Formations linguistiques contractuelles et intégration d'adultes migrants : quelle pertinence à l'obligation de formation ?

Eric Mercier

▶ **To cite this version:**

Eric Mercier. Formations linguistiques contractuelles et intégration d'adultes migrants : quelle pertinence à l'obligation de formation ?. Linguistique. Université de Tours / Région Centre, 2020. Français. NNT : . tel-03474943

HAL Id: tel-03474943

https://univ-tours.hal.science/tel-03474943

Submitted on 10 Dec 2021

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.

UNIVERSITÉ DE TOURS

ÉCOLE DOCTORALE : Humanités & Langues – H&L

ÉQUIPE de RECHERCHE 4428 DYNADIV

THÈSE présentée par :

Éric MERCIER

Soutenue le : **16 décembre 2020**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Tours**

Discipline/ Spécialité : Sciences du langage/ Sociolinguistique et didactique

Formations linguistiques contractuelles et intégration d'adultes migrants : quelle pertinence à l'obligation de formation?

Volume 1

THÈSE dirigée par :

Madame CASTELLOTTI Véronique	Professeure émérite, université de Tours
Madame HUVER Emmanuelle	Professeure, université de Tours

RAPPORTEURS :

Monsieur BIICHLE Luc	Maître de conférences, HDR, université d'Avignon
Madame LECONTE Fabienne	Professeure, université de Rouen

JURY :

Monsieur BIICHLE Luc	Maître de conférences, HDR, université d'Avignon
Madame CASTELLOTTI Véronique	Professeure émérite, université de Tours
Madame CLERC CONAN Stéphanie	Maitresse de conférences, HDR, université Rennes 2
Madame HUVER Emmanuelle	Professeure, université de Tours
Madame LECONTE Fabienne	Professeure, université de Rouen

“Seuls ceux qui errent trouvent de nouveaux chemins” - Proverbe norvégien

A mes parents.

Remerciements

Un énorme MERCI, à mes deux encadrantes, Véronique Castellotti et Emmanuelle Huver : vous avez réalisé un travail de suivi et d'accompagnement de longue haleine, que je n'aurais jamais pu imaginer avant de vous rencontrer. Vos remarques et commentaires, toujours bienveillants mais m'amenant à réviser constamment mon regard, ont fait figure d'exemple pour développer la posture critique que j'assume maintenant ici. Vos postures respectives, la coloration que vous donnez chacune différemment à ce métier, contribuent à mon envie de poursuivre ces recherches.

Un énorme MERCI à l'ensemble des personnes migrantes rencontrées au fil de cette thèse, qui toutes ne sauraient d'ailleurs être citées. Sans vous, cette thèse n'aurait pas été possible. Merci aussi à celles et ceux qui ont accepté de participer à mon apprentissage et ma compréhension d'autres langues (en particulier, de l'arabe), afin que je puisse en tirer parti ensuite dans mon enseignement du français.

Un énorme MERCI à l'ensemble des acteurs sociaux des contrats d'intégration que j'ai rencontrés, que je ne peux pas citer pour des raisons d'anonymat, dont en particulier : des collègues formateur.rices, des coordinateur.rices pédagogiques, des responsables d'organismes de formation. Sans vous non-plus, sans l'accueil de l'ensemble des personnels de l'organisme de formation dans lequel j'ai été employé, sans des discussions de toutes sortes (des plus légères aux plus engagées), et des expériences qui ont été partagées sur le terrain formatif, ces recherches n'auraient pas été possibles ni pertinentes.

HVALA puno moja Gordanice : hvala na trajnoj i dragocenoj podršci, i na mnogim konstruktivnim razgovorima. Sve ovo ne bi bilo moguće bez tebe. Ti si moj život !

Un grand MERCI aussi à mes amis, merci pour votre patience et compréhension face à l'investissement qu'a représenté cette thèse. Un grand MERCI et une pensée spéciale à notre Gigi (partie trop tôt, et qui nous manque), avec qui j'ai partagé des discussions des plus constructives et motrices pour cette thèse.

Enfin, un grand MERCI à l'ensemble de l'équipe de recherche 4428 DYNADIV, dont les nombreuses discussions et remarques avec tous les membres, ont largement contribué à enrichir ce travail, à me remettre en question, à envisager de nouvelles pistes.

Résumé

Cette thèse interroge l'idée selon laquelle l'enseignement-apprentissage du français constituerait un *préalable indispensable* (et donc obligatoire) à l'intégration d'adultes migrants. En effet depuis 2005/2006, deux politiques successives (le *Contrat d'Accueil et d'Intégration* en 2006, puis le *Contrat d'Intégration Républicaine* à partir de 2016) imposent à différentes catégories de migrants de suivre une formation linguistique considérée garante de leur apprentissage et, par extension, de leur intégration. L'angle privilégié est de s'intéresser à des migrants et formateurs confrontés à l'obligation de formation en français : tant à travers leurs réceptions de l'obligation formative et de ses implications, qu'à travers leurs propres situations, expériences et histoires d'enseignements, d'apprentissages, d'intégrations diverses.

Je propose d'interroger les logiques que ces dispositifs concrétisent : quels arguments, représentations, idéologies y sont mobilisées ? Quels liens entre formation en langue, apprentissage et intégration, sont institutionnalisés dans les dispositifs de formation linguistique obligatoire ? Selon quels impensés, et avec quelles conséquences ? Et enfin, quelle pertinence l'obligation de formation a-t-elle *pour ses acteurs* ? Ces questions sont abordées par l'interprétation croisée :

- *d'observables historiques*, sur l'apparition des logiques instituées dans le cadre de l'obligation de formation linguistique : ainsi, depuis la révolution française, quels éléments historiques éclairent la construction d'une idéologie d'une intégration spécifiquement attachée à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue française ?
- *d'observables législatifs, institutionnels et politiques* : de quelle façon ces logiques ont-elles été instituées, puis illustrées dans le cadre des dispositifs successifs ? Et dès lors, de quelle façon l'obligation de formation linguistique concrétise-t-elle une idéologie spécifiquement linguistique d'une intégration « à la française », attachée à des représentations du roman national ?
- *d'observables issus de recherches* sur les langues, les intégrations, et leurs liens : quelles ambivalences sont apparentes entre les logiques instituées dans le cadre des contrats d'intégration, et les recherches sur les liens entre apprentissage de la langue et processus d'intégrations ? Quelles diverses influences, rôles et finalement *quelles responsabilités*, ont les chercheurs travaillant sur/avec ces logiques désormais institutionnalisées ?
- *d'observables issus du terrain formatif* : quels sens donnent les acteurs des contrats d'intégration à l'obligation de formation linguistique pour s'intégrer ?

Les enquêtes menées auprès de migrants et de formateurs mettent en lumière des réceptions diverses et réflexives de l'intégration instituée, éclairant des éléments impensés dans ce cadre formatif, et soulignant l'importance de s'intéresser à ces acteurs afin de mieux accompagner l'insertion. Tout en reconsidérant différentes zones de pertinences à une obligation de formation linguistique, cette thèse explore des pistes qui permettraient de redonner aux migrants davantage de *prise* sur les processus visés, afin que ces derniers puissent donner du sens à l'accompagnement proposé.

Mots-clés : adultes migrants ; accueil ; contrats d'intégration ; obligation de formation linguistique ; politiques linguistiques ; imaginaires linguistiques et nationaux ; idéologie ; langue(s) et insertion(s) ; rapports aux langues ; sociolinguistique ; didactique des langues ; sociologie de l'intégration ; plurilinguisme.

Résumé en anglais

This thesis questions the pre-requisite of both education and learning as essential (and thus, mandatory) to the integration of adult migrants. This research focuses mainly on migrants and trainers confronted with the French training obligation program. Since 2005/2006, a linguistic training has been imposed to the different categories of migrants by two successive politics (the *Reception and Integration Contract* in 2006, than the *Republican Integration Contract* since 2016). This training for adult migrants is supposed to guarantee their integration. I offer to question the logic of these dispositives : which arguments, representations or ideologies are set in place ? And what issues were not thought ? How relevant is this mandatory program for those involved ?

These elements of interrogation will be studied by a crossed interpretation of historical, legislative, research, institutional and political data, and from the formative field. The several surveys conducted among migrants and trainers shed light on various and reflexive receptions of the instituted integration. They clarify unthought elements about the training process. While reconsidering different areas of relevance to a linguistic training obligation, this thesis explores leads that would allow migrants more control over the targeted processes.

Key words : adult migrants ; reception ; integration contracts ; linguistic training obligation ; linguistic politics ; linguistic and national imaginaries ; ideology ; language(s) and insertion(s) ; relation to languages ; sociolinguistics ; didactics of languages ; sociology of integration ; plurilingualism

Sommaire

Remerciements 4
Résumé 5
Résumé en anglais 6
Sommaire 7
Liste des tableaux 11
Liste des acronymes, sigles et abréviations 12
Introduction 15
Première partie : Construction du projet de recherche et positionnement méthodologique 23
Chapitre 1 : Construction du projet et de la problématique de thèse 25
1.1 Des expériences personnelles à la construction d'une problématique 26
1.1.1 Des expériences personnelles d'apprentissage et d'intégration 26
1.1.2 Construction de la problématique et du projet de thèse 39
1.2 Les contrats d'intégration: des notions « institutionnalisées » à interroger au prisme de la question de la réciprocité 44
1.2.1 Le contrat : la réciprocité comme base et comme condition ? 44
1.2.2 Interroger l'intégration instituée dans le cadre des dispositifs CAI et CIR 62
1.3 Une approche de terrain 77
1.3.1 Des recherches à la formation, et inversement 77
1.3.2 L'apport de langues en présence, pour les formations comme pour les recherches 87
Conclusions du chapitre 1 91
Chapitre 2 : Aborder la problématique de l'obligation de formation : quelles démarches ? 93
2.1 Une démarche méthodologique d'ensemble 93
2.1.1 Des discours « sur l'intégration » aux discours « glottopolitiques » 94
2.1.2 Une méthodologie qualitative interprétative : choix et nécessité à la fois ? 97
2.1.3 Quelques notions en jeu dans les observables relatifs à la formation linguistique obligatoire de migrants 102
2.2 Les observables sollicités : un grand ensemble 110
2.2.1 Les observables politiques, législatifs et institutionnels 110
2.2.2 Observables sollicités auprès d'acteurs de terrain 114
2.2.3 Présentation des observables sollicités auprès d'acteurs de l'insertion 132
2.3 Des observables non-sollicités 143
2.3.1 Rendre compte d'observables non-sollicités : quels intérêts ? 143
2.3.2 Des refus de témoigner, aux discussions « engagées » 145
2.3.3 Quelle éthique à interpréter ces discours ? Quel intérêt ? 147
Conclusions du chapitre 2 151

Deuxième partie : Du « roman national », à la mise en œuvre d'une idéologie française de l'intégration 153

Chapitre 3 : Langue et nation française : quelques éléments historiques d'une construction idéologique « institutionnalisée » 155

3.1 Langue et Nation : éléments historiques préliminaires 156

3.1.1 La place de la langue dans la révolution française 156

3.1.2 Des langues pour définir la nation française au XIXème siècle 163

3.1.3 Complexité des liens entre langue et intégration à la Nation 173

Conclusions du 3.1 180

3.2 Enseignement de la langue française et intégration: quelques éléments sur la construction d'un roman national opérant (XIXème et XXème siècle) 182

3.2.1 L'école comme creuset de l'assimilation par la langue nationale 182

3.2.2 La formation linguistique d'adultes: des discours à la création de dispositifs spécifiques 192

Conclusions du 3.2 208

3.3 Du roman national aux contrats d'intégration : quelles continuités, pour quels effets ? 209

3.3.1 De la naturalisation aux contrats d'intégration : un roman national institutionnalisé ? 209

3.3.2 Diversité nationale et roman national 223

Conclusions du 3.3 233

Conclusions du chapitre 3 233

Chapitre 4 : Mise en place et évolution des contrats d'Intégration : des ambivalences à interroger 235

4.1 La création du CAI : l'institutionnalisation d'évidences relatives à la formation en langue et à l'intégration 236

4.1.1 La création du CAI 236

4.1.2 Missions et rôle du HCI : des ambivalences initiales, aux durcissements progressifs 245

Conclusions du 4.1 254

4.2 Accueil, intégration et dimensions linguistiques : des durcissements significatifs 255

4.2.1 Quelques discours influents dans la création du CAI 255

4.2.2 Une banalisation progressive des logiques instituées dans le CAI 262

4.2.3 La mise en place du CIR : le renforcement d'évidences institutionnalisées 267

Conclusions du 4.2 273

4.3 Entre visée sociale et contrainte : ambivalences et contradictions 274

4.3.1 Accueil et Intégration: une visée sociale au service d'un idéal de contrôle et de contrainte ? 274

4.3.2 Quelles sont les ambivalences des politiques d'intégration par la formation linguistique ? 287

Conclusions du 4.3 294

Conclusions du chapitre 4 295

Troisième partie : Représentations croisées d'acteurs des contrats d'intégration - réinvestissements, résistances et alternatives. 297

Chapitre 5 : Les croyances au fondement des contrats d'intégration – le développement d'une idéologie linguistique de l'intégration....299
5.1 La notion d'« idéologie » : considérations historiques, positionnement théorique....299
5.1.1 De quel type d'« idéologie » est-il question dans le cadre des contrats d'intégration ?....300
5.1.2 Concordances et articulation des idéologies linguistique et de l'intégration....306
5.1.3 Une idéologie «spécifiquement linguistique » de l'intégration ? 310
Conclusions du 5.1 311
5.2 Des « effets magiques » de la formation en langue sur l'intégration ? Vers la conception d'une intégration contrôlable et mesurable. 312
5.2.1 Des effets magiques ? De quelques amalgames et évidences bien ancrées....313
5.2.2 Une vision de la langue et de ce qu'elle permettrait de véhiculer 321
5.2.3 Des « effets magiques » aux questions d'appropriation : quels impensés ?....323
Conclusions du 5.2 325
5.3 Du CAI au CIR : de la mise en forme à l'expansion d'une idéologie faisant « système »....325
5.3.1 Une idéologie en évolution : quels rôles tiennent les dispositifs ? 326
5.3.2 Du CAI au CIR : de l'implantation à l'expansion idéologique 330
5.3.3 L'évidence d'une formation monolingue : une idéologie à tendance assimilationniste ?..346
Conclusions du 5.3 359
Conclusions du chapitre 5 360
Chapitre 6 : Discours spécialisés et obligation de formation : quelles transversalités idéologiques ?.363
Liminaire : Discours scientifiques / discours politiques – distinctions et recouvrements....364
6.1 De l'importance de la formation linguistique à son imposition : quels éléments de discours favorisent ce glissement ? 367
6.1.1 Des arrière-plans convergents entre les politiques des Etats européens sur l'obligation de formation linguistique....367
6.1.2 Liens entre formation linguistique et intégration dans des discours de recherche: convergences et divergences. 374
6.1.3 Obligation de formation linguistique dans des discours spécialisés : des représentations en continuité ?....393
Conclusions du 6.1 399
6.2 De l'importance à l'obligation de formation : zoom sur deux points emblématiques 399
6.2.1 Notion de besoin et obligation de formation 400
6.2.2 Pensée technique et obligation de formation 412
Conclusions du 6.2 426
6.3 Des résistances et alternatives à l'idéologie linguistique de l'intégration... Pour quelles traductions ? 427
6.3.1 « Renverser » la logique de l'intégration par la formation linguistique ? 428
6.3.2 Résistances et continuités idéologique des « dispositifs » : quels impensés reconsidérer ? 435
Conclusions du 6.3 443

Conclusions du chapitre 6 443

Chapitre 7 : Réception des acteurs : De l'accompagnement à la dépossession des processus d'apprentissage et d'intégration 445

7.1 Les organismes de formation face aux obligations des contrats d'intégration : une idéologie « insidieuse » ? 446

7.1.1 Le « fond » et la « forme » : Quelle souplesse pour les OF ? 446

7.1.2 Des postures et des pratiques d'enseignement prédominants 461

7.1.3 Une idéologie qui nie son caractère potentiellement stigmatisant ? 474

Conclusions du 7.1 484

7.2 Les migrants face aux obligations des contrats d'intégration : vers une « dépossession » des processus d'appropriation et d'intégration ? 487

7.2.1 Les stagiaires sont-ils les principaux responsables de leur volonté d'apprendre et de progresser en français ? 488

7.2.2 Une dépossession de l'appropriation 510

7.2.3 Une dépossession *de l'auteur* du processus d'apprentissage ? 523

Conclusions du 7.2 : Une dépossession de l'appropriation et de son auteur 534

Conclusions du chapitre 7 536

Conclusion générale - perspectives pour une autre intervention 539

Bibliographie 553

Textes de loi 572

Table des matières 573

Résumé 584

Résumé en anglais 584

Liste des tableaux

Tableau 1 : Récapitulatif global de l'ensemble des migrants mentionnés dans la thèse 134
Tableau 2: Entretiens enregistrés réalisés auprès de stagiaires n'ayant pas réalisé les formations linguistiques du contrat d'intégration 135
Tableau 3: Entretiens réalisés auprès de stagiaires de la formation linguistique du CAI 136
Tableau 4 : Formateurs rencontrés lors de mes activités de formation et de recherche dans le contexte des formations linguistiques du CAI, puis du CIR 141

Liste des acronymes, sigles et abréviations

AEFTI : Association pour l'Alphabétisation et l'Enseignement du Français aux Travailleurs Immigrés.

AFPA : Association pour la Formation Professionnelle des Adultes.

AMANA : Assistance Morale et Aide aux Nords-Africains.

ANAEM : Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrants.

ASL : Atelier Sociolinguistique.

BELC : Bureau d'Études pour les Langues et les Cultures.

CAI : Contrat d'Accueil et d'Intégration.

CGT : Confédération Générale du Travail.

CECR : Cadre Européen Commun de Référence des langues.

CIEP : Centre International d'Etudes Pédagogiques.

CII : Comité Interministériel à l'Intégration.

CIMADE : Comité Inter Mouvements Auprès des Evacués.

CIR : Contrat d'Intégration Républicaine.

CLAP : Comité de Liaison pour l'Alpha et la Promotion.

CLIN : Classe d'Initiation à l'école.

CLAD : Classe d'Adaptation.

CCP : Cahier des Clauses Particulières.

COE : Conseil de l'Europe.

DELF : Diplôme Élémentaire en Langue Française.

DGEF : Direction Générale des Etrangers en France (anciennement DAIC).

DILF : Diplôme Initial en Langue Française.

DDDHC : Déclaration Des Droits de l'Homme et du Citoyen.

DDLC : Didactique et didactologie des langues-cultures.

DLE : Didactique des Langues Etrangères.

DPM : Direction de la Population et des Migrations.

DYNADIV : Equipe de recherche Dynamiques et enjeux de la Diversité.

ELCO : Enseignements de Langues et Cultures d'Origines.

FAS : Fond d'action sociale.

FLE: Français Langue Etrangère.

FLI : Français Langue d'Intégration.

FLN : Front de libération nationale.

FLS : Français Langue Seconde.

FMA : Français Musulmans d'Algérie.

FN : Front National.

GRETA : Groupements d'Etablissements d'enseignement secondaires.

HALDE : Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité.

HCI : Haut Conseil à l'Intégration.

MIIIND : Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire.

OF : Organisme de formation.

OMI : Office des migrations internationales.

ONI : Office Nationale de l'Immigration.

OFII : Office Français de l'Immigration et de l'Intégration.

PC : Parti Communiste.

PS : Parti Socialiste.

PH : Phénoménologie-herméneutique.

RPR : Rassemblement pour la République.

SDL : Sciences du Langage.

SSAE : Service social d'aide aux émigrants.

UDF : Union pour la démocratie française.

UE : Union Européenne.

TCF : Test de connaissance du français.

Introduction

L'obligation de formation en français pour des adultes migrants, depuis que j'en ai appris l'existence et que j'ai commencé à m'y intéresser en master, m'a toujours interrogé.

Elle est concrétisée depuis 2006 dans le cadre de deux dispositifs dont il sera question dans cette thèse : le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI, en vigueur en 2006 puis 2007 à l'échelle nationale) et son successeur le Contrat d'Intégration Républicaine (CIR – depuis 2016). Ces contrats dont la signature est obligatoire pour certaines catégories d'adultes migrants, obligent tous deux à suivre un nombre déterminé d'heures de formation en français, conditionnant le renouvellement du premier titre de séjour (voir 1.2.1.2). Cette obligation de formation linguistique, aujourd'hui au cœur de ces recherches doctorales, constitue ainsi un élément *fondamental* des dispositifs successifs CAI et CIR.

Cette obligation me semblait, au début de ce travail, tout à la fois ***évidente* et *discutable***, sur différents points. **Evidente** d'abord : parce qu'il semble de nos jours difficile en France de remettre en question le fait que la connaissance de la langue française soit un atout dans la vie quotidienne, et donc que sa connaissance soit souhaitable pour tous ses habitants. Or la formation linguistique propose spécifiquement d'aider les migrants à l'apprentissage du français, ce qui en soi ne saurait être contesté si l'on prône la mise en œuvre d'une action sociale en faveur de ces personnes. Imposer une formation en langue apparaît ainsi de bon augure, et de bon sens. A travers l'évidence d'une action sociale en faveur des migrants, cette obligation de formation en français s'est imposée aisément, sans pour autant avoir fait l'objet de recherches académiques sur ce sujet spécifique : mais, quelle pertinence cette obligation de formation linguistique aurait-elle ? Si une obligation de formation linguistique est considérée comme nécessaire, institutionnalisée et encadrée par des lois depuis des années tout en étant peu questionnée, cela ne justifierait-il pas l'intérêt d'interroger alors les éléments (scientifiques, politiques, idéologiques) sur lesquels celle-ci se fonde ? Cela ne mériterait-il pas d'interroger les acteurs impliqués dans ces formations (migrant.es[1], formateur.rices, et autres acteur.rices de l'organisme de formation) afin d'apprécier la pertinence supposée de ces mesures ?

En même temps, cette obligation me paraissait **discutable**, et discutable *à hauteur de son évidence* : à quoi peut raisonnablement prétendre une telle obligation à suivre des

[1] J'utiliserai à différentes reprises l'écriture inclusive pour deux raisons principales et conjointes : afin de ne pas masculiniser les acteurs des dispositifs *sur l'ensemble de la thèse* (« migrants », « formateurs »), et afin de contribuer à l'anonymisation des formateur.rices rencontrés dans ce cadre et sans pour autant les désigner par un qualificatif de genrée exclusif (« formateurs »). Cette utilisation ne saurait cependant être uniforme sur l'ensemble de la thèse et sera régulièrement mise de côté, afin de ne pas alourdir le propos et la lecture.

formations, et plus spécifiquement des formations *linguistiques*, et *le plus tôt possible* ? L'obligation de formation linguistique m'apparaissait discutable à travers les liens étroits que celle-ci sous-tend entre *venue en formation*, *apprentissage de la langue*, et *intégration*. En effet, et peut-être a fortiori dans ce contexte formatif spécifique :

- **le caractère obligatoire de la formation repose sur un lien de causalité étroit entre *l'enseignement et l'apprentissage***. L'obligation *de présence et de passation d'un examen* (CAI-2006), évolue en ce sens en obligation *d'apprendre et de progresser à une série de tests* (CIR-2016). Mais, l'apprentissage d'une langue pourrait-il ainsi être *garanti par le biais de l'imposition de l'enseignement* ? Corréler *de façon systématique* une bonne maîtrise d'une langue (voire un bilinguisme), à l'enseignement de cette langue, apparaîtrait pourtant caricaturale pour de nombreux lecteurs. Existerait-il sinon, un facteur invariant et décisif (l'immersion en France ? La nécessité d'apprendre le français ?...) qui permettrait d'*impulser* un enseignement-apprentissage du français aux migrants plus spécifiquement ? Cette corrélation enseignement-apprentissage se traduit également par la préconisation de principes, méthodologies, et supports spécifiques à ces publics que je propose de questionner : dans leurs évolutions, ces dispositifs successifs sont-ils pour autant plus *favorables* à l'apprentissage ?

- **le caractère obligatoire de la formation repose sur un lien de causalité étroit entre *l'apprentissage, et l'intégration***. Or, corréler la bonne maîtrise d'une langue *à l'intégration*, ne saurait non plus être tenu pour général ni systématique : les migrants devraient-ils nécessairement d'abord maîtriser la langue pour s'intégrer, ou encore pour être *perçus* comme en train de s'intégrer ? Qu'entend-on d'ailleurs ici (peut-être très diversement) par *l'intégration* au singulier ? Et dès lors, quelles contradictions et ambivalences se font jour entre d'une part, des processus sociologiques diversifiés, et d'autre part, une intégration pensée de façon relativement unilatérale (pensée par la société d'accueil ; attachée de façon prioritaire à la dimension linguistique) ? Différentes formes d'intégrations (sociale, professionelle), ne peuvent-elles pas parfois à l'inverse, constituer un facteur *déterminant* dans l'apprentissage de la langue ? Et finalement, les formations linguistiques obligatoires sont-elles toujours perçues comme un gage d'intégration ?

- Enfin, **un enseignement (obligatoire ou non) n'empêche pourtant pas de faire l'impasse de celui-ci et/ou d'apprendre aussi (voire plus exclusivement) autrement**. Ainsi, quelles différentes représentations et attitudes les stagiaires ont-ils face à la langue et à son apprentissage présenté comme obligatoire ? Les formateurs peuvent-ils s'accomoder des

représentations, projets et apprentissages (hors-classe) que certains stagiaires auraient ? Et, au-delà des seuls objectifs institutionnels, dans quelle mesure les formations linguistiques obligatoires pourraient-elles constituer un atout spécifique de l'accompagnement de migrants ?

Face à ces deux aspects peu conciliables de l'obligation de formation linguistique (évidente et pourtant discutable), je propose donc de développer la problématique suivante : *quelle pertinence l'obligation de formation linguistique d'adultes migrants a-t-elle ?*

Au regard de la forte diversité des migrants pouvant être rencontrés dans de telles formations obligatoires[2], cette problématique apparait d'autant plus légitime. Devenir formateur pour ces formations linguistiques, rencontrer des formateurs et migrants pour cette thèse, n'aura fait que conforter progressivement l'intérêt de mener des recherches sur l'obligation de formation linguistique, ses fondements et ses diverses réceptions. Cette thèse a ainsi pour point de départ l'idée d'aller à la rencontre d'acteurs confrontés aux contrats d'intégration (stagiaires et formateurs), avec le souci de *donner prioritairement la parole* aux premiers intéressés de ces formations linguistiques obligatoires, les migrants-stagiaires[3], en présupposant que ces discours sont déterminants pour interpréter la pertinence de l'obligation de formation linguistique. Cette problématique de recherche s'est également construite en fonction d'*orientations théoriques* (sociologie, sociolinguistique, épistémologie, histoire, didactique des langues), et à partir d'un *état des lieux des principaux travaux* « de base » mené sur les notions mobilisées (contrat, intégration, apprentissage...) et les questions développées au cours de la thèse.

Pour approfondir cette problématique, je croiserai donc au fil des chapitres différents discours en synchronie (dans l'ordre des chapitres : discours historiques depuis la Révolution française jusqu'à la mise en place du CIR, discours institutionnels et politiques, académiques, discours d'acteurs de terrains), afin de développer ensuite une réflexion/interprétation (diachronique) sur la diffusion, l'institutionnalisation puis la concrétisation de ces logiques. J'interroge à partir du croisement et de l'interprétation de ces discours la pertinence de l'obligation de formation linguistique sous l'angle de ses fondements, ses évolutions, et de sa

[2] Diversité culturelle, linguistique, de statuts, de motifs de venue en France, de scolarité et niveaux d'étude, de rapports à la formation et aux études en général, de rapports à la France…

[3] Je parlerai de *stagiaires* des formations linguistiques plutôt que d'*apprenants*, par souci de cohérence avec le présent travail : apprenant peut induire l'idée que la personne en formation apprend déjà. Le terme *apprenant* est donc ici peu judicieux, dans la mesure où la question de l'engagement à apprendre est centrale pour ces recherches.

réception, pour traiter plus spécifiquement au cours des chapitres successifs, les questions suivantes :

- De quelle(s) façon(s) ces formations obligatoires se légitiment-elles au regard d'une histoire spécifiquement française des liens entre apprentissage de la langue nationale, et intégration à la nation ? Quelles spécificités et conséquences s'en dégagent possiblement ? (**chapitre 3**)

- Quelles évolutions (politiques, sociétales, représentationelles...) ont amené à la mise en place du CAI puis du CIR ? Quelles catégories et représentations ont ainsi été historiquement constituées ? Et, quelles ambivalences se dégagent de cette construction socio-politique ? (**chapitre 4**)

- De quelle(s) idéologie(s) procèdent les contrats d'intégration ? Quels liens de causalité entre obligation d'enseignement, apprentissage, et intégration sont alors supposés ? Quelles conséquences ont ces idéologies en pratiques, pour les acteurs de dispositifs consacrés ? (**chapitre 5**)

- L'intégration comme processus sociologique peut-elle toujours être associée à la langue, et de quelle(s) façon(s) ? Quels éléments de discours justifient l'obligation de formation ? Et sinon, quelles alternatives existeraient aux logiques illustrées dans les contrats d'intégration ? (**chapitre 6**)

- De quelle(s) façon(s) ces formations obligatoires sont-elles perçues et appréhendées par les acteurs qui y sont engagés ? Sont-elles perçues comme permettant de s' « intégrer » par ce biais, et comment ? Dès lors, y-a-t-il un décalage important entre ce qui est annoncé dans le cadre de cette obligation, et la façon dont les personnes qui y sont engagées reçoivent, perçoivent cette obligation ? Que signifient ces décalages ? (**chapitre 7**)

Je proposerai enfin, en **conclusion générale** de la thèse, des alternatives concrètes à l'obligation de formation linguistique pour adultes migrants, visant à répondre aux questions suivantes : pourquoi et comment sortir de la centration sur le seul vecteur linguistique dans les contrats d'intégration ? Quels exemples concrets d'actions pourraient être pensés, afin que les migrants puissent avoir davantage de prise sur les processus visés, et davantage de possibilités de leur donner du sens ?

Organisation de la thèse

- ***Première partie - Construction du projet de recherche et positionnement méthodologique***

La première partie (chapitres 1 et 2) est ainsi consacrée à expliciter la construction de la thèse : de l'élaboration du projet de recherche, à la construction d'une méthodologie qualitative spécifique.

Je reviendrai premièrement sur la construction de ce projet de recherches doctorales, au chapitre 1. Partant d'une présentation des contrats d'intégration CAI et CIR, je mettrai en lumière la problématique et le projet de recherche sur l'obligation de formation linguistique pour les migrants adultes : depuis mes propres présupposés de départ, jusqu'aux questionnements des principales notions en jeu dans ces dispositifs formatifs (*contrat*, *intégration*). Je présenterai ensuite au chapitre 2 la démarche méthodologique mise en place, ainsi que les observables qui sont mobilisés dans la thèse (à savoir : des discours de migrants, de formateurs et autres acteurs de terrains des dispositifs de formation des contrats d'intégration, mais également des discours émanant de politiques et d'institutions, et enfin, des discours de chercheurs).

- ***Deuxième partie - Du « roman national », à la mise en œuvre d'une idéologie française de l'intégration***

Je m'attache dans cette deuxième partie (chapitres 3 et 4) à comprendre la façon dont les contrats d'intégration héritent d'éléments du « roman national » français, et à comprendre comment ces éléments ont appuyé la mise en œuvre d'une idéologie française de l'intégration spécifiquement attachée à la langue nationale.

Je m'intéresserai d'abord aux liens historiques entre langue et nation française depuis la période révolutionnaire, et à la façon dont ces liens forment une construction idéologique qui s'est progressivement « institutionnalisée » (chapitre 3).

Je reviendrai ensuite au chapitre 4 plus en détail sur cette institutionnalisation, dans la mise en œuvre progressive de formations linguistiques obligatoires pour les adultes migrants : depuis l'apparition du CAI dans les années 2000, jusqu'à son renforcement dans le cadre du nouveau contrat CIR à partir de 2016. Je m'arrêterai pour clore le chapitre 4 (4.3) sur différentes

ambivalences et contradictions des contrats d'intégration, afin de tenter de mieux comprendre la vision de l'intégration dont il est question dans ces contrats, et des représentations qui y sont attachées.

- ***Troisième partie - Représentations croisées d'acteurs des contrats d'intégration : réinvestissements, résistances et alternatives.***

La troisième partie de cette thèse (chapitres 5, 6 et 7) est consacrée aux représentations croisées de différents acteurs des contrats d'intégration : du réinvestissement de représentations institutionnalisées par les contrats d'intégration, aux tentatives de résistances et propositions d'alternatives face à celles-ci.

Le chapitre 5 aborde la question des croyances qui sont au fondement des contrats d'intégration : je proposerai de rendre compte de la façon dont ces représentations forment une idéologie linguistique de l'intégration, ainsi que de ses possibles conséquences sur les formations. Je poursuivrai au chapitre 6 en m'intéressant à des *réinvestissements* de cette idéologie (à travers l'étude de continuités idéologiques dans les discours institutionnels et discours de recherches – 6.1 et 6.2), puis à l'inverse à des *propositions alternatives et tentatives de résistances* face à celle-ci de la part d'acteurs diversifiés (chercheurs, politiques, formateurs, stagiaires - 6.3). Le chapitre 7 enfin, est consacré à interpréter la réception des dispositifs de formation CAI et CIR par différents acteurs de terrain (formateurs, et autres acteurs de l'organisme de formation en 7.1, migrants en 7.2).

Première partie : Construction du projet de recherche et positionnement méthodologique

Chapitre 1 : Construction du projet et de la problématique de thèse

Ce premier chapitre est consacré à rendre compte d'un ensemble d'éléments (de recherches, expérientiels et réflexifs,…) qui ont contribué à la construction du projet et de la problématique de la thèse.

Je commencerai par tenter d'expliciter mon engagement progressif dans la problématique de l'obligation de formation linguistique, en adoptant une démarche réflexive[4], afin de définir des horizons d'attentes ayant été déterminants dans la construction de la problématique de recherche (1.1). Il s'agit de tenter de *tirer parti* des questions soulevées par cette réflexivité : d'abord pour la construction d'hypothèses qui ont étayé ma problématique (1.2 et 1.3) et font écho à différentes observations, mais aussi plus largement dans ma réflexion et dans mon travail d'interprétation.

Je m'attacherai ensuite à présenter puis interroger les dispositifs imposant des formations linguistiques aux adultes migrants (Contrat d'Accueil et d'Intégration, CAI et Contrat d'Intégration Républicaine, CIR), sous l'angle de la *réciprocité* que les notions de contrat (1.2.1) et d'intégration (1.2.2) représentent de façon transversale, pour la société et les migrants.

Je reviendrai enfin sur les apports plus spécifiques de l'approche de terrain des contrats d'intégration[5] CAI et CIR, afin de rendre compte d'expériences et questionnements ayant influencé ou orienté significativement ce projet de recherche (1.3).

[4] Le choix de cette approche réflexive est justifié au chapitre 2, chapitre qui porte plus spécifiquement sur les questions de méthodologie.

[5] A noter que tout au long de la thèse, je regrouperai parfois sous l'hyperonyme « contrats d'intégration » au pluriel les deux contrats CAI et CIR, afin de ne pas alourdir le propos. Voir la présentation de chacun des contrats en 1.2.1.2, qui permet de les différencier, d'apprécier les nuances et enjeux de chacun des dispositifs.

1.1 Des expériences personnelles à la construction d'une problématique

Cette partie permettra au lecteur, je l'espère, de mieux comprendre ce qui m'a « amené là », à adopter un regard critique et le considérer nécessaire, avec toute l'intuition et la part de représentations qui fondent certainement toute démarche de recherche. Il semblerait difficile de tenter d'ignorer ici ces enjeux qui *fondent* mon engagement et le regard que je porte au départ sur ces questions de formations en langues et d'intégration. Partant de présupposés et hypothèses préliminaires, je préciserai ensuite ce que j'entends par réflexivité, avant d'en illustrer l'intérêt dans le cadre des présentes recherches à travers une tentative d'explicitation d'éléments de ma propre histoire, de mes propres expériences et représentations, qui sont constitutives de l'intérêt croissant que j'ai connu pour ces questions d'intégration et de langues.

1.1.1 Des expériences personnelles d'apprentissage et d'intégration

Partir de mon expérience personnelle de l'intégration vise d'abord à expliciter mon engagement, c'est-à-dire à expliciter pourquoi en tant que Français, je ne me sens pas moins concerné que des « migrants » par des problèmes d'intégration, qu'il s'agisse d'intégration à un groupe social particulièrement « proche » (amis, travail…) ou bien à une certaine idée que je pourrais me faire de la société française dans son ensemble. J'espère ainsi éclairer à travers ces liens à ma propre histoire, pourquoi mon positionnement sur le sujet est d'emblée, il faut l'admettre, aussi critique, mais aussi en quoi cette approche critique me semble *nécessaire* tant du point de vue de la recherche en sociolinguistique et didactique des langues (et indirectement, d'enjeux relatifs à des questions d'intégration à/de la société pour tous ses habitants), que d'un point de vue d'enjeux plus personnels qui semblent de ce fait nécessaires d'expliciter.

1.1.1.1 Cheminement vers un sujet spécifique, et hypothèses préliminaires.

Le sujet de l' « immigration » et des politiques linguistiques concernant les adultes migrants n'est pas, au départ, une proposition de ma part : mon sujet de recherche de Master 2 m'avait été proposé par mon encadrant de l'université d'Orléans, J.-L. Rougé.

Mais ces premières recherches avaient fait germer un intérêt grandissant pour l'intégration, intérêt que je ne comprenais pas très bien moi-même au départ. Le dispositif Contrat d'Accueil et d'Intégration me posait déjà un certain nombre de questions.

Mon mémoire de recherche de Master 2, intitulé « Comparaison de la prise en charge linguistique des migrants en Région Centre et en Catalogne espagnole », n'a fait qu'accentuer ces doutes, et amené ma réflexion sur différents points qui déjà, me semblaient relativement évacués du dispositif d'intégration (et ce, sans pour autant avoir pu effectuer d'observations de ces formations) :

-La question du « temps » *nécessaire* à l'intégration - si on considère cette intégration comme « constatable », et se constatant alors parfois sur plusieurs générations (voir Sayad, A., 1994 : 8).

- Le « décalage » qui me semblait se creuser entre, d'une part, ces politiques et catégories consacrées (migrant/allophone/intégration...) et, d'autre part, la complexité que peuvent représenter les rapports aux langues et à l'intégration pour les signataires de ce contrat. En ce sens, le décalage entre les catégories établies et la complexité (alors réduite) des personnes qui y sont classées, a mené à la proposition de V. Castellotti de « désintégrer » les catégories pour construire l'intégration à l'école et *« faire une place à tous »* (Castellotti, V., 2008 et 2009).

Mon point de départ est donc un scepticisme envers ce dispositif, notamment le soupçon de son potentiel caractère contre-productif pour certaines personnes. J'ai poursuivi ma démarche en proposant suite au Master une ébauche de projet à Véronique Castellotti : l'équipe de recherche DYNADIV s'intéressait depuis un certain temps aux problématiques des langues et de leurs rapports à l'insertion (voir par exemple, Castellotti et Robillard, 2001). C'était l'opportunité de partager ces intérêts pour réaliser la présente thèse.

Ce n'est qu'au cours de ma première année de thèse, que j'ai pris clairement conscience des liens qui se tissaient à mon histoire personnelle et d'éléments nourrissant sans doute, ce scepticisme, animant alors davantage cet intérêt et ces questionnements : je suis certes un Français, locuteur natif du français, mais je m'identifie à la notion d'intégration dans la mesure où j'ai moi-même ressenti des difficultés d'intégration auprès de mon entourage social (école, famille, amis…).

1.1.1.2 Prises de conscience et réflexivité

Les processus personnels d'«intégration » dont je vais traiter ici, bien qu'ils ne soient pas liés à une mobilité géographique ni particulièrement à des questions de langue, me semblent très proches de l'instabilisation et de la « transformation » à laquelle peut faire face un « migrant » suite à une installation en France. Je m'identifie donc « assez inévitablement » à d'autres discours à partir de ce crible personnel, qu'il s'agit donc d'assumer, d'expliciter, mais aussi de mettre à profit pour la réflexion.

Réflexivité : définition et appropriation de la notion

La réflexivité vise à mettre la réflexion du formateur, du chercheur, au centre de sa propre action, prenant en compte que les pratiques professionnelles vont avant tout dépendre des expériences en contexte socio-professionnel, ne pouvant s'appuyer uniquement sur de la théorie ou bien des manuels de « bonnes pratiques » :

> Tout praticien devient réflexif lorsque c'est une question de survie. Quand un enseignant perd le contrôle de sa classe, ne parvient pas à rétablir le calme et une discipline de travail, il se " creuse la tête " pour comprendre ce qui se passe et, s'il est lucide, en vient à se demander s'il ne fait pas lui-même partie du problème. En formation des enseignants, on peut cependant viser une posture réflexive plus *permanente*, qui ne se déploierait pas seulement en situation de crise ; et surtout une pratique réflexive dont le moteur principal serait l'écart entre les objectifs de formation et les acquis des élèves plutôt que la souffrance ou de sentiment de perte de contrôle de l'enseignant…Dans ce sens, tous les enseignants ne sont pas constamment des praticiens réflexifs. Or, l'enjeu de formation n'est pas seulement de doter les enseignants d'un mécanisme de survie, mais de les inviter à une éthique et à une pratique régulière et *banale* du doute, de l'analyse et du développement professionnel, bien au-delà de la sauvegarde de leurs intérêts personnels. Entendue en ce sens, la pratique réflexive est au cœur d'une professionnalité exigeante, en évolution permanente. (Perrenoud, 2001: 43-44)

Face à des situations imprévisibles, le formateur sera alors contraint de réfléchir, de « broder » avec sa classe pour trouver des solutions inédites. Dans le champ de la formation, celle-ci a été plus particulièrement développée à partir des travaux de D. Schön dans les années 1980 (voir Schön, 1983 ; 1994 ; 1996). P. Perrenoud définit actuellement pour le champ de la formation de formateurs que :

> Développer une pratique réflexive, c'est apprendre à tirer de la réflexion plusieurs profits :
> - un ajustement des schèmes d'action, permettant une intervention plus rapide, plus ciblée, plus sure ;
> - un renforcement de l'image de soi comme professionnel réflexif en train d'évoluer ;
> - un savoir capitalisé, qui permettra de comprendre et de maîtriser d'autres problèmes professionnels.
> (Perrenoud, 2001 : 45).

Il peut tout aussi bien s'agir pour un formateur de chercher à comprendre ses propres actions, celles de collègues (pédagogiques, didactiques, réactions face à des situations

imprévues et imprévisibles) que celles de stagiaires, en revenant possiblement sur sa propre histoire, ses propres expériences, pour mieux expliciter ce qui l'anime dans ses choix, sa pratique professionnelle. Ou bien, il peut s'agir d'amener des stagiaires à conscientiser et confronter au regard d'autres, leurs propres situations, expériences et représentations de mobilités, langues, cultures ou encore d'apprentissages divers. Il peut encore également s'agir de confronter une situation vécue en formation à d'autres formateurs afin de multiplier les points de vue et interprétations et viser ainsi à mieux comprendre l'action passée (travailler en classe des représentations linguistiques et/ou bien culturelles par exemple). Véritable compétence à développer lors de la formation de formateur et au-delà lors de la pratique professionnelle, le formateur peut ainsi viser à devenir « praticien réflexif » :

> La réflexion dans l'action et sur son action devrait être prise en charge par l'enseignant lui-même en autonomie. Elle doit pouvoir se mettre en œuvre face à des situations inhabituelles et inédites auxquelles on ne peut appliquer des réponses routinières. Les réactions et les actions mises en œuvre quand ces phénomènes surgissent prennent leur source dans les savoirs-faire d'expérience. Altet nous présente le modèle conceptuel de Schön, celui du "praticien réfléchi ou réflexif" qui résume les paramètres de la réflexion en action : " Il caractérise la pensée d'un professionnel expert, comme une "réflexion en action" fondée sur des cognitions implicites enchâssées dans la situation que le professionnel est incapable de décrire. C'est l'opposé d'une réflexion sur l'action qui se situe, elle, avant ou après l'action et est fondée sur des connaissances explicites". (Altet, 2001 : 34) (Le Lardic, 2008 : 23)

Ainsi, selon P. Perrenoud, *« le praticien réflexif est un praticien qui se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre comment il s'y prend, et parfois pourquoi il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré. »* (Perrenoud, 2004 : 13-14).

Cette posture implique donc que le formateur ne puisse s'en remettre, à l'instar d'un technicien, à l'application de méthodes et solutions « clé en main » : la posture réflexive pose la question de sa compatibilité avec le cadre de formation auquel je m'intéresse ici. Ainsi, peut-on facilement assumer et défendre une posture réflexive de formateur, dans un contexte de formation linguistique de plus en plus cadré par un ensemble de « bonnes pratiques » pédagogiques et didactiques à appliquer (programme de formation, méthodologies et principes privilégiés) ? Je reviendrai tout au long de la thèse sur la possibilité, l'intérêt ou encore l'illustration de façons de mettre en place une telle démarche pour une même visée d'accompagnement (et/ou de co-construction) de projets d'intégration.

Pour un **chercheur** de même, la posture réflexive présente des implications multiples et permanentes : avant, pendant et après la réalisation d'entretiens compréhensifs, à travers des rencontres, discussions, observables « instabilisants », ou encore face à son propre sujet et sa

propre implication (comme dans les sous-parties suivante), s'il s'agit d'expliciter des éléments d'expériences personnelles au fondement de sa propre implication.

C'est aussi la possibilité d'affirmer, en tant que chercheur « en construction », un « je » narratif qui entend par le même temps assumer certains présupposés et implicites qui sous-tendent ses propres positionnements. Ainsi, comme le rappelait Véronique Castellotti en 2013 (au sujet du référentiel FLI - Français Langue d'Intégration):

> Comment mener des recherches, produire des analyses et des interprétations sur un tel sujet sans prendre en compte les enjeux politiques et idéologiques qui lui sont liés, dans l'histoire de la société française pour le présent exemple ? En Sciences Humaines, « toutes choses » ne sont jamais « égales par ailleurs ». Toutes choses sont toujours historiquement, spatialement, socialement et idéologiquement situées. Plutôt qu'enjoindre à une séparation, ne serait-il pas plus efficient que chacun explicite les présupposés idéologiques liés à son histoire, à son environnement social et à son positionnement, ce qui permettrait de contribuer à situer en connaissance de cause une partie au moins des implicites qui guident ou sous-tendent ces positionnements ? (Castellotti, 2013a : 80)

Au regard des premiers éléments biographiques qui suivent, j'expliciterai ci-dessous l'inscription forte et inévitable de ma démarche dans une conception « altéro-réflexive » de la recherche et de la formation linguistique (De Robillard, 2008a et 2008b).

L'expérience de l'école : déconnexion entre apprentissage scolaire et apprentissage personnel

Au cours de mon enfance, j'ai vécu une certaine désocialisation progressive, due à un contexte familial que je me représente comme ayant été peu favorable à m'amener à aller vers les autres. A travers ces difficultés à « faire face au monde », mes premières expériences notables d'intégration ont concerné l'école. Cet espace obligatoire n'aura pas constitué pour moi un souvenir tellement valorisant, ni un symbole de « réussite », mais plutôt un reflet d'échec, que ce soit sur le plan scolaire comme plus largement social. Ces problèmes personnels ne me permettaient pas de m'investir pleinement dans ma scolarité. Je dois nuancer dès à présent, puisque tout n'a pas été négatif, et bien sûr l'école m'a permis d'éveiller mes intérêts à de nombreuses questions, de faire de nombreuses rencontres, et je ne saurais citer tout ce qui pourrait en ressortir de positif, « bon gré mal gré ». Je m'intéressais à des sujets d'actualité et scientifiques qui marquaient une curiosité souvent remarquée par mes enseignants, mais qui n'aura su trouver que rarement « prise », concrétisation et valorisation à travers l'école.

Ce qui est intéressant, c'est que moi-même je ne pouvais que tirer le constat du fossé entre ces intérêts personnels et cette envie d'apprendre d'un côté, et leur non-concrétisation et non-reconnaissance dans le cadre scolaire de l'autre.

Ce n'est qu'après le baccalauréat, réussi de justesse, que j'ai eu davantage l'occasion de corréler, petit à petit, différents apprentissages à mes projets et intérêts personnels, et cette thèse en représente donc un certain aboutissement.

Cette période scolaire est ainsi à l'origine d'un intérêt croissant pour ce que je formule maintenant comme:

- les questions de *réceptions* des dispositifs éducatifs, et des logiques sur lesquelles ils se fondent pour justifier leurs modalités et obligations.
- les questions de *reconnaissance* en jeu pour les usagers de dispositifs de formation.

L'expérience personnelle d'une resocialisation : un apport réflexif indispensable ?

Ces difficultés personnelles se sont aggravées après le baccalauréat, en se soldant par une situation d'isolement familial autour de mes 20 ans, suite au décès de mon dernier parent et faute d'avoir d'autres appuis dans la sphère familiale. C'est une période durant laquelle je me sentais « trop marqué » par ces drames pour être accepté « en l'état » par mon entourage, me procurant un sentiment d'isolement et de marginalité. Ce sont là des précisions qui me semblent importantes : c'est cette configuration « solitaire » qui m'aura « contraint » à conscientiser ma situation et à essayer d'en faire quelque chose de productif.

J'ai alors dû prendre conscience de ces difficultés et mettre en place des projets particuliers, ce que je nommerai des stratégies de resocialisation. Ces stratégies visaient à me relancer dans un ensemble de projets, dans une « dynamique sociale » (aspects socio-professionnels et personnels - L'idée de m'engager dans une thèse fait partie de ces projets). J'ai conscientisé ces difficultés, et mis en place ces stratégies dans le but de me transformer, de faire accepter à moi-même et aux autres ces altérités qui découlaient de ma configuration familiale, d'une histoire empreinte de tabous de société, et qui pouvaient représenter autant de « handicaps », tant pour mon bien-être que dans mes relations aux autres.

C'est donc une définition très personnelle de ma propre « intégration » que j'ai développée, sur la base de projets dont il était à mon sens primordial que je m'en sente *l'auteur principal*. Ce sentiment d'être l'« auteur » de ces projets d'intégration, a été pour moi indispensable à ce que je puisse « tirer parti » de cette histoire qui bien qu'elle puisse avoir des

effets importants sur mes relations sociales, restait fortement *invisible* aux autres, incomprise parce que non-apparente et relevant de « tabous ».

C'est certainement cette importance que j'accorde au sentiment de se sentir « auteur » de ces projets particuliers que j'ai d'une certaine façon transposée, m'amenant à me poser une question centrale pour la thèse, la question de la *place* des stagiaires dans ces dispositifs d'intégration :

Ainsi dans ces dispositifs, quelle place est réservée au stagiaire pour se (re)définir à travers son histoire, ses propres projets d'apprentissage, d'intégration, ou autres ? Et, si le sentiment d'être le principal auteur de son intégration est possiblement déterminant, l'obligation de formation ne vient-elle pas précisément *désigner* cette intégration à la place des personnes, ainsi que la *bonne façon* d'être l'auteur de *cette* intégration-ci ? Quels effets ce dispositif pourrait avoir, s'il peut donner le sentiment de vouloir se *substituer* à son auteur principal ?

Cette identification personnelle à l'intégration a nourri l'idée qu'en désignant l'intégration de l' « étranger »[6] de façon extérieure et sans lui, l'identification d'un « déficit » d'intégration au détriment de celui qui vit ce processus, l'*assigne à davantage de différence*.

Comme le souligne M. Khellil (2005 : 4),

> ce qui est apparent, c'est que tout le monde, ou presque, pense que la solution à l'intégration passe par la naturalisation des étrangers. Ce qui est vrai aussi, c'est que tous les nationaux ne se retrouvent pas toujours dans le modèle qu'on leur offre et qu'ils peuvent rencontrer eux aussi des problèmes d'intégration.

Ces réflexions sur le fait de ne pas « se retrouver » dans ces logiques d'intégration vont guider mes recherches, avec l'objectif de confronter différentes conceptions (individuelles et collectives) d' « intégration(s) ».

Obliger et/ou « s' » obliger ? De la réalisation d'une thèse à l'appropriation d'autres langues

Le fait que la thèse entre dans ces projets personnels liés à des enjeux d'intégration est ici à préciser, pour mieux expliciter mon positionnement relatif à l'importance des projets personnels et aux différentes « obligations » auxquelles tout un chacun peut faire face, avec différents sens possiblement donnés à ces obligations.

[6] Etranger au sens large : à la nation, à la cité, à des valeurs, à des habitudes, à des catégories sociales de toutes sortes...

Au départ, la thématique de l' « immigration » a constitué par hasard un intérêt et un point d'accroche pour le monde de la recherche, de la même façon que la proposition de formations linguistiques à des migrants (formations obligatoires ou non) peut tout à fait représenter pour certains stagiaires la découverte d'un point d'accroche pour leurs projets (et pas uniquement ceux attendus, d'apprentissage et d'intégration).

Moi-même, j'ai dû m' « obliger » à faire les démarches nécessaires à entamer une thèse, et j'ai continué au gré de cette construction, à m' « obliger » régulièrement en me fixant différentes échéances, différentes étapes, différents buts. J'ai également accepté dans cet engagement, de me retrouver régulièrement « obligé » par différentes conséquences et implications de cette même démarche. Mais ces différentes obligations ont eu beaucoup de sens pour moi, en tant qu'elles s'inscrivent précisément dans un projet dans lequel je m'implique personnellement et m'engage « pas seulement professionnellement », et cela bien que je n'en étais pas vraiment conscient au départ.

Ainsi, les obligations et responsabilités qui me sont posées au départ *font sens* : c'est le fait de me sentir *l'auteur principal* et de pouvoir mettre à profit ces recherches dans un plus grand ensemble d'intérêts, qui ont constitué la motivation et la source des efforts, pour travailler précisément sur ce sujet de la pertinence de l'obligation de formation linguistique pour l'intégration.

Pour une thèse comme pour l'appropriation (voir 2.1.3) d'une langue il me semble qu'il s'agit tout autant :

- de processus de longue haleine dont il est difficile d'évaluer l' « avancée » (« Tu en es où dans ta thèse ? » ; « C'est quoi ton niveau en français ? »), et dont il est difficile de prédire l' « issue » (pouvant se constater une fois les épreuves de reconnaissance terminées : attribution du grade de docteur / reconnaissance en langue, que cela soit sur la base d'un diplôme, d'une reconnaissance sociale ou professionnelle).
- de processus difficilement « contrôlables », ne pouvant dépendre uniquement d'une *quantité d'efforts*, de travail, de réflexion ou de pratique, mais dépendant de motivations plus profondes, de rencontres et expériences de vies qui les forgent (pour « prendre l'accent » d'un ailleurs, comme pour aller au bout de ses idées pour une thèse ?),
- de processus ne pouvant pas, par conséquent, dépendre « uniquement de soi, seul », impliquant la confrontation à d'autres personnes (le directeur de thèse/l'enseignant/différents contradicteurs/des stagiaires…), impliquant aussi du hasard propre aux rencontres, les affinités qui se lient à l'intérieur de ces projets et lui donnent du « sens », participant à la force de

persévérer, mais cela sans pour autant pouvoir affirmer d'avance ou cela nous mènera nous-même.

Une telle confrontation semble d'autant plus importante à assumer, que le sujet est lui-même polémique, à la portée idéologique certaine (question sur laquelle je m'arrêterai aux chapitres 3 et 5). La posture qui en découle pour la présente thèse (mais également relativement aux travaux d'enseignement et de recherche sur le terrain), s'inscrit dans une perspective « altéro-réflexive » telle que développée par D. de Robillard (2008a et 2008b), c'est à dire, une

> (…) dialectique de la nécessaire projection du chercheur dans son travail d'élucidation du sens pour lui, pour son projet de recherche, et de la prise en compte de ses destinataires potentiels (Robillard, 2008). L'altéro-réflexivité suscite une instabilisation de perspective, qui fait faire au chercheur une expérience d'altérité lui ouvrant des perspectives, d'autres points de vue à partir desquels il peut construire des postures nouvelles. (Agence Universitaire de la Francophonie)[7]

Comme le résume S. Bibauw :

> (...) il pourra ainsi s'agir de se confronter aux idées d'un condisciple, à la réalité du terrain, à des positions scientifiques ou praxéologiques contradictoires, etc. L'essentiel est que la réflexivité naisse de cette confrontation. (Bibauw, 2010 : 17)

L'objectif de cette thèse est ainsi profondément altéro-réflexif : ma démarche consiste à confronter différentes représentations (provenant de discours politiques, experts, chercheurs, stagiaires, formateurs, mes propres représentations), représentations parfois irréconciliables en apparence, de viser à les comprendre et de développer sur la base de leur confrontation un nouveau regard, nourri et « transformé » sur le sujet. Une telle démarche tend à considérer comme potentiellement important l'ensemble des représentations et de l'ensemble des acteurs impliqués, dont en particulier celles des migrants stagiaires de formations obligatoires : premiers concernés par la question de l'intégration. Je ferai part ci-dessous de deux convictions personnelles progressivement « transformées » par la confrontation à d'autres chercheurs, acteurs de terrains, dont des formateurs mais aussi de nombreux stagiaires.

[7] https://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/Alt%C3%A9ro-r%C3%A9flexivit%C3%A9 (Consulté le 21 novembre 2019).

Réflexivité et perspective critique : retour sur quelques convictions personnelles sur le rôle de la formation pour l'intégration

Le départ réflexif présenté supra me semblait important pour expliciter des convictions qui sinon resteraient « invisibles » alors que celles-ci colorent ma démarche et ma compréhension des phénomènes, qui plus est pour un travail de recherche ancré dans son objectif même, dans une perspective altéro-réflexive.

De façon similaire, cette posture réflexive peut être déclinée sur le plan formatif : que peut-on prétendre comprendre de stagiaires, *indépendamment de la prise en compte du « sens » que ces derniers donnent eux-mêmes à ces processus* ? L'hypothèse « centrale » qui en découle est que les logiques d'intégration institutionnelles prennent selon moi le risque de tendre à occulter la part « personnelle » de ces processus, voire de s'y substituer : d'autres projets, d'autres histoires, d'autres apprentissages, qui, *s'ils sont importants aux yeux de ces personnes, sont peut-être alors tout autant importants à considérer justement, pour favoriser leur intégration*. Or, ces autres projets sont fréquemment éludés, voire considérés comme des « freins » à l'intégration de ces personnes, dès lors qu'ils ne coïncident ou ne s'accordent pas aux attentes institutionnelles : un exemple courant dans le cadre des dispositifs d'intégration CAI et CIR, est de considérer le recours à la traduction comme un « frein » à la production orale (et justifiant sa restriction voire son interdiction) ; ou encore l'argument courant de certains formateur.rices envers des stagiaires exprimant vouloir s'intégrer d'abord par une activité professionnelle, et selon lequel ce projet d'insertion ne pourrait commencer qu'à la condition d'un apprentissage préalable de la langue, en formation linguistique.

Ce détour réflexif permet de comprendre une conviction forte au départ, l'importance d'interroger des « évidences »[8] relatives au rôle de la formation linguistique pour l'intégration d'adultes migrants. Mais cette perspective critique implique certainement en parallèle, qu'à travers cette conviction tout aussi « forte », je sois moi-même enclin à certaines évidences,

[8] J'entends ici par ***évidence***, un raisonnement « *qui entraîne immédiatement l'assentiment de l'esprit.* » https://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9vidence (Consulté le 21 novembre 2019). Le caractère évident de ce raisonnement peut amener à le considérer comme un acquis (par l'institutionnalisation de ce raisonnement par exemple, comme dans le cadre des contrats d'intégration). Il résulte du caractère évident de ce raisonnement, qu'un certain nombre de ses éléments n'ont pas appelé et n'appelent plus à être précisés, éléments que j'appellerai des ***impensés*** (« *Qui n'a pas été précisé* » https://www.cnrtl.fr/definition/impens%C3%A9 (Consulté le 21 novembre 2019).

évidences que j'ai moi-même relayé/voire pu consentir par moments, et alors même que je travaille à les interroger[9]. Il s'agit donc de rendre compte également de ces représentations que j'ai dû remettre en question.

Je citerai deux exemples de représentations « de départ » qui me semblaient « évidentes », et que j'ai nuancées au fil de mes expériences de chercheur et de formateur :

Premièrement, partant de cette perspective critique, il m'apparaissait « évident » que les réceptions négatives des formations linguistiques obligatoires prescrites par l'OFII se manifesteraient de façon directement observable pendant les formations. Or, j'ai dû largement relativiser cette idée préconçue. Outre des comportements observés très explicitement de désintérêt, de décrochage, de mécontentement ou encore de refus de la part de certains stagiaires, une grande partie des stagiaires de l'ensemble de ces formations semblaient tout au moins « jouer le jeu » des formations, et certains semblaient en tirer parti de façon parfois spectaculaire.

Ce n'est qu'à partir de la réalisation des entretiens que j'ai pu réviser cette hypothèse forte: Si les formations donnent effectivement lieu à des réceptions très diverses, parfois négatives, ces réceptions sont bien souvent « invisibles » dans le courant des formations elles-mêmes et les entretiens ont semble-t-il, joué ce rôle d'espace de liberté d'expression pour parler des formations ou plus globalement de leurs situations personnelles. Si certains stagiaires peuvent s'impliquer, venir et « jouer le jeu », voire progresser de façon évidente dans leur appropriation, et sans que cela n'indique nécessairement une réception « strictement positive » du dispositif de formations linguistiques, d'autres à l'inverse donnent l'impression de ne pas s'impliquer, de ne pas progresser, tout en étant manifestement ravis de suivre ces formations, n'y trouvant pas nécessairement ce qui était attendu d'eux, et malgré que cela leur soit signifié régulièrement.

Le deuxième exemple que je développerai, concerne mes représentations du rôle de ces formations obligatoires dans l'appropriation. Je pensais au départ de cette thèse que ces formations pouvaient *accompagner* fortement certains stagiaires dans leurs appropriations déjà engagée, pouvaient *voir naitre* des projets en langue française dans le courant de la formation. Mais je doutais fortement du fait que la formation puisse constituer *le déclencheur* de l'appropriation de certains stagiaires, puisse correspondre à l'idée institutionnelle selon laquelle la formation pourrait constituer « un point de départ » de l'intégration. Or, outre le fait de « *voir*

[9] Et d'autant plus en étant « pris » dans ces dispositifs en tant que formateur, travaillant inévitablement sur la base du crible représentationnel de ce cadre, ce que je travaillerai à illustrer et expliciter au chapitre 7.

naître » des projets en langue dans le cours de la formation, je suis désormais convaincu du fait que la formation linguistique obligatoire peut, pour certains stagiaires, non seulement représenter (parfois faute de mieux) la meilleure solution à leurs projets d'apprentissage, mais parfois également amener dans ce cadre à conscientiser et construire de nouveaux projets, de nouvelles possibilités et stratégies d'appropriation, pour lesquels la formation en langue vient constituer un facteur déterminant.

Nous verrons ainsi au cours de cette thèse que différents cas de figure se dessinent :

- Certains stagiaires semblent tirer parti de ces formations dans leur appropriation de façon forte (exemple de S. – voir en particulier 7.2.1.3, seconde sous-section), leur permettant parfois d'accéder à une relative autonomie de leurs appropriations (à l'écrit notamment : par la lecture seule, par un travail d'écriture, …), et *alors même que certains d'entre eux sont réfractaires à ces formations au départ* (comme W., voir 7.1.2.1).
- A l'inverse, d'autres stagiaires semblent se former longtemps sans forcément tirer parti ou être pleinement satisfaits de l'apport de la formation linguistique (voir chapitre 7, 7.2).
- D'autres encore, se forment assez exclusivement en autonomie (l'exemple de F., voir annexe 13) et peuvent parvenir à un niveau qui les satisfait par eux-mêmes, et sans pour autant que ces derniers reconnaissent un apport initial de la formation linguistique obligatoire. La formation obligatoire n'a alors pas semblé perçue comme « indispensable » ni même utile.

Ces expériences de terrain m'ont amené à nuancer ma propre perspective critique initiale : les rapports à ces formations pouvant être d'ordre très divers et bien plus clivant qu'initialement envisagé, et la formation semble pouvoir avoir des effets sur ces rapports qui vont de l'idéalisation (S., voir 7.2.1.3, seconde sous-section) au rejet (I. et J., voir annexe 15), de la perception d'une aide indispensable, à celle d'un « frein » à l'intégration, en passant par une certaine indifférence (F., voir annexes 13 et 22).

Dans ces seconds exemples de situations, ni l'enseignant ni les stagiaires eux-mêmes n'ont pu anticiper l'apport effectif des formations, ce qui m'amènera dans cette thèse à préciser certaines zones de pertinence de cette obligation (découverte des formations et de leur apport potentiel, obligation de mise en relation avec des interlocuteurs francophones, voire, possibilité de co-construire, « déclencher » des projets d'appropriation pour certains), et m'amène tout autant en parallèle, à la confirmation de l'intérêt d'en interroger les principes fondateurs (l'obligation présentée comme systématiquement indispensable dès l'arrivée en France, comme permettant l'apprentissage du français).

Interroger l'obligation de formation linguistique ne consistera donc pas à évacuer l'intérêt potentiel d'une obligation. Par expérience, j'ai bien constaté que :

- certains stagiaires nouent des relations de confiance *affirmées* avec leurs formateurs (voire, groupes de stagiaires, selon les classes), la formation linguistique pouvant alors constituer un espace d'accompagnement qui ne s'en tient pas qu'à des contenus linguistique (écoute, partage, accompagnement social en dehors des temps de face à face). Le formateur peut alors représenter un accompagnateur social « de référence ».

- de nombreux stagiaires s'adaptent aux contraintes, voire s'approprient l'action,

- certains stagiaires font des progrès « fulgurants », alors même que certains d'entre eux étaient réfractaires à se former au début de la formation.

Au contraire, donc, interroger l'obligation de formation linguistique me permettra d'amener des alternatives et propositions allant également dans le sens d'une obligation de formation (6.3 et conclusions) pour *s'approprier ces zones de pertinences autrement*, sur la base d'autres principes que celui de la recherche d'une efficacité « systématique » de la formation en langue.

Ce travail consiste donc à interroger certaines évidences qui sont institutionnalisées et matérialisées par les dispositifs CAI et CIR, ou bien plus généralement circulantes (dans différents types de discours auxquels je vais m'intéresser : discours d'institutions ou/et de recherche, discours d'acteurs des formations, discours politiques, ...) relatives au rôle des formations linguistiques obligatoires, et cela tout en prenant en compte le fait que cette obligation puisse présenter de nombreux intérêts. Je développerai ci-dessous (1.2.2 et 1.3) les représentations considérées comme évidentes dans le cadre des dispositifs de formation linguistique obligatoire et qu'il va s'agir d'interroger : en particulier, que ces formations seraient *indispensables*, *préalables* à l'intégration, corrélables en tant que telles et à elles seules à une meilleure *maîtrise* de la langue.

Face à une intégration institutionnalisée : interroger la place de la complexité au sein de dispositifs d'intégration

Au regard des éléments de nuance et d'explicitation apportés ci-dessus, cette thèse ne porte donc pas sur l'*efficacité* des dispositifs, ni ne consiste en une enquête de satisfaction des stagiaires. Au-delà du débat sur les intérêts et problèmes que représente une telle obligation de formation, la question que je pose est à la fois *ce qui fonde, motive, et légitime* cette obligation, et ce que celle-ci peut *renvoyer* aux formateurs et aux stagiaires, dans sa configuration idéologique comme dans les pratiques formatives.

Les contrats d'intégration homogénéisent des notions et des catégories (langue/ intégration/migrants…) qui sont pourtant particulièrement diverses et complexes, c'est à dire instables, sujettes à la variation, à l'intime, à l'histoire de chacun, à de plus grands ensembles sociaux… et aux liens certainement tout aussi complexes qui relient ces concepts entre eux. J'interroge donc la place laissée à la complexité et à la pluralité constitutive de ces processus et des termes auxquels ils renvoient. Ces simplifications peuvent tendre selon moi à déconsidérer diverses diversités pourtant (fondamentalement ?) constitutives de ces processus, simplifications à rebours de ce que V. Castellotti désigne comme une *perspective diversitaire* :

> (...) c'est à dire qui choisit de considérer la diversité comme significativement constitutive des relations humaines. Ce choix implique de placer la variabilité et la relation au cœur du processus d'appropriation, et donc, s'appuie sur quelques postulats de base qui consistent à y inclure tout ce qui varie et relie : l'expérience, l'instabilité, la réflexivité, tant du point de vue des « langues » concernées (qu'elles soient considérées comme « premières » ou « étrangères ») que des conditions de l'appropriation. (Castellotti, 2015 :15)

1.1.2 Construction de la problématique et du projet de thèse

Je tenterai de rendre compte au mieux de la façon dont s'est construite la problématique, dans ses évolutions. Je reviendrai là sur des rencontres, discussions, lectures, et autres observables de terrain qui ont participé à orienter la construction de ma problématique. Je reviendrai premièrement (1.1.2.1) sur différentes problématiques transversales à la thèse. Je présenterai ensuite de façon synthétique le projet de thèse (1.1.2.2).

1.1.2.1 Des problématiques transversales

Les problématiques transversales que j'identifie ici sont les suivantes : les obligations formatives, les différentes conceptions de l'intégration, les idéologies linguistiques.

Problématiser les obligations formatives

Sur la question de l'obligation de formation linguistique, mes premières intuitions de recherches (nourries d'expériences, lectures et discussions qui se recoupent en partie), sont principalement les suivantes:

- le processus d'appropriation d'une langue, et le processus d'intégration me semblent dans ce cadre représentationnel, présentés comme *pouvant systématiquement* être favorisés voir impulsés par la formation. Mon intuition est qu'il y a là une forte corrélation entre apprentissage de la langue et intégration, et que cette corrélation survalorise largement le rôle potentiel de la formation, reposant sur l'idée que les effets de la formation linguistique seraient essentiellement contrôlables, et donc exigibles.

- l'idée qui en résulte est donc que le caractère obligatoire de la formation, ne saurait constituer « à lui seul » une réponse aux projets d'appropriation d'une langue, de même que l'apprentissage de la langue ne saurait non plus à lui seul, ou encore « de façon systématique », répondre à tous les projets d'intégration.

Bien que les présupposés de la politique linguistique française soient souvent remis en question sur ce point par l'ensemble des formateurs de ces formations obligatoires, défendant alors qu'à défaut de pouvoir « contrôler » l'apprentissage ils travaillent à le « favoriser », l'« accompagner », des formateurs rencontrés ont défendu que ces formations sont en revanche *toujours bénéfiques* pour favoriser cet apprentissage et faire découvrir la formation. Certains formateurs rencontrés ne m'ont semblé que rarement poser la question de la « réception » du dispositif (sinon pour certains stagiaires faisant alors figure d'exceptions), dans une certaine tendance à considérer ces formations comme « toujours bonnes à prendre » (For1 et For2). A rebours de cette évidence, mon regard porte à douter de ces « simplifications » et à m'intéresser de plus près à leurs possibles effets sur l'ensemble de ses acteurs, comprenant ma propre expérience dans ce contexte de formations obligatoires (CAI puis CIR) sur une durée de plus de deux ans.

Problématiser différentes conceptions de l'intégration

Il est admis en didactique des langues que :

> (...) les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser » (Dabène, 1997, cité dans Castellotti & Moore, 2002 :7).

Etant donné l'importance des représentations lorsqu'elles sont en jeu dans l'apprentissage d'une langue (tant pour un formateur qu'un apprenant), les représentations sous-tendues par ce dispositif et les discours qui lui ont donné forme, semblent alors d'autant plus importantes à prendre en compte, qu'elles sont considérées comme évidentes et peu remises en question.

Si les représentations de l'enseignement-apprentissage de la langue et de l'intégration sont diverses, les stagiaires-signataires des contrats d'intégration sont dans ce cadre eux-mêmes tributaires de la manière dont est pensée, organisée et mise en avant leur accueil et leur intégration. Mon idée est donc que selon leurs histoires, projets, représentations, tous ne se retrouvent pas nécessairement dans le modèle d'intégration qui est proposé, les nombreuses représentations alors en jeux[10] ayant une potentielle influence sur ces processus eux-mêmes. Il serait par conséquent nécessaire de donner la parole à ces stagiaires pour mieux en comprendre diverses réceptions des contrats d'intégration.

Plus que de questionner l' « obligation de formation » en elle-même, avec la visée de se prononcer définitivement « pour » ou « contre », il s'agit donc d'interroger les logiques qui sous-tendent cette obligation, et leur réception par des stagiaires et formateurs. Si ces logiques peuvent donner des réceptions différentes et contrastées, alors celles-ci peuvent potentiellement avoir des effets contreproductifs sur l'enseignement et sur l'apprentissage, voire, sur l'intégration. D'une façon plus générale, une telle diversité de réceptions et expériences, des plus positives aux plus négatives, sera en tout cas mise à profit pour réfléchir à la fois *aux effets divers* engendrés par cette obligation de formation, mais également à ses *zones de pertinences*.

[10] Je pense aux représentations d'un migrant face aux représentations renvoyées par le dispositif, concernant la place de la formation dans l'apprentissage de la langue, l'intégration en France, la place de la formation linguistique dans l'apprentissage de la langue et l'intégration, mais aussi possiblement aux représentations de la langue française, de la façon d'apprendre une langue, aux représentations culturelles (qu'est-ce que la France, qui sont les français, le dispositif est-il ou non représentatif pour la personne, de la possibilité de s'intégrer en France).

Interroger les idéologies linguistiques

Je me demande, d'un point de vue sociolinguistique et didactique, quel « rôle » tient la langue (la formation représentant sa « maitrise »), dans ces logiques qui fondent la loi : que dit cette représentation institutionnalisée de la langue, des catégories qui sont désignées comme devant maîtriser le français ? Quelles réceptions en ont ses principaux auteurs, formateurs et stagiaires, et en quoi ces réceptions traduisent différents « effets » de ces mesures ?

Enfin, à travers un travail d'interprétation de cette idéologie de la langue et de ses effets, je tenterai de *désigner* cette idéologie : « Qui » définit et impose l'intégration de cette façon ? Différents chercheurs interrogent les influences institutionnelles et politiques ayant eu cours dans la définition de cette intégration (par exemple Lochak, 2008a et 2008b ; Beaugé & Hajjat, 2014), débat que je tenterai de poursuivre et d'alimenter au chapitre 4. Et, si l'expression « intégration linguistique » est désormais représentée dans différents discours d'experts (dont la didactique des langues) pour désigner l'intégration d'adultes migrants[11], des chercheurs comme A.-S. Calinon interrogent les connotations, le caractère « *scientifiquement fuyant* », cette dernière proposant en conclusion de relativiser le facteur linguistique dans l'intégration « *telle qu'elle est appréhendée et envisagée dans les discours institutionnels* » (Calinon, 2013 : 37). Je reviendrai particulièrement sur la caractérisation assez exclusivement linguistique de l'intégration aux chapitres 5, 6 et 7.

La thèse se divise ainsi en deux objectifs généraux :

Le premier objectif général est de s'intéresser aux *présupposés et principes* de ces dispositifs fondés sur l'obligation de formation (CAI puis CIR), afin de comprendre ce qui est priorisé et ce qui est omis dans la logique globale des contrats d'intégration. Cette étude et interprétation des logiques qui fondent les dispositifs (partie 2 : chapitres 3 et 4), vise à interpréter ensuite les représentations véhiculées dans des écrits et discours (politiques, institutionnels, académiques, acteurs de terrain et stagiaires).

Le second objectif général est donc de s'intéresser en troisième partie (partie 3 : chapitres 5, 6 et 7), aux *réceptions* de ces dispositifs, à travers un travail d'interprétation des représentations que ces dispositifs réactivent dans leurs fonctionnements. Mon interprétation

[11] Voir par exemple, Beacco, J.-C., 2014 : *L'intégration linguistique des migrants adultes. Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques.*

sera développée sur la base de la confrontation de ces logiques institutionnalisées, à différents témoignages et observations (sollicités ou non) de stagiaires et formateurs rencontrés (chapitre 7).

1.1.2.2 Projet de thèse

Partant de cette problématique et de ces orientations, pour poser la question des réceptions de cette politique de la langue et de certains de ses effets sur ses acteurs, le projet doit permettre de confronter, croiser, analyser deux ensembles de représentations (qui ne sont cependant pas cloisonnés, se font écho):

- Premièrement, il s'agit de m'intéresser aux représentations institutionnelles et politiques qui fondent la politique linguistique en faveur d'adultes migrants, la façon dont ces dernières forment une certaine « idéologie » (sur idéologie, voir 5.1). Cette définition de l'intégration par la formation en langue étant désormais fixée législativement, l'intérêt est de m'intéresser aux définitions qui sont faites, afin de mieux cerner cette rhétorique dans son ensemble. Ainsi, que considèrent et privilégient ces logiques ? Et à l'inverse qu'est-ce que ces logiques réduisent et ne permettent plus de considérer? Quelle vision de l'intégration et des migrants en ressort ? Dans ce modèle de l'intégration, se dessine une définition « institutionnalisée » de la langue, qu'il s'agit d'abord d'analyser et de resituer historiquement. Ensuite, il s'agit de confronter ces représentations institutionnelles et politiques, tant aux apports de la recherche sur le sujet, qu'au second ensemble de discours qui suivent : les acteurs du dispositif d'intégration.

- Deuxièmement, il s'agit de m'intéresser aux discours de différents participants à ce dispositif : dont en particulier des formateurs, et des stagiaires. Il s'agit en priorité de donner la parole aux migrants concernés, en tant qu'acteurs privilégiés de l'intégration dont il est question : ainsi, quels discours pourraient construire des migrants sur ces dispositifs ? Quelles réceptions de ces configurations politiques par ses différents acteurs ?

L'enquête vise donc en particulier à amener les participants à s'exprimer (et donc construire des représentations) sur ce contexte d'enseignement de la langue, auprès de stagiaires et de formateurs, avec l'objectif d'interpréter les possibles *réceptions* de ces représentations et discours au fondement de ces dispositifs d'intégration par la formation en langue (CAI et CIR). Il s'agit autant de s'arrêter sur les possibles effets de ces représentations *sur les acteurs de la formation* (sur leur propres représentations, attitudes, postures), que de leurs effets (par les

représentations induites / par les modalités du dispositif lui-même) *sur l'apprentissage en soi et le processus d'intégration attendu en conséquences*.

1.2 Les contrats d'intégration: des notions « institutionnalisées » à interroger au prisme de la question de la réciprocité

Les notions de contrat et d'intégration dont il est question dans les dispositifs d'intégration par la formation linguistique obligatoire, ont été institutionnalisées (par l'Etat et les institutions dans le cadre d'un ministère, de lois et de dispositifs officiels consacrés). Il s'agit donc ici de revenir sur ces deux notions principales (« contrat » et « intégration »), d'interroger leur institutionnalisation au prisme d'une valeur transversale aux deux notions, la réciprocité.

1.2.1 Le contrat : la réciprocité comme base et comme condition ?

Je proposerai d'abord ici un développement et une réflexion sur la notion de contrat (1.2.1.1). Je présenterai ensuite de façon factuelle les contrats d'intégration CAI et CIR (1.2.1.2), et terminerai par développer une réflexion sur la réciprocité des contrats CAI et CIR, réflexion qui illustrera la façon dont les contrats d'intégration seront interrogés au cours de la thèse (1.2.1.3).

1.2.1.1 La notion de contrat : définitions et réflexions liminaires

Comme le soulignaient en 1996 quatre auteurs de traditions académiques différentes (économiste, sociologues et juriste dans un numéro spécial sur les contrats : *Sociologie du travail,* n°4), la notion de contrat est« *inscrite dans notre quotidien et souvent employée comme s'il s'agissait d'une catégorie d'évidence pour laquelle il ne serait pas utile de préciser le sens qu'on lui attribue.* » (Berrivin et al., 1996: 433).
Face à « *l'apparente banalité du terme* », qui cache pourtant « *des conceptions et des présupposés différents, voire opposés* » (Ibid.), mais aussi face à l'usage politique qui est fait dans le cadre des contrats d'intégration (CAI et CIR), je propose d'engager ici une réflexion sur la notion de contrat.

Selon le Larousse en ligne, un contrat se définit d'abord comme :

> Convention, accord de volontés ayant pour but d'engendrer une obligation d'une ou de plusieurs personnes envers une ou plusieurs autres. (Quatre conditions sont nécessaires pour la validité du contrat : le consentement des parties, la capacité de contracter, un objet certain, une cause licite.) (...)[12]

Et sur le plan juridique, le site Légifrance en donne la définition suivante :

> La formation d'un contrat est subordonnée à la connaissance de l'acceptation de l'offre par le pollicitant, c'est à dire au moment de la réception par celui qui émet une offre de conclure un contrat, de l'acceptation de l'autre. (3ème Civ. - 16 juin 2011, pourvoi n°09-72679, BICC n°751 du 15 novembre 2011 et Légifrance).[13]

Le contrat se caractérise donc par l'idée de *réciprocité* des engagements et des responsabilités. La notion de « contrat » sous-tend une réciprocité des engagements et bénéfices, c'est-à-dire un *apport* pour ses signataires, la notion de contrat se situant parmi tout un lexique rappelant l'objectif « social » et « bienveillant » du dispositif (accueil, adhésion, autonomie, prestations, accès, égalité...). Au regard de l'aide représentée dans le cadre de ces dispositifs, l'acceptation du contrat par les migrants (et donc les engagements qui s'ensuivent, dont possiblement la formation linguistique) est présentée comme relativement évidente.

Or, face à ces deux définitions qui soulignent le consentement des parties, interroger l'obligation de signer ces contrats d'intégrations me semble d'autant plus intéressant : ces deux facettes (engagements et responsabilités réciproques) sont en contradiction avec leur caractère « triplement » obligatoire (signature, engagements, définition imposée d'intégration).

Je reviendrai sur le caractère disymétrique des contrats d'intégration, ainsi que sur le caractère atténuateur de différents termes qui y sont associés, et de leur rôle dans le développement de ces politiques linguistiques dans la partie 4.3.

1.2.1.2 Présentation factuelle des contrats d'intégration CAI et CIR

Je présenterai ici de façon factuelle les contrats CAI puis CIR sous l'angle du contrat qui est proposé pour chacun de ces dispositifs, avec pour objectif de rendre compte dans quelle mesure les contrats d'intégration diffèrent du sens usuellement conféré à la notion. Pour plus de détails sur les modalités pédagogiques et didactiques de ces deux dispositifs, voir pour le CAI, 4.1.1.3, et pour le CIR, 4.2.3 (première et seconde sections). Je vais donc m'arrêter sur les obligations principales de chacun des deux « contrats », pour mieux en faire apparaître les

[12] https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/contrat/18693 (Consulté le 24 février 2019).
[13] https://www.dictionnaire-juridique.com/definition/contrat.php (Consulté le 24 février 2019).

continuités, les différences fondamentales, et les enjeux pour leurs acteurs : stagiaires et formateurs.

J'ai été directement témoin de ce changement de dispositif au cours de la thèse, en tant que chercheur et formateur dans le cadre des formations du CAI puis du CIR. Cela m'a permis de suivre la mise en place de ces dispositifs successifs, de les comparer, et cela m'a amené à actualiser mes analyses au cours de mes recherches.

Les contextes formatifs concernés par les périodes d'entretiens auprès de formateurs et stagiaires de ces dispositifs seront précisés au deuxième chapitre (avant, pendant et après la mise en place du CIR, de 2016 à 2018, voir 2.3.1 et 2.3.2). De même, je reviendrai sur l'apparition de ces mesures, plus en amont, à l'échelle contemporaine de leur mise en œuvre (4.1.1) et sur les représentations historiques mobilisées (chapitre 3).

Les deux dispositifs, CAI et CIR, ont d'abord en commun d'avoir les mêmes objectifs de participer à l'intégration des migrants en France par la formation en français. Les deux dispositifs se fondent sur les mêmes représentations de la langue et de l'intégration, représentations sur lesquelles je m'arrêterai aux chapitres 5 et 6. Tous deux ne concernent que les migrants d'origine extra-Européenne de plus de 16 ans, avec un même critère d'âge maximum pour accéder aux formations (fixé à 65 ans, sauf dérogations spéciales accordées par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration[14]).

Pour le CAI comme pour le CIR, la première des obligations qui se pose au migrant est la signature du contrat à l'OFII, en général quelques semaines ou mois après son arrivée en France (mais parfois beaucoup plus tard selon les circonstances), signature qui engage à différentes obligations pour ses participants (stagiaires comme employés de l'organisme de formation), obligations auxquelles je vais m'intéresser pour chacun des deux dispositifs successifs.

[14] OFII, établissement public créé en 2009 (successeur de l'ANAEM), chargé de la mise en œuvre des politiques migratoires. Ce type d'établissement remonte à la création de l'ONI, en 1945. Pour plus de détails, voir 4.1.1.2.

Présentation du CAI

La création du CAI est annoncée en 2002 lors du discours de Troyes, par J. Chirac[15], la connaissance de la langue française étant juridiquement entendue comme une condition préalable à la naturalisation depuis 1973 (voir 3.3.1). Cette annonce reprend les recommandations du rapport de 2001 du Haut Conseil à l'Intégration (HCI- voir 4.1.2), recommandations inspirées également d'autres politiques linguistiques européennes, et qui s'inscrivent dans la lignée de la politique du gouvernement Jospin de la fin des années 1990 (pour plus de détails, voir 4.1.1 et 6.1.2). Le CAI (annexe 1) a d'abord fait l'objet d'une expérimentation dans douze départements à compter du 1er juillet 2003 (voir Maréchau-Mendoza, 2006 : 61-65). Le CAI recevra un fondement législatif dans la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005, qui prévoit sa généralisation à l'ensemble du territoire national en 2006. Le CAI est progressivement implémenté dans l'Hexagone et dans les territoires d'Outre Mer en 2006, avant d'être généralisé et rendu obligatoire à compter du 1er janvier 2007 (loi du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration).

Le contrat CAI, tel qu'il est présenté au migrant lors de la convocation à l'OFII (voir annexe 1, version de 2010) commence par un message de bienvenue en France[16], un message de rappel concernant la démocratie, les notions de droits et devoirs, de laïcité, puis d'égalité. Enfin, est développée de façon synthétique la nécessaire connaissance de la langue française : « *Connaître le français, une nécessité* ».

Malgré le faible niveau exigé (A1.1, voir ci-dessous), la formation en français est présentée comme une condition indispensable à l'intégration, laquelle passe par la connaissance de la langue française:

> La langue française est un des fondements de l'unité nationale. La connaissance du français est donc indispensable à votre intégration et favorisera le contact avec l'ensemble de la population. C'est pourquoi vous devez avoir un niveau de connaissance de la langue française qui vous permette, par exemple, d'entreprendre des démarches administratives, d'inscrire vos enfants à l'école, de trouver un travail et de participer à part entière à la vie de la cité. Si vous n'avez pas ce niveau à votre arrivée en France, vous devez l'acquérir en suivant une formation sanctionnée par un diplôme reconnu par l'Etat. (CAI, p.1 ; voir annexe 1)

[15] Annonce sur laquelle je reviendrai à plusieurs reprises.
[16] Message qui disparaîtra pour le contrat CIR, de la même façon que la notion d'accueil en intitulé.

Ces obligations conditionnent également le renouvellement du premier titre de séjour :

> Au terme du contrat, l'Office vérifie que les actions de formation ou d'information inscrites au contrat ont été effectivement suivies et délivre au signataire une attestation nominative récapitulative qui précise les modalités de leur validation. Cette attestation est transmise au préfet qui peut tenir compte, lors du premier renouvellement de la carte de séjour, du non-respect des engagements pris dans le cadre du contrat. (CAI, voir annexe 1).

Suite à la signature (obligatoire) du contrat CAI, le signataire est soumis à une première appréciation globale de son niveau de français (réalisé par des auditeurs de l'OFII à travers les questions posées lors de l'entretien, puis complété lors d'une phase de test)[17], évaluation qui détermine la dispense de formation linguistique, ou bien la prescription d'un nombre d'heures de formation obligatoire (450 heures maximum en 2006, nombre variable selon les marchés et périodes, voir ci-dessous). Les obligations relatives à la formation linguistique prescrite suite à l'appréciation d'un besoin de formation par les auditeurs de l'OFII, sont :

-la venue régulière en formation (des vérifications régulières des émargements sont faites par des administrateurs de l'OFII) [18],

-la passation, à partir de 2006, de l'examen du DILF (Diplôme Initial/ d'Initiation, en Langue Française)[19] de niveau A1.1 (s'appuyant sur le référentiel consacré, pour les premiers acquis en français - Beacco *et al*., 2006), à l'issue du parcours de formation. La passation du DILF se fait alors dans un centre d'examen indépendant, contrairement au CIR pour lequel les tests intermédiaire et final sont possiblement délégués à la responsabilité des organismes de formation.

Les organismes de formation (désormais OF) souhaitant délivrer les formations linguistiques des contrats d'intégration répondent à un appel à projet, et les marchés publics durent 3 ans. Les organismes de formation qui s'y engagent doivent alors se soumettre à de nouvelles exigences, par le biais d'un Cahier des Clauses Particulières (désormais CCP) propre à chacun de ces marchés. Je référerai à différentes reprises (chapitres 1, 4 et 5) à ces documents

---

[17] Dans le cadre du CAI, cette première évaluation très partielle de la nécessité de formation linguistique est généralement affinée par l'organisme de formation en charge du signataire, par la passation d'un test de positionnement plus complet. Ce n'est plus le cas pour le CIR, les résultats au test de positionnement tendant à devenir une marque indiscutable d'un besoin de formation linguistique.

[18] Pour plus de détails sur les différentes missions de l'OFII jusqu'en 2015, voir par exemple OFII, 2015c : http://www.ofii.fr/IMG/pdf/2_-_OFII_RA_2015_Les_missions.pdf (Consulté le 1er juillet 2019).

[19] Le DILF s'inscrit dans une tentative de coordination pédagogique de la politique linguistique du CAI, avec la mise en place d'un référentiel de compétences en langue, d'un niveau et de ce diplôme DILF spécifique de niveau A1.1. Pour plus de détails, voir 4.1.1.3.

pour comparer les modalités et obligations imputées aux différents acteurs des organismes de formation qui y répondent (formateurs, coordinateurs pédagogiques, direction, stagiaires).

De 2006 à 2016, d'un marché à l'autre les formations linguistiques obligatoires sont devenues de plus en plus courtes pour des raisons budgétaires, passant progressivement de 450h maximum en 2006, à 250h maximum en 2016 (à la fin du marché OFII 2013-2016)[20] Cette tendance se poursuivra au-delà de la période CAI, aux débuts du CIR (marché OFII 2016, 200h maximum) et jusqu'en 2019, où les temps de formation doublent, passant respectivement de 50, 100 ou 200h, à 100, 200, 400 voire 600h pour les stagiaires peu ou non-scolarisés (voir OFII, 2019).

Présentation du CIR

Définit dès juillet 2015[21], le CIR est la mesure principale prise par la loi du 7 mars 2016 pour « *favoriser l'intégration rapide dans la société française* » des primo-arrivants, puis de l'arrêté du 1er juillet 2016, date à laquelle celui-ci remplace le CAI. Le nouveau dispositif de formation linguistique répond à « *une logique d'efficience accrue* » :

> (…) tant en termes de pratiques pédagogiques que d'opérationnalité des contenus : l'ingénierie de formation a été entièrement revue et propose des parcours personnalisés, intensifs, semi-intensifs et extensifs. L'accent est mis sur l'interactivité et l'utilisation des nouvelles technologies. 3 volets, relatifs au français de la vie pratique, de la vie publique et de la vie professionnelle (le monde du travail, droits et devoirs des salariés, former un projet professionnel, codes et postures) sont prévus. (Ministère de l'intérieur, dossier de presse, septembre 2016 : 7)

Les mesures dans leur ensemble, visent l'individualisation des parcours d'intégration et leur articulation aux services publics adaptés. L'augmentation du niveau attendu à l'issue de la formation (de A1.1 à A1) se fait en cohérence avec un durcissement de l'obtention de la carte de résident spécifié dans la même loi, dès lors conditionnée par l'obtention d'un niveau A2 en français (Ministère de l'intérieur, dossier de presse, septembre 2016 : 3). Ainsi, grâce à l'augmentation du niveau visé, le CIR vise à toucher davantage de personnes, avec l'ambition

---

[20] Une baisse de la durée des parcours est corrélable à une baisse généralisée du nombre d'heures moyen de formations prescrites, selon l'OFII en 2013 (Les missions de l'OFII en 2013, p25), https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwix5aimvZPjAhXC8-AKHeQ5DGsQFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.ofii.fr%2FIMG%2Fpdf%2FRapport_activite_Missions_VERSION_internet.pdf&usg=AOvVaw0g-2sDidVYMyU0cHVtnoy4 (Consulté le 1er juillet 2019).

[21] Le CCP du marché OFII 16FL, rédigé en 2015 pendant la période CAI (et mis en place du 1er février 2016 au 31 décembre 2018), marque l'anticipation de la mise en place du CIR à venir dans le courant de la mise en place du marché, en ne précisant plus le nom du contrat qui sera signé par les nouveaux-arrivants, celui-ci étant alors en passe de changer. Ce CCP intègre encore l'exigence de l'inscription et la passation du DILF pour les stagiaires, le CIR n'étant au moment de son écriture pas mis en place (mise en place nationale au 1er juillet 2016).

de « *doubler le nombre de bénéficiaires de cette formation qui passerait de 25 000 à 50 000 personnes par an* » (Ibid. : 7).

Pour sa mise en place en 2016, l'assiduité[22], mais aussi désormais la progression[23] lors de trois tests réglementaires de niveau A1[24] sont devenus conditionnels à la délivrance d'une carte de séjour pluriannuelle d'une durée maximale de 4 ans :

> Une fois prescrite, cette formation est obligatoire. En la suivant avec assiduité et sérieux, et en progressant entre le test initial, le test intermédiaire et le test final, l'étranger respecte l'une des conditions requises pour l'obtention d'une carte de séjour pluriannuelle, prévue par la loi du 7 mars 2016. Au-delà du CIR, la poursuite du parcours de formation linguistique doit permettre à l'étranger d'atteindre le niveau A2 de connaissance du français. (Direction Générale des Etrangers en France, 2016 : 7)[25]

Dans le cadre du CIR, le renforcement des mesures consiste donc à considérer que les tests permettraient désormais de mesurer les progrès réalisés en formation, corrélés à l'engagement d'apprendre du stagiaire dans ce cadre. Une fois entré en formation, le stagiaire est engagé à suivre des formations sur un rythme le plus intensif et régulier possible (selon les impossibilités dont il peut justifier auprès de l'OFII), pouvant aller jusqu'à 30 heures par semaines[26] (OFII, 2016 et 2019). Ces évolutions pédagogiques et didactiques interrogent le durcissement des obligations et exigences que le CIR représente, de même que les évolutions pédagogiques et didactiques qui en découlent : désormais, l'exigence ne porte en effet plus seulement sur le niveau linguistique, mais également sur la progression des apprentissages en formation.

Dans sa présentation, le Contrat d'Intégration Républicaine (voir annexe 2) ne comporte plus d'informations sur la France en première page, centrant davantage l'attention sur les

---

[22] Le signataire doit réaliser 80% du parcours jusqu'à la date de fin de formation pour recevoir une « attestation d'assiduité », sauf dérogation accordée par l'OFII et absences excusées (OFII, 2015a : 18). En revanche en pratique, les formateurs sont parfois plus souples et laissent partir de formation des stagiaires qui viennent de signer les trois heures de présence à leur émargement. Cette décision n'est pas sans risque pour le formateur et l'organisme de formation, en tant que le stagiaire est alors sous la responsabilité de l'organisme de formation.

[23] Arrêté du 1er juillet 2016 relatif aux formations civique et linguistique prescrites aux étrangers signataires du contrat d'intégration républicaine, article 4.

[24] Le test de positionnement se déroule au cours du premier rendez-vous à l'OFII, les suivants (tests intermédiaire et final) sont réalisés par l'organisme de formation. Le signataire doit obtenir un total de 80 sur 100 points lors de ce premier test de niveau A1, portant sur les quatres compétences (compréhension et production orale, compréhension et production écrite) pour être dispensé de formation linguistique obligatoire.

[25] www.immigration.interieur.gouv.fr%2Fcontent%2Fdownload%2F97293%2F762006%2Ffile%2F160916-DP-CIR.pdf&usg=AOvVaw3uaC28vvCOeIiyWi5k9JHu (Consulté le 24 février 2019).

[26] Cependant tous les organismes n'ont pas pu répondre à une telle demande, 24 heures ou 18 heures par semaines étant souvent privilégié pour des raisons éthiques (18heures étant parfois considéré comme très important pour certains stagiaires que cela ne semble pas aider davantage) comme organisationelles (impossibilité de payer davantage d'heures d'enseignement par exemple). En 2018/2019, les formations vont jusqu'à 24 heures semaines pour les parcours de formation les plus intensifs, dans l'organisme de formation fréquenté.

engagements relatifs à sa signature : réaliser avec assiduité et sérieux les formations civique et linguistique, se montrer respectueux des « *valeurs essentielles de la société française et de la République* », mais également la possibilité de bénéficier d'informations sur les droits et services publics auxquels les signataires peuvent avoir accès (écoles, hôpitaux, sécurité sociale… - voir CIR, p. 1). Le CIR est également essentiellement constitué d'une formation civique et possiblement de la formation linguistique sur la base du premier test.

Le CIR ne se présente donc non plus seulement comme *une condition*, mais aussi comme *un préalable indispensable* à l'intégration, et de façon cohérente:
-dans sa présentation : « *Le CIR est la première étape de votre parcours d'intégration en France. Vous devez en respecter les droits et obligations. Il est la garantie d'une intégration réussie dans votre pays d'accueil.* » (CIR, 2016 : 2 – voir annexe 2)
-dans la condition d'un niveau attendu en conséquence pour l'obtention d'un titre de séjour de plus longue durée
-dans le cadrage des formations elles-mêmes, plus contraignantes et dédiées à la mesure des progrès des apprentissages attendus (pour plus de détails sur les évolutions pédagogiques, modalités d'évaluation et de validation des niveaux, voir 4.2.3, seconde et troisième sections).

Le passage du Contrat d'Accueil et d'Intégration (2005 à 2016) au Contrat d'Intégration Républicaine, (depuis 2016) marque donc un véritable *durcissement* des obligations d'enseignement et d'apprentissage du dispositif, tant dans son symbolisme (un préalable indispensable à l'intégration) que dans son fonctionnement (progrès exigés aux tests). Du CAI au CIR, l'objectif est passé de l'idée de *favoriser et encourager* l'intégration par le biais d'un diplôme reconnaissant les premiers acquis en français (DILF), à l'idée *d'exiger* l'apprentissage du français. Ce durcissement implique donc un *changement de nature du contrat*, qui au-delà de l'obligation de formation elle-même ne relève plus de l'incitation, mais *de l'imposition* de l'apprentissage de la langue.

Les configurations du CIR matérialisent dans leurs modalités l'intérêt « évident » attribué à ces formations linguistiques, intérêt que je propose d'interroger tout au long de ce travail. Je me demande : les stagiaires peuvent-ils tous répondre aux engagements du contrat ? Tous les stagiaires peuvent-ils toujours tendre vers (si ce n'est « valider ») ce niveau A1 par le biais de ces formations ? Une telle spécification des formations permet-elle de mieux répondre à une diversité de besoins en présence en classe?

Modalités formatives et obligations, d'un marché à l'autre

Cette sous-section me permet de préciser et nuancer quelque peu les caractéristiques principales de ces deux contrats présentés jusqu'ici. A l'intérieur de ces deux dispositifs CAI et CIR, qui marquent de grandes évolutions, d'autres changements de modalités voient le jour (comme la mise en place du CIR pendant le marché de 2016, impliquant de remplacer le DILF par la passation de tests), avec des conséquences parfois importantes sur les contraintes exercées sur les organismes de formations et les stagiaires. Ainsi, les durcissements engendrés par l'arrivée d'un nouveau marché ou d'un nouveau dispositif sont parfois révisés ou bien assouplis par de nouvelles modalités apparaissant au cours des marchés.

Prenons par exemple une évolution ayant vu le jour suite au marché de 2016 de l'OFII. Sur la base d'un nombre d'heures de formation linguistique prescrites qui ne peut excéder 200 heures, durant le premier marché des formations linguistiques du CIR les stagiaires ne pouvaient quitter la formation sans avoir réalisé au moins 80% de leur parcours de niveau A1 (OFII, 2015a :7). Les stagiaires ayant (par exemple) progressé en peu de temps, étaient alors contraints de terminer de réaliser leurs heures prescrites à raison de 18 heures par semaines, ce qui pouvait les empêcher de suivre d'autres formations linguistiques d'un niveau plus avancé ou bien encore de chercher du travail. Le marché 2019 (et bien que délivrant jusqu'à 600 heures de formations et sur la base de formations plus intensives, allant jusqu'à 30 heures de formation par semaine - OFII, 2019 : 15), permet à un stagiaire de sortir de formation suite à l'acquisition du niveau A1 au test intermédiaire.

De la même façon, le programme de formation en vigueur depuis 2016 et renforcé dans le cadre du marché 2019, sera relativement assoupli courant 2019 (mais de façon plus officieuse et interne à certains organismes et accords avec les antennes régionales de l'OFII), laissant davantage de liberté aux formateurs quant aux choix des contenus pédagogiques (non-exclusivement authentiques par exemple). Cependant, cette souplesse est relative, puisque les formateurs sont toujours engagés à respecter les thématiques, temps impartis et séquençages tels que définis dans le CCP du marché des formations linguistiques OFII de 2019.

Cela marque à quel point à l'intérieur des obligations principales qui se posent dans ce cadre, les modalités qui sont développées peuvent à leur tour être plus ou moins contraignantes selon leur révision d'un marché à un autre, mais également selon les situations.

Dans les facteurs jouant sur les contraintes potentiellement exercées envers les formateurs et stagiaires, on peut compter également les divers contextes formatifs (selon les effectifs de stagiaires en présence, selon les compositions des classes, ...), ainsi que les diverses traductions d'un organisme de formation à un autre. En ce sens, de la taille et de la fréquentation des organismes délivrant ces formations, semble fortement dépendre la possibilité de créer des classes de niveaux. Pour de petits effectifs, certains organismes décident de constituer des « groupes fermés »[27] aux niveaux confondus, alors que d'autres organismes de formation pour de plus grands effectifs (comme la structure fréquentée dans le cadre de la présente thèse), fonctionnent sur la base de classes de niveaux à entrées et sorties permanentes de stagiaires : allant de classes de grands débutants et peu ou pas scolarisés, à des classes de niveau A1, voire des classes de niveau « officieusement » plus avancées, aménagées pour les francophones et stagiaires dont les productions sont supérieures au niveau « A1 », seul niveau devant être représenté dans le cadre du CIR.

Pour conclure cette présentation générale des dispositifs CAI et CIR, soulignons que depuis l'apparition du CAI dans les années 2000, jusqu'au marché OFII de 2019, les obligations posées aux migrants signataires ont fortement évolué : passant de l'obligation de venir assidûment, à l'obligation de se soumettre à trois tests pour prouver une progression de niveau linguistique ; de l'évaluation et la prescription initiale par les organismes de formation, à l'obligation de se former sur la base de la passation systématique de tests par des agents de l'administration de l'OFII ; de formations conditionnant le renouvellement du premier titre de séjour à la possibilité d'acquérir une carte pluriannuelle d'une durée maximale de 4 ans ; de l'aménagement d'un niveau A1.1, à l'exigence de progression vers le niveau A1 à partir de 2016 ; d'une certaine souplesse accordée aux formateurs dans ce cadre, à une contrainte croissante de leurs rôles et obligations ainsi que de celles des stagiaires. Le passage de l'*incitation* à l'*imposition* de l'apprentissage par le biais de formations linguistiques, est-il encore compatible avec la réciprocité affichée du contrat ?

A travers cette présentation factuelle, il apparaît déjà que ces dispositifs successifs conçoivent les formations linguistiques (au cœur des contrats) prioritairement sous l'angle de *l'obligation*, pour un modèle d'intégration de plus en plus unilatéral (à travers des impératifs

[27] Lors du marché de 2016 et le suivant, les groupes fermés sont préconisés. Cependant pour des organismes à la forte fréquentation, cette configuration est difficile à mettre en place et le système de formation à entrée et sorties permanentes semble s'imposer de fait.

symboliques, et des exigences concrètes *croissantes* envers les migrants) s'accordant dès lors difficilement avec la réciprocité affichée par la notion de contrat elle-même. Je reviendrai sur l'ambivalence d'un « contrat obligatoire » ci-dessous (1.2.1.3), puis en 4.3.

1.2.1.3 CAI et CIR : des contrats au sens usuel de la notion ?

Avant l'annonce de sa création en 2002 lors du discours de Troyes prononcé par Jacques Chirac, les origines du CAI remonteraient à une note datée du 9 octobre 2002, par Y. Jego, député UMP de Seine et Marne. Cette note intitulée « *Pour une nouvelle politique d'intégration* » recommande comme point de départ l'idée d'« *une nouvelle logique de contractualisation entre le nouvel arrivant et la République* » (Ouabdelmoumen, 2014 : 39-40). Mais de quels types de contrat est-il alors question pour le CAI et le CIR ? Quels sont les engagements des deux parties, l'Etat et le signataire ?

La notion de contrat : des rhétoriques contradictoires

La notion de contrat peut se fonder et renvoyer à des rhétoriques contradictoires, comme par exemple deux rhétoriques de la liberté :

> D'un côté, **le contrat pourra être décrit comme une forme de restriction des libertés** puisqu'il délimite une réciprocité que chacun s'engage à respecter. Ainsi, le contrat en économie est-il traité comme un concept intermédiaire permettant de saisir aussi bien le marché pur que l'organisation bureaucratique. Il participe de la stabilisation de relations et de la limitation des incertitudes. Mais, **d'un autre côté, le contrat pourra tout aussi bien être décrit comme un espace de sécurité négociée dans les relations sociales**. Sécurité au sens où les obligations de chacun sont connues et garanties, mais sécurité négociée au sens où les concessions réciproques se fixent par ajustement consensuel et peuvent évoluer dans le temps. (Berriin et al., 1996 : 433)

Cette double rhétorique contradictoire de la liberté se retrouve dans la cadre des contrats d'intégration CAI et CIR. Dans leurs principes même (accueil, intégration), les deux contrats semblent présentés sous l'angle d'un espace de *sécurité négocié* (et supposant donc davantage de « libertés » pour les signataires). Si le CAI explicite quelque peu ces apports pour les migrants (« *La langue française est un des fondements de l'unité nationale. La connaissance du français est donc indispensable à votre intégration et favorisera le contact avec l'ensemble de la population.* »), les différents impératifs qui s'ensuivent relèvent directement d'une *restriction des libertés* :

> C'est pourquoi **vous devez avoir** un niveau de connaissance de la langue française qui vous permette, par exemple, d'entreprendre des démarches administratives, d'inscrire vos enfants à l'école, de trouver un travail et de participer à part entière à la vie de la cité. Si vous n'avez pas ce niveau à votre

> arrivée en France, **vous devez l'acquérir** en suivant une formation sanctionnée par un diplôme reconnu par l'Etat. (…) Choisir de vivre en France, c'est **avoir la volonté de s'intégrer** à la société française et **d'accepter** les valeurs fondamentales de la République. C'est pourquoi **vous devez préparer votre intégration républicaine** dans la société française en signant, à cette (fi)n [Sic.], le contrat d'accueil et d'intégration (…)

Il s'agit alors de se plier à un ensemble de principes (accepter, se préparer à l'intégration dans ce cadre), et d'obligations (avoir un niveau de connaissance en langue suffisant, et sinon l'acquérir par le biais d'une formation en langue).

Si le CIR spécifie plus explicitement les bénéfices espérés par ses engagements, marquant un « espace de sécurité » pour le signataire, en tant que « *garantie d'une intégration réussie* » (CIR : 2), le nouveau dispositif n'est en revanche pas moins subordonné à davantage de contraintes contractuelles (passation de trois tests, progression obligatoire vers le niveau A1 – Cf. supra).

Face à la cumulation des contraintes effectives pour les signataires migrants d'un dispositif à l'autre, une telle contradiction m'interroge : de quelle façon les contrats CAI et CIR se sont-ils construits sur ces rhétoriques contradictoires ? Les engagements des deux parties *peuvent-ils systématiquement* être tenus, et sinon, quelles en sont les conséquences pour les acteurs de la formation ?

Les contrats : des héritages sociologiques en contraste apparent avec les contrats d'intégration

La notion de contrat est traversée par une histoire ancienne et complexe qu'il ne s'agira pas de tenter de restituer ici[28]. Il s'agira de rendre compte d'héritages sociologiques au symbolisme fort en France (héritages de E. Durkheim, M. Weber ou encore J.-J. Rousseau en particulier), et la façon dont les contrats CAI et CIR s'écartent de tels modèles, tout en y référant implicitement à travers la notion et les principes qui y renvoient.

Sur le principe, CAI et CIR peuvent sembler relever d'un contrat durkheimien, en tant que relevant d'une action forte de la part de l'Etat. Mais en réalité, Durkheim rejette les contrats

[28] Des recherches approfondies sur ces auteurs aurait été bienvenues. J'évoquerai ci-dessous certaines de ces influences qui feront l'objet de travaux ultérieurs, plus développés, faute de temps pouvant y être davantage consacré.

inégalitaires tel que les « contrats d'adhésion » (Didry, 2011 : 4-5) auxquels j'associerai plus loin les contrats CAI et CIR.

En effet, pour E. Durkheim, une des caractéristique d'un contrat, qui touche à son acception moderne selon C. Didry, est que :

> (...) derrière les parties qui s'engagent, il y a la société toute prête à intervenir pour faire respecter les engagements qui ont été pris ; aussi ne prête-t-elle cette force qu'aux contrats qui ont par eux-mêmes une valeur sociale, c'est-à-dire qui sont conformes aux règles du droit. (p. 83). (Ibid. : 5)

Le contrat n'aurait en ce sens de légitimité qu'en tant que celui-ci *permet effectivement* d'assurer les engagements pris par les deux parties.

Comme le dernier auteur le souligne au final,

> Le « contrat réel » de Durkheim se rapproche du « contrat de fraternisation » de Weber, impliquant une transformation de la condition sociale des cocontractants. Il se manifeste au travers de la chose que se transfèrent les parties. Il est sanctionné pénalement quand les obligations contractées ne sont pas exécutées. (Ibid. : 9)

Pour E. Durkheim, « […] *le contrat est un des points essentiels de l'action de l'Etat, dans la mesure où " il ne s'agit pas simplement de multiplier les échanges, mais de faire qu'ils soient plus justes. "(p. 106).* » (Ibid. : 7) Dans le cadre des contrats CAI et CIR, c'est précisément cette inégalité des engagements, et ce qui semble relever d'une impossibilité pour ses contractants de s'opposer à sa signature et sa logique même (au risque d'entretenir de mauvais rapports futurs avec la préfecture par exemple), qui en interrogent des filiations véritablement durkheimiennes.

Les contrats d'intégration semblent encore davantage s'éloigner du modèle rousseauiste du « contrat social », question sur laquelle je reviendrai en 4.3.1.2 : le contrat social vise l'émancipation de l'homme, qui n'est pas semblable ni nécessairement compatible avec la visée d' « intégration » dont il est question ici.

Pour conclure sur ces héritages, si au premier abord les « contrats d'intégration » pourraient sembler mobiliser les même principes que les travaux sociologiques sur les contrats, dont la notion moderne semble hériter effectivement, il n'en reste pas moins qu'ils s'en éloignent par l'aspect inégalitaire qui en ressort : tant dans les engagements pris, que dans l'impossibilité pour les signataires de s'opposer à la signature, aux logiques ou bien aux bons respects des engagements de la part de l'Etat, aspect inégalitaire sur lequel je vais m'arrêter plus en détail ci-dessous.

Caractère « régalien » du contrat et asymétrie des engagements

Le CAI s'inscrit dans une tendance générale de contractualisation des rapports sociaux, dans une logique de responsabilisation des individus (tels les contrats *de responsabilisation parentale*, *d'accompagnement social personnalisé, de séjour, de prise en charge d'insertion, d'avenir, d'intégration sociale* etc.). Ils visent, comme on le voit dans ces exemples, des populations vulnérables et fragiles, et ne résultent pas de la rencontre de deux volontés individuelles : comme le souligne M. Debono, ces contrats semblent se distinguer « *par l'inégalité des contractants* » (Debono, 2013a : 27-36) et le regard déficitaire porté sur ces populations jugées a priori irresponsables, en difficulté, le contrat visant alors à expliciter les contreparties attendues d'elles face au soutien apporté par l'Etat (cf. infra, notion de contrat d'adhésion).

Là où ce contrat est potentiellement inégal, c'est d'une part dans le fait d'être impératif tout en ne concernant que certains migrants (hors-UE), d'autre part dans le fait que seul le migrant prend un engagement qui le contraint. En effet, il s'agit d'un contrat « régalien » : le signataire scelle obligatoirement un contrat avec l'Etat, et non avec une autre personne, comme dans le cas d'un contrat de mariage, ou d'un contrat de travail, lorsque l'employeur rencontre effectivement son employé et peut négocier les termes du contrat.

Éric Besson, alors ministre de l'immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire, résumait en 2010 :

> Le migrant s'engage à respecter les valeurs républicaines qui régissent notre société, à apprendre la langue, à entreprendre activement de s'intégrer à la société française. L'État, en contrepartie, s'engage à dispenser gratuitement les formations nécessaires à une bonne intégration dans la société : formation aux valeurs de la République, formation à la langue française, sensibilisation au « vivre en France.[29]

Dans le cadre de la formation linguistique délivrée plus spécifiquement, pour les deux contractants que sont l'Etat et le signataire migrant :
-d'un côté des institutions et personnes représentant l'Etat (l'OFII, et les organismes de formation chargés de mettre en place les dispositifs de formation dans le cadre des contrats d'intégration) engagent des fonds et un ensemble de services et d'employés à cet effet. Bien que les employés impliqués soient eux également soumis à différentes contraintes, celles-ci ne

[29] Extrait de l'intervention d'É. Besson, à l'occasion de la signature du 500 000 ème Contrat d' Accueil et d'Intégration, le 2 mars 2010 (Ouabdelmoumen, 2014 : 45).

semblent pas du même ordre : quels recours peut faire valoir un signataire s'il considère que l'Etat ou bien un de ses représentants *n'a pas suivi ses engagements* ?[30]

-de l'autre les signataires doivent quant à eux s'accommoder d'un système d'accompagnement devant passer par *cette formation en langue spécifiquement*, ainsi que de la passation d'évaluations officielles (DILF dans le cas du CAI/ tests devant marquer une progression pour le CIR). Les enseignements ne sont en revanche pas évalués par les signataires. Sur cet ensemble de conditions repose le renouvellement des titres de séjour, voire l'appréciation des efforts d'intégration à plus long terme pour la préfecture. Les implications contraignantes du contrat d'intégration concernent avant tout le migrant : signature obligatoire, possibilité de mettre un terme au contrat à tout moment qui concerne exclusivement l'OFII dans les contrats CAI et CIR.

Comme le résume N. Ouabdelmoumen (Colloque Rennes 2, 17 Octobre 2014), les étrangers étant désormais obligés de signer, ils sont par le même temps obligés de reconnaître « *les fictions du contrat alors même que les conditions de ce pacte les excluent de toute conversation égalitaire possible* ». M. Debono souligne la fiction contractualiste d'un engagement personnel unilatéral du migrant, qui :

> tend à mettre sur le même plan des rôles incommensurables (celui de l'Etat d'une part, celui du migrant d'autre part), brouillage des frontières qui participe du désengagement de la partie étatique qui devrait au contraire exercer toute son « autorité » dans la politique d'accueil et d'intégration, l'autorité étatique étant garante de la vie sociale. (Debono, 2013a : 33)

[30] Un contrat d'ordre juridique permet en théorie qu' « *Un tiers peut cependant invoquer, sur le fondement de la responsabilité délictuelle, la rupture brutale d'une relation commerciale dès lors que ce manquement lui a causé un préjudice (Chambre commerciale 6 septembre 2011, pourvoi n°10-11975, BICC n°753 du 15 décembre 2011 et Legifrance).* » (https://www.dictionnaire-juridique.com/definition/contrat.php (Consulté le 24 février 2019).

Les contrats d'intégration : des « contrats d'adhésion » ?

Ce pouvoir exercé *de façon unilatérale et systématique* à travers les contrats d'intégration (la signature étant obligatoire) les apparente aux « *contrats d'adhésion* »[31]. Le juriste Raymond Saleilles fut le premier à désigner de tels contrats :

> Il y a de prétendus contrats qui n'ont de contrat que le nom, (…) ce que l'on pourrait appeler, faute de mieux, contrats d'adhésion, dans lesquels il y a prédominance exclusive d'une volonté, agissant comme volonté unilatérale, qui dicte sa loi, non plus à un individu, mais à une collectivité indéterminée, et qui s'engage déjà par avance, unilatéralement, sauf adhésion de ceux qui voudront accepter la loi du contrat, et s'emparer de cet engagement déjà créé sur soi-même. (Saleilles, 1901 : 229-230)[32]

En 2019, aux termes de l'article 1110 al.2 du code civil, le contrat d'adhésion se résume à « *celui dont les conditions générales, soustraites à la négociation, sont déterminées à l'avance par l'une des parties* ». Un contrat d'adhésion se distinguerait d'un contrat de gré à gré[33], en ce que les clauses non-négociables ne relèvent pas de quelques clauses accessoires, *mais bien de clauses essentielles à la conclusion du contrat.*[34]

Selon l'article de Wikipédia, ce type de contrat est aujourd'hui fréquent dans le domaine des assurances, des contrats de travail, des crédits à la consommation, des contrats de location. Dans un contrat de travail par exemple, l'employé n'aura alors pas d'autre choix que d'accepter ou bien de refuser le contrat proposé, s'engageant lors de la signature à respecter des clauses et engagements non négociables, et répondant possiblement avant tout aux intérêts de l'employeur.

Les contrats CAI et CIR, à travers leurs clauses et engagements respectifs, relèvent-ils tous deux sur le plan légal, de contrats d'adhésion ? Dans le cas du CAI, l'obligation de suivre la formation assidûment, ainsi que la passation du DILF (bien qu'il ne s'agisse pas de le réussir),

---

[31] Voir également la page wikipédia : https://fr.wikipedia.org/wiki/Contrat_d%27adh%C3%A9sion (Consulté le 21 novembre 2019).

[32]Disponible à l'adresse http://dlib-pr.mpier.mpg.de/m/kleioc/0010/exec/smallpage/%2222051_00000244.gif%22 (Consulté le 21 novembre 2019).

[33]Dans lequel à l'inverse, les parties contractantes déterminent librement ensemble, par la discussion, les conditions de leur convention. https://droit-finances.commentcamarche.com/faq/40769-contrat-de-gre-a-gre-definition (Consulté le 28 novembre 2019).

[34] « *Selon la lettre du droit, il restera une catégorie interstitielle de contrats, comportant quelques clauses éparses non négociables voire une seule, même si votre rapporteur n'est pas en mesure d'évaluer l'ampleur concrète de cette catégorie. N'étant pas des contrats d'adhésion, ils devront être considérés comme des contrats de gré à gré, dès lors que le contrat d'adhésion se définit par rapport au contrat de gré à gré, nonobstant la présence de quelques clauses accessoires non négociables, sauf à ce que celles-ci soient essentielles à la conclusion du contrat* ». https://www.senat.fr/rap/l17-247/l17-2472.html (Consulté le 28 novembre 2019).

sont bien *des clauses essentielles* à la conclusion du contrat. Encore davantage dans le cadre du CIR, la progression lors de tests de niveaux A1, des temps de formation obligatoire augmentés, deviennent des termes supplémentaires du contrat. Les contrats d'intégration, dans leurs renforcements successifs, semblent donc avoir suivi dans ces évolutions la forme de *contrat d'adhésion*, par définition inégalitaire et contraignant pour l'une des deux parties.

Or, derrière la forme du contrat, la loi à laquelle est adossé ce contrat ne suppose-t-elle pas inévitablement un caractère d'autorité, et l'inégalité des parties ?

Si les contrats d'intégration annoncent l'accès à des droits (à l'accueil, à l'apprentissage, à plus d'égalité), c'est tout en reposant sur une base légale comportant un ensemble de contraintes et obligations. Ainsi, si l'apprentissage de la langue apparaît comme un droit, ce droit fait l'objet d'une contrainte formative, qui va jusqu'à l'exigence de l'apprentissage dans le cadre du CIR. Il y aurait alors une contradiction forte entre loi et contrat : la loi est synonyme d'imposition, est inégalitaire, la notion de contrat faisant plutôt à l'inverse appel à la *liberté contractuelle*, la *liberté des parties*... Mais il y a un lien de continuité entre les deux, puisque la notion de contrat *permettrait dès lors* d'affirmer l'autorité de la loi, *tout en donnant une impression de réciprocité*. Le contrat serait alors une forme de légitimation de la contrainte. En ce sens, N. Ouabdelmoumen propose que « *le CAI est l'instrument juridique d'expression par atténuation du caractère autoritaire de la loi.* » (N. Ouabdelmoumen, colloque Rennes 2, le 17 Octobre 2014).

Au final, ce dévoiement de la notion de contrat semble légitimer le fait de s'intéresser aux formations linguistiques *sous l'angle de l'obligation* (de formation, puis d'apprentissage). La mobilisation de la notion de contrat, placée en entête du nom des contrats d'intégration, rappelle directement la visée sociale et la réciprocité affichée. De fait, l'apport pour le migrant est présenté comme relativement évident. Si l'idée d'un « contrat obligatoire » semble au premier abord relever d'un véritable oxymore, à travers la notion de contrat, l'obligation peut être ainsi comprise comme *une garantie* du droit à l'apprentissage de la langue, voire, à l'intégration.

Ce contraste entre la réciprocité affichée par la notion de contrat et le caractère asymétrique de ses engagements, confortent l'intérêt à porter au cours de la thèse pour les questions suivantes: que disent les acteurs de ces formations sur cette contractualisation, tant lorsque celle-ci est perçue comme réciproque qu'à l'inverse, inégalitaire ? Quels pourraient être les effets d'une impossibilité de remettre en cause les représentations véhiculées sur sa propre

intégration ? A quels autres types d'inégalités (linguistique, culturelle, statutaire, …) peuvent être associées les contrats d'intégration ?

Interroger la réciprocité linguistique et culturelle renvoyée par les contrats d' « intégration »

Malgré la réciprocité affichée conjointement par les termes « contrat » et « intégration », et au regard d'études et éléments de réflexion sur la place des langues et cultures d'origines pour l'intégration, je propose de nous demander, quelle place est alors réservée dans les contrats d'intégration aux langues d'origines des migrants, et aux cultures auxquelles celles-ci sont associées ?

Pour de nombreux migrants, l'idée selon laquelle il faut « oublier ses origines pour se faire accepter en France » semble toujours vive : cette opinion est partagé par un tiers des personnes interrogées pour l'enquête trajectoires et origines (Beauchemin et al., 2010 :25).

Travailler en classe sur la biographie langagière du migrant, ou avec la langue d'origine pour apprendre le français, ne font pas partie des préoccupations vis à vis de l'intégration des migrants adultes dans les textes officiels et institutionnels. Que l'on pense également aux directives du Conseil de l'Europe en termes d'accueil des migrants, qui dès les années 1960 préconisaient pourtant une certaine réciprocité dans l'enseignement des langues aux travailleurs migrants[35].

Face à ces éléments, qui vont plutôt dans le sens d'une réciprocité culturelle et linguistique au sein des dispositifs à mettre en place pour favoriser l'intégration, le dispositif CIR prescrit pourtant depuis 2015 un enseignement exclusivement monolingue, que j'interrogerai dans ce que cette évidence renvoie et vient possiblement signifier (OFII, 2015a et 2019, voir en particulier 4.3.2, 5.3.3 mais également aux chapitres 6 et 7).

Comme le remarque S. Galligani à propos du volet linguistique du CAI,

> (…) s'il y a une langue à l'arrivée – le français-, **qu'advient-il de la ou des langues de départ de l'étranger ? Ainsi, il apparaît qu'un des obstacles majeurs est l'absence de réciprocité des langues en présence**. L'Hôte […] **ne fait aucunement mention** […] **des « autres » langues du**

[35] L'article 19 de la Charte sociale européenne, adoptée en 1960, stipule qu'« en vue d'assurer l'exercice effectif du droit des travailleurs migrants et de leurs familles à la protection et à l'assistance sur le territoire de toute autre Partie, les Parties s'engagent à :
- Favoriser et faciliter l'enseignement de la langue nationale de l'Etat d'accueil, ou s'il y en a plusieurs, de l'une d'entre elles aux travailleurs migrants et aux membres de leurs familles,
- Favoriser et faciliter, dans la mesure du possible, l'enseignement de la langue maternelle du travailleur migrant à ses enfants.

> **donataire, négligeant ainsi l'identité linguistique de l'individu**. En fait, **tout porte à croire que l'étranger admis sur cette terre d'accueil se doit d'oublier sa ou ses langues pour être mieux absorbé par la langue officielle** – Le français- comme marqueur linguistique dans la construction d'une mentalité et d'une identité nationales singulières (Galligani, 2005 : 296)

Interroger les contrats d'intégration et leurs obligations au fil de la thèse

Sur la base des réflexions précédemment développées sur les contrats et leurs obligations pour les deux parties, je propose d'interroger les obligations contractuelles au fil de la thèse à travers les questions suivantes :

- Comment cette contractualisation et son caractère obligatoire ont vu le jour (4.1), qu'est-ce qui les justifie ? (Chapitres 3, 4, 5 et 6)

- Dans quelle mesure cette obligation contractuelle est-elle ambivalente ? Je m'arrêterai également sur la question de savoir si l'« accueil » et l'« intégration » revendiqués par le contrat sont vraiment compatibles dans un même intitulé (4.3).

- Qu'est-ce que cette obligation signifie des catégories concernées et de leurs responsabilités respectives ? (Chapitre 4 et chapitre 7, 7.2.1)

- Dans quelle mesure cette contractualisation correspond-elle à un idéal de « contrôle » des processus d'intégration ? (Chapitre 5)

- Comment cette évidence est-elle reçue par les signataires et formateurs engagés dans les formations linguistiques qui y sont adossées ? (Chapitre 7)

1.2.2 Interroger l'intégration instituée dans le cadre des dispositifs CAI et CIR

La formation linguistique est présentée dans le cadre des dispositifs CAI et CIR comme un préalable indispensable et la «*garantie d'une intégration réussie dans votre pays d'accueil.* » (Voir annexe 2 - CIR, 2016 : 2). En appui des expériences personnelles au fondement de mes questionnements sur l'intégration exposés supra (1.1) - éléments qui m'amènent à souhaiter questionner l'évidence paradoxale de la possibilité de « contrôle » de « processus » d'intégrations par un dispositif de formation linguistique, je propose de développer une réflexion sur la notion d'intégration en posant les questions suivantes : quelles ambiguïtés

ressortent de ces configurations politiques relativement aux travaux en sociologie sur l'intégration ? L'intégration définie dans le cadre des contrats CAI et CIR peut-elle correspondre à l'idée de réciprocité à laquelle le terme renvoie ? Quelles interrogations ces premiers éléments m'amènent à privilégier pour cette thèse, relativement à cette vision étatique de l'intégration ?

Partant d'une brève définition historique de la notion sociologique d'intégration et d'un héritage dans lequel s'inscrivent les contrats d'intégration (1.2.2.1), je m'intéresserai à l'emploi actuel de la notion par les politiques et institutions régaliennes qui ont mené à la création de dispositifs consacrés, en rendant compte en particulier des influences multiples et ambivalences qui traversent la notion (1.2.2.2). L'objectif est de développer des interrogations fondatrices relatives à cette notion d'intégration pour ce travail de recherche, puis pour terminer, de rendre compte de la façon dont je compte aborder la notion d'intégration : je terminerai donc par la présentation de mes positionnements et des perspectives de recherche relatifs à ces premiers éléments (1.2.2.3).

1.2.2.1 Les contrats d'intégration : une intégration d'influence rousseauiste et/ou bien durkheimienne ?

En posant la question des influences sociologiques de la notion d'intégration dont il est question dans les contrats d'intégration (CAI et CIR), différentes références et/ou bien similitudes à des modèles en opposition peuvent être identifiés. Je m'arrêterai ici sur les influences d'Emile Durkheim et Jean-Jacques Rousseau. Je m'intéresserai aux notions connexes à l'intégration (insertion, assimilation, inclusion…) plus loin, sous leur seul angle institutionnel (1.2.2.2, quatrième section).

La notion d'intégration est avant tout un concept sociologique (développé par E. Durkheim dans *De la division du travail social*, 1892) intégré à une théorie du « vouloir-vivre ensemble » alors fondatrice à la fois dans la sociologie universitaire et dans l'État-providence (Rhein, C, 2002 : 195). Ce concept a été actualisé au cours des dernières décennies, en particulier par la sociologie de l'immigration et par la sociologie politique (Ibid. : 195). Aux apports sociologiques du terme *intégration*, vont s'ajouter une dimension politique puis institutionnelle, concernant la naturalisation[36] (dans les années 1920-1930):

[36] Je reviens plus en détail sur ces évolutions en 3.1.3.

> En France, le terme s'est imposé dans les questions relatives à la naturalisation, jusqu'à revêtir une dimension proprement institutionnelle dans les années 1990 où il vient désigner à la fois des politiques publiques et des institutions, à l'instar du Haut Conseil à l'intégration mis en place par le gouvernement de Michel Rocard en 1999 [Sic. :1989]. (Zalc, 2017 : 47)

Mais quelle influence Durkheim a-t-il dans la notion actuelle d'intégration, telle qu'elle est mobilisée dans les contrats d'intégration ? La nature de ce « vouloir vivre ensemble » diffère fondamentalement de celle du contrat social selon Rousseau (Ibid.), pour qui l'individu constitue le fondement de toute politique, et non un élément distinct :

> Sur le plan théorique, le contrat social lie entre eux les individus et cette adhésion est un acte volontaire. Cette perspective, dans laquelle l'individu constitue le fondement de la société, de l'État, de l'autorité politique, diffère de celle, fondatrice en sociologie, selon laquelle «la société et l'État sont des réalités […] définies, distinctes de leurs parties». (Ibid.)

Dans la vision durkheimienne de l'intégration, l'Etat tient donc un rôle majeur, comme le résume C. Rhein:

> Durkheim recherche, avec d'autres, **les moyens d'une régulation des rapports sociaux, au sens marxien, par l'État**. Entre néolibéralisme et socialisme, ce groupe recherche une troisième voie, dans laquelle l'État régule, plus qu'il n'arbitre et dans laquelle les corporations remplaceraient avantageusement les syndicats ouvriers. Ainsi, sous la IIIe République, à partir de 1880, les réaménagements de l'action de l'État portent en particulier sur le domaine de la santé publique et de la mutualisation des risques (naissance des premières caisses d'assurances-retraite et d'assurances-maladies), sur la régulation des rapports sociaux dans le travail (conventions collectives de 1886, loi sur les accidents du travail), **sur l'éducation (lois Ferry de 1881, 1882 et 1884 instituant la scolarité primaire obligatoire et impliquant les communes dans le financement des équipements pour l'enseignement primaire**), le développement des lycées, des collèges et de l'Université, les libertés publiques (loi sur la liberté d'association de 1901), la laïcité, par le réaménagement des relations entre Église et État, notamment par la loi de séparation Église-État de 1905 mettant fin au Concordat, enfin les lois sur l'administration municipale **donnant aux communes d'importantes prérogatives, notamment en matière d'enseignement, mais bridant toute velléité d'action sur le plan économique**.
>
> (…) Durkheim est bien un acteur engagé dans le champ politico-idéologique: **il n'est certes pas directement impliqué sur cette scène politique. Mais son intervention, comme celles de ses collègues, leurs réflexions sont sans doute plus fondamentales et plus discrètes que les déclarations tonitruantes.** (Rhein, 2002 : 197)

La régulation des rapports sociaux pour une intégration durkheimienne est de fait verticale, pouvant notamment légitimer et donner lieu à des obligations éducatives à l'échelle nationale, comme ce fut le cas pour la scolarité primaire à la fin du XIXème siècle. Dans un tel contexte, l'influence politique de Durkheim sera majeure, contribuant à « *légitimer l'idéologie laïque et républicaine de la IIIè République, parfois à posteriori, mais de toute évidence de façon très spécifique à la France.* » (Ibid.)

Ni l'usage du terme de « contrat » (ni la référence au contrat social de Rousseau) ne saurait faire oublier l' « héritage durkheimien » de l'intégration qui comme nous le rappelle C.

Rhein, n'est pas que sociologique mais aussi propre à la société française comme à l'engagement politique dans lequel s'inscrit Durkheim : s'accordant avec la justification d'une action décisive de l'Etat en la matière, et reposant sur une législation spécifique.

En cela, en situant dans une relative opposition de modèles de l'intégration, « durkheimien » (rôle prévalent de l'Etat) et « rousseauiste » (rôle prévalent de l'individu), les dispositifs d'intégration CAI et CIR s'inscrivent logiquement dans la vision durkheimienne de l'intégration, en tant qu'imposant une intégration nationale, « institutionnalisée », dans laquelle l'Etat tient dès lors un rôle prévalent et dominant.

Pourtant, les discours institutionnels fondateurs référeront à plusieurs reprises au contrat social de Rousseau (HCI, 2001 et 2003). De nombreuses ambivalences sont alors apparentes avec cette référence (contrat / obligation de contrat qui suivra ; émancipation / intégration ; réciprocité / injonctions). Je reviendrai au chapitre 4 sur le rôle particulier du HCI dans la problématisation de l'intégration et des rôles respectifs de l'Etat et des migrants sur le plan linguistique dans le courant des années 2000, en amont de la création du CAI.

1.2.2.2 Les contrats d'intégration : une inscription moderne dans des héritages divers, voire paradoxaux ? Quelques pistes critiques

Comment s'inscrit et se justifie aujourd'hui la logique des contrats d'intégration, au regard des travaux modernes sur l'intégration ? Quelles justifications, à la base de ces dispositifs, seraient intéressantes à interroger ?

Politiques sociales d'intégration : entre paradoxes et nécessité d'action ?

A. Sayad, auteur sur lequel je reviendrai au chapitre 5 en particulier, a développé dans les années 1990 une critique relative à la volonté de l'Etat d'exercer un contrôle sur les processus sociologiques d'intégration. Selon lui,

> (…) **tout ce qui touche à l'intégration relève avant tout de la croyance, même si les discours qui la concernent se parent le plus souvent de vertus scientifiques**. La mythologie qui touche au champ social de l'immigration se reflète d'ailleurs dans le vocabulaire, avec l'utilisation des termes " adaptation ", " assimilation ", "insertion", " intégration ", chaque fois chargés de sens, de connotations parasitaires. **Cependant l'intégration, dont on suspecte toujours qu'elle n'est pas totale, pas définitive, est un processus inconscient, quasi invisible de socialisation, qui ne peut être uniquement le produit d'un volontarisme politique de la société**. (Sayad, 1994 : 14)

Des sociolinguistes influents dans le champ de la formation linguistique d'adultes migrants, partagent et réaffirment en partie l'analyse d'A. Sayad, comme ici H. Adami:

> L'évocation de l'intégration, sans qualificatif, repose en effet sur le présupposé suivant: il s'agit pour les migrants de s'intégrer dans la société du pays d'accueil considérée comme un tout indifférencié. (...) Mais cette intégration peut suivre de multiples voies qui ne sont pas tracées d'avance. (...) Comme le notent Rea et Tripier (2003: 92), l'abandon du terme d'assimilation et « l'usage de termes de substitution tels qu'intégration, insertion, inclusion ne clarifie pas les prises de position dans un espace intellectuel marqué par la porosité entre débat scientifique et débat politique ». Quel que soit le terme utilisé et, derrière ce terme, la position idéologique, l'intégration des migrants est une réalité qui ne correspond pas toujours aux discours tenus à son propos. **Ainsi, ce n'est pas parce que le terme d'assimilation a été abandonné que celle-ci ne se réalise pas effectivement pour certains migrants et, inversement, ce n'est pas parce que l'on parle sur tous les toits d'intégration qu'elle est réussie pour tous les migrants**.
> (Adami, 2010 : 40-41)

Dans le cadre des formations linguistiques des contrats d'intégration CAI et CIR, l'intégration tend à être définie comme un comportement qui pourrait être *exigé* par l'Etat, lequel marque sa volonté d'intégration prioritairement par le biais de la formation en langue. La doctorante en anthropologie M. Chambon, qui s'intéresse aux contradictions à l'œuvre dans le dispositif CAI (Chambon, 2006 ; 2007), conclut que le CAI représente une « *injonction paradoxale* », puisqu'en exigeant par la signature l'engagement du signataire à s'intégrer il « *impose un comportement qui ne peut être commandé, l'intégration n'étant pas un acte mais un processus*.» (Chambon, 2007, 37). Dès lors, cette perspective interroge la possible réciprocité de l'intégration institutionnalisée: comment les responsabilités et engagements réciproques peuvent-ils être tenus par les différentes parties, si l'intégration ne peut pas être commandée ? Un stagiaire tirant parti des formations linguistiques obligatoires ne représente-t-il pas alors *de façon erronée*, la libre tenue de telles responsabilités et engagements, indépendamment des éléments situationnels qui les ont rendus possibles en tant que « processus » ?

Et à l'inverse, si un tel comportement ne peut pas être commandé, puisque relevant d'un « processus », peut-on pour autant imaginer *se passer* de politique d'intégration ?

Mobiliser les travaux de D. Schnapper dans la construction de la problématique de cette thèse m'a semblé fondamental à plusieurs égards. Se revendiquant de la tradition durkheimienne et appuyant la nécessité de mettre en place des politiques d'intégration, ses positions (que je rejoins fortement), interrogent également les politiques des contrats d'intégration. Pour D. Schnapper, « *l'intégration est un phénomène normal dans tous les sens*

de ce mot » (Schnapper, 2008[en ligne])[37]. Une politique de l'intégration vise alors pour l'auteure légitimement et nécessairement la catégorie d'immigrés,

> (...) c'est-à-dire une politique qui vise à leur donner les moyens de participer à la vie collective sur une base aussi égalitaire que possible. La politique d'intégration n'est pas le produit d'un choix parmi d'autres possibles, **c'est une nécessité. Peut-on imaginer qu'on mène une politique d'exclusion ou de marginalisation** ? » (Ibid.)

Je rejoindrai ici l'auteure pour qui il ne s'agit alors pas de s'interroger *« sur l'inspiration de cette politique, mais sur ses modalités. »* (Ibid.) Tout en tentant d'affirmer et (re)considérer la nécessité d'une telle politique (6.3), c'est précisément cette question des « modalités » des dispositifs d'intégration imposant des formations linguistiques dès l'arrivée qui m'interroge : ces dispositifs peuvent-ils ainsi prétendre (et de façon systématique) donner les moyens de « participer à la vie collective », comme le défend D. Schnapper, alors que leurs cadrages semblent définis sur un unique principe directeur (les formations linguistiques), défini de façon préalable et extérieure aux premiers intéressés ?

Dans le cas où l'obligation de formation linguistique « freinerait » le temps d'expérience d'un autre contexte d'intégration privilégié (contexte social, professionnel, sans que l'apprentissage de la langue ne représente d'ailleurs nécessairement un enjeu de cette intégration, la situation se faisant peut-être au détriment même du migrant), la politique d'intégration ainsi mise en place ne pourrait-elle pas avoir pour certaines situations, des effets « contreproductifs » sur les réceptions de ces mesures, voire sur les processus d'intégration des personnes ?

Le « délitement » de vecteurs d'intégration passés ?

H. Adami, suite à la citation proposée ci dessus, nuance en soulignant l'importance parallèle d'accompagner ces processus en précisant cette intégration (avec une visée « linguistique »), un argument récurrent étant que l'Etat devrait se charger de compenser des éléments qui avaient permis l'intégration d'autrefois mais « *n'existent plus ou se sont affaiblis* » :

> **Historiquement**, les premières vagues d'immigration de la première moitié du 20e siècle ont suivi le chemin de la mine et des usines et **l'intégration s'est essentiellement faite par le travail**, la vie commune dans les cités ouvrières et l'engagement politique et syndical. Avec la crise structurelle, la

[37] https://www.robert-schuman.eu/fr/questions-d-europe/0090-integration-nationale-et-integration-des-migrants-un-enjeu-europeen (Consulté le 17 août 2020).

désindustrialisation et le chômage ouvrier endémique, **les éléments qui avaient permis l'intégration n'existent plus ou se sont affaiblis**. Le travail reste cependant une voie majeure d'intégration sociale parce que l'occupation d'un emploi stable assure, en principe, un revenu, un logement, des relations professionnelles et amicales. R. Castel (1995: 17) parle de « désaffiliation » pour caractériser le processus d'exclusion qui prend sa source dans « l'absence de participation à toute activité productive et [dans] l'isolement relationnel.
(Adami, 2010 : 40-41)

De ce point de vue, la moindre accessibilité à différents vecteurs d'intégration justifierait donc une action d'accompagnement de l'Etat, quitte à ce que l'accompagnement soit restreint *à un vecteur à privilégier*, que sont alors les formations linguistiques. Selon C. Rhein, l'argument d'un modèle d'intégration qui se serait délité aujourd'hui - et qui justifie dans le précédent exemple, la mise en place de formations linguistiques à cet effet- marquerait bien le retour à une intégration "durkheimienne", marquant un primat du collectif sur l'individuel dans lequel l'Etat aurait un rôle fort à jouer:

> Pour J. Donzelot et P. Estèbe (1994, p. 27), dans l'État providence ainsi conçu et construit, la crise sociale actuelle, en particulier la redéfinition du travail et du non-travail qu'elle implique, qui est aussi une crise de l'État-providence, tient au fait que «**l'intégration se fait par le travail et par une protection sociale indexée sur celui-ci, lequel fait de plus en plus défaut**». **En somme, les auteurs considèrent que le modèle intégrateur élaboré à la fin du XIXe siècle se délite aujourd'hui, et retrouvent, pour le dire, le souffle durkheimien** : « La substitution du terme d'insertion à celui d'intégration paraît comme la conséquence de ce déplacement de l'enjeu de l'action publique de la recherche du consensus dans la société de production vers la production de la société là où le lien social se désagrège. L'intégration consiste en l'inscription de l'individu dans le collectif. […] Par la coïncidence entre condition politique et condition sociale, le collectif particulier intègre l'individu et permet sa propre intégration. **En ce sens, l'intégration consiste en l'art de " policer " les forces sociales " organisées ". Elle nécessite un primat du collectif sur l'individuel, puisque c'est par son appartenance à telle ou telle condition que l'individu se fera entendre par la consultation.** […] » (Donzelot et Estèbe, 1994, p. 95-96) » (Rhein, 2002 : 200)

L'argument du délitement des vecteurs d'intégration passé, sur lequel repose régulièrement la justification de dispositifs d'intégration consacrés (Cf. aussi 3.1.3), repose assez exclusivement sur le vecteur d'intégration professionnel. Or, ne pourrait-on pas imaginer à l'inverse- et sans pour autant remettre en question le phénomène de "désaffiliation" souligné par R. Castel ci-dessus- que ces réseaux de socialisation se soient à l'inverse *densifiés, complexifiés* ? Face à ces questions, réserver une partie de la thèse à l'étude de la diversité de réseaux de socialisation (en langues et à travers une diversité usages de langues, sans langues, par le travail, par une religion, par l'école…) aurait été intéressant mais n'a finalement pas été possible (sinon à travers les situations et extraits d'entretien mobilisés au chapitre 7), c'est donc une piste ultérieure potentiellement intéressante à explorer.

Une piste privilégiée ici, est la *focalisation* sur la formation linguistique et son caractère obligatoire, qui semblent avoir été peu interrogés, et qui tout en s'inscrivant dans une tendance qui se retrouve dans d'autres pays et politiques d'occident (voir 6.1.1), s'accordent fortement avec un certain imaginaire relatif à la langue en France, auquel je m'intéresserai au chapitre 3: ainsi, dans quelle mesure le vecteur linguistique prédominant dans l'intégration par les politiques d'Etat, fait-il appel et s'accorde-t-il avec un certain "roman national" ? Quels en sont les effets sur la conception politique et législative de l'intégration ?

Face à l'ancienneté et à l'influence pourtant incontestable de certaines critiques portées, je m'interroge plus globalement sur l'implantation des logiques d'intégration au fondement des contrats d'intégration : l'imaginaire français attaché à ces logiques est-il un facteur décisif dans l'implantation de l'idée que la formation linguistique pourrait, et devrait constituer *la solution* de l'intégration des migrants ?

"Qui" devrait s'intégrer ? Interroger les catégories consacrées et leurs effets

Une autre piste critique sur l'intégration est également celle de la *catégorie* de personnes concernées, et des représentations auxquelles celles-ci renvoient. L'intégration définie et institutionnalisée par les politiques publiques interroge la *réciprocité affichée* de l'intégration représentée à travers les catégories de personnes mobilisées, en opposition (migrant/national), en tant qu'elle ne semble considérer dans son caractère impératif qu'un sens unique : « *Choisir de vivre en France, c'est avoir la volonté de s'intégrer à la société française et d'accepter les valeurs fondamentales de la République* » (CAI, voir annexe 1). Or comme le souligne D. Schnapper, qui a largement contribué au développement contemporain de la notion sociologique d'intégration :

> On peut analyser en termes sociologiques la société nationale comme un processus d'intégration de la société par la politique, qui, par définition, n'est jamais achevé. L'intégration de tel ou tel groupe particulier à la société déjà constituée n'est qu'une des dimensions de l'intégration de la société dans son ensemble ou de l'intégration systémique. **Les deux phénomènes sont indissociables. On ne peut séparer l'intégration des individus – migrants ou non migrants – *à* la société de l'intégration *de* la société dans son ensemble.** Même s'il importe de ne pas négliger les caractéristiques des populations elles-mêmes, les difficultés et les contradictions objectives de leur condition, mais aussi leur volonté et leur capacité d'action, il faut souligner que ce qui est perçu dans la vie publique comme le « problème des immigrés » ou le «problème de l'immigration » est d'abord un problème de la société nationale elle-même, de sa capacité à intégrer toutes les populations, y compris les migrants et leurs descendants, et, plus généralement, du rapport que les nationaux entretiennent avec les autres. On ne doit pas reporter sur les populations marginales la responsabilité de l'ensemble de la crise sociale et politique de la société française. (Schnapper, 2008)

Les contrats d'intégration dans le cadre des dispositifs CAI et CIR, se destinent exclusivement à l'intégration de migrants *à* la société française : l'intégration *de* la société ne semble plus présentée comme un enjeu de l'intégration *à* la société.

Mais alors en considérant que l'intégration soit l'affaire de tous (intégration *de* la société comme *à* la société), n'y a-t-il pas là une contradiction forte, entre d'une part, l'argument d'un délitement de vecteurs d'intégration passés, qui justifie un accompagnement spécifique (cf. par ci-dessus, citation de H. Adami), et d'autre part, une société d'accueil à l'intégration présentée comme déjà établie, comme « acquise » (et dont le monolinguisme comme norme partagée serait le signe) ?

Dans ce cas, comment pourraient être perçues par des migrants, l'idée de s'intégrer à une société *qui ne correspond pourtant pas* à l'idéal d'intégration représenté[38] ?

En ce sens, les travaux de recherche d'A. Sayad (notamment *La double absence*, 1999) ont souligné à quel point les représentations véhiculées sur la société d'accueil, en amont ou bien lors de la migration, peuvent avoir des effets importants sur les situations et représentations des personnes, notamment par la désillusion de ces représentations « stéréotypées », « idéalisées ». Il peut s'agir d'un effet « d'appel » par exemple : la France étant vue par de nombreux Algériens des années 1980 comme une société synonyme d'enrichissement et de réussite sociale, il s'agissait en revanche une fois rentré au pays, de dissimuler les souffrances, encourageant de nouveaux départs (voir par exemple, Sayad, 1999 : 23-52).

Cette mobilisation de catégories légales a également fait l'objet de critiques relatives à la discrimination portée par cette catégorisation elle-même. Dans le cadre des contrats d'intégration, le primat du collectif sur l'individuel est possible par la différence établie entre le statut de migrant, qui s'oppose à « nationaux »[39] (et marque notamment, une différence culturelle), mais également par le déficit linguistique mesuré, affiliant au statut de « non-locuteur » du français, par opposition aux « natifs ». Par la centration sur la catégorie des immigrés, selon J. Costa-Lascoux, l'intégration « *entretient des représentations qui ont tendance à reproduire le schéma du développement inégal.* » (Costa-Lascoux, 2006 : 2) :

---

[38] L'idéal d'intégration représenté pouvant être entendu ici à différents niveaux : la société française comme espace (plus ou moins exclusivement) monolingue, la société française comme permettant une place à d'autres cultures, comme garantie de valeurs partagées (liberté, égalité, fraternité, laïcité).

[39] J'emploierai « *nationaux* », et en particulier au chapitre 3, pour désigner par opposition à « *migrant* », des français non-issus de l'immigration, nés sur le territoire Français.

> Alors que le terme « immigré » définit de façon neutre « la personne née étrangère à l'étranger et résidant en France, qu'elle ait ou non acquis entre temps la nationalité française », **il désigne de plus en plus, dans l'opinion publique, celui qui vient des pays du Sud et, plus particulièrement, des pays du continent africain anciennement colonisés**. Songe-t-on à qualifier d'immigré un Américain à Paris ? Il y a des étrangers identifiés par leur nationalité et leur « carte de visite » personnelle et ceux réduits à l'évocation du mouvement migratoire qui conduit les « pauvres vers les sociétés développées ». **La comptabilisation de l'apport démographique et de la force de travail des populations immigrées devient alors la principale justification de leur présence, comme l'indique l'exposé des motifs de plusieurs projets de loi européens ou nord-américains récents sur l'immigration « sélective, contrôlée ou choisie ».** (Ibid. : 2)

Je me demanderai, en particulier au chapitre 5, dans quelle mesure les catégories fondant les dispositifs d'intégration *peuvent entretenir* la discrimination entre celles-ci, ce qui irait à l'encontre des objectifs affichés d'intégration eux-mêmes.

J'interrogerai ces catégorisations du public dit « migrant » en plusieurs temps : relativement à la construction et implantation politique de la catégorie au chapitre 3, puis relativement à son implantation en didactique au chapitre 6. J'interrogerai au chapitre 5 les possibles conséquences et traductions d'une telle vision institutionnelle de l'intégration, et la compatibilité de cette posture avec la réciprocité affichée des processus visés par les termes consacrés (intégration, contrat). Et enfin au chapitre 7, plus spécifiquement sur les *réceptions* de cette centration sur la dimension linguistique de l'intégration (et des logiques qui en découlent) de la part de stagiaires de ces dispositifs d'intégration.

Des emplois politiques et institutionnels de la notion d'intégration: quelles ambivalences ?

Je propose ici une analyse des usages du terme intégration (et des termes connexes : assimilation, insertion) par les politiques et institutions. Dans le courant des années 1990-2000, ces usages ont abouti à une véritable politique linguistique de l'intégration, qui se concrétisera dans les années 2005 par la mise en place du CAI.

Traversées par divers acceptions et usages dont il serait vain de tenter de rendre compte ici, les notions d'assimilation, d'insertion et d'intégration ou encore d'inclusion, renvoient néanmoins chacune à des traditions, époques et références différentes, « *sont le reflet pour ceux qui les emploient d'une certaine vision de la société, et la projection de celle qu'ils rêvent ou qu'ils redoutent* » (Gaspard, 1992 :14).

Le terme assimilation sera consacré aux immigrés dans le Larousse des années 1970, renvoyant à l'idée de « *rendre semblable, identifier à...* » (Gaspard, 1992 : 14). D'après le dictionnaire Larousse actuel, assimiler renvoie à la volonté d'« *Intégrer quelqu'un, une minorité à un groupe*

social, lui faire prendre les caractères de celui-ci : Un pays qui a assimilé des millions d'étrangers. »[40].

L'insertion sera un terme privilégié par la gauche au début des années 1980. En 1981, Nicole Questiaux, alors ministre de la Solidarité nationale, expose la philosophie du gouvernement socialiste relative à l' « insertion sociale des immigrés », qui est de "*tendre progressivement à l'égalité des droits dans le respect de l'identité*" (Ibid. :15). Contrairement à l'assimilation, l'insertion ne se fait pas dans une perspective d' « identité nationale », mais d'égalité des chances. Les précisions qui suivirent en 1982 porteront prioritairement sur la formation, possiblement linguistique (alphabétisation) :

> **L'insertion sociale et culturelle** des quatre millions d'étrangers installés en France est une action de longue haleine. Elle **commence par l'alphabétisation, l'éducation, la formation**, le logement, les services sociaux, la culture, l'information. » (Ibid. : 15)

Ce n'est qu'à partir de 1986, suite à la pression du Front National aux élections, que le terme intégration s'impose à l'ensemble des partis politiques dominants de gauche et de droite, supposant une forme de consensus entre les deux termes précédemment consacrés d'insertion et d'assimilation, et devenant le terme permettant, plutôt qu'« insertion », de désigner les immigrés en particulier (Gaspard, 1992 : 18-20 – voir pour plus de détails 3.3.3.2).

L'implantation progressive du terme *intégration*[41] dans les discours politiques des années 1986-1990 aspire clairement à une rupture avec les visions précédentes des processus et personnes en jeu, et de la société : l'intégration n'impliquant plus nécessairement l'idée de rendre absolument semblable, ni pour autant de ne s'en tenir qu'à poursuivre la délivrance de droits. D. Lochak résume : « *La notion d'« intégration » qui a fini par prévaloir, même si elle fait encore l'objet de critiques, a été pendant un temps en concurrence avec celle d'« insertion », tandis que l'assimilation lui servait de repoussoir.* » (Lochak, 2006 : 2) Le terme intégration présente ainsi une ambiguïté : ayant plutôt renvoyé à l'idée d'insertion, celui-ci renvoie de plus en plus à l'idée d'assimilation.

---

[40] https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/assimiler/5839 (Consulté le 6 juillet 2020).

[41] Les origines mêmes de la nouvelle conception du vivre ensemble (depuis 1974 et les mesures de fermeture des frontières sous la présidence de V. Giscard- D'Estaing) est ambigüe, « *puisqu'elle suppose, certes, une adoption moins exclusive du mode de vie français, mais un regard tourné vers le pays d'origine, à un moment ou la politique de retour est très en vogue et où les programmes linguistiques et de promotion des identités culturelles* (et notamment les Enseignements de Langues et Cultures d'Origine, ainsi que les thèmes de l'interculturalité) *sont menés pour préserver les liens des migrants avec leurs pays où l'on pense qu'ils vont retourner.* » (Wihtol De Wenden, 2011:19).

Une telle ambiguïté du terme *intégration* (et dont la banalisation est liée à l'influence des partis nationalistes à partir de 1986) permet en partie le durcissement du dispositif d'intégration en 2016 (passage du CAI au CIR) sur la base des mêmes principes, malgré la passation de pouvoir de droite à gauche (mandat de François Hollande) en 2012[42].

Le Haut Conseil à l'Intégration, auquel je m'intéresserai au 4ème chapitre en tant qu'organisme consacré à la définition d'une intégration d'Etat qui a joué un rôle important dans l'apparition des dispositifs consacrés à l'intégration de migrants (désormais HCI – voir aussi 4.3.1 pour plus de précisons et développements sur l'intégration), réinvestira cette ambiguïté à différentes occasions, (dans les rapports de 1993 et de 2004) en préférant « intégration » à « assimilation » pour parler de migrants[43], tout en réservant le mot « insertion » pour des catégories de nationaux comme les « jeunes de banlieue » (HCI, 2003 :12).

On peut cependant noter une résurgence médiatique et politique du terme *assimilation*, tantôt opposé à l'*intégration*[44], tantôt accolée à celle-ci en tant qu'en constituant une certaine concrétisation. Ce retour de l'assimilation comme « visée » est ainsi réaffirmé dans le marché de 2019 des formations linguistiques de l'OFII, présentées comme devant favoriser l' « *assimilation à la société française* » (OFII, 2019 : 4).

Enfin reste le terme *inclusion*, d'origine anglo-saxonne et qui suppose d'effacer toute différenciation à une « norme » (et faisant donc de la diversité la norme). Celui-ci m'interroge davantage par son absence dans les débats sur l'immigration : les politiques « inclusives » ont surtout concerné les champs des handicaps et de la formation scolaire et non les adultes-migrants, et la notion serait peu utilisée par les travailleurs sociaux, selon certains chercheurs

---

[42] Le Front National ayant alors obtenu au premier tour des élections présidentielles de 2012 la troisième place, éliminatoire, avec un score cependant significatif de 17,9% des voix. https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89lection_pr%C3%A9sidentielle_fran%C3%A7aise_de_2012 (Consulté le 28 avril 2019).

[43] « (...) *plusieurs raisons nous invitent à distinguer ces deux notions et à préférer le concept d'intégration à celui d'assimilation. Redisons tout d'abord que le concept d'intégration a une résonance mathématique quand celui d'assimilation renvoie à une fonction biologique. Peut-être faudrait-il voir là deux représentations de la politique : une vision artificialiste qui s'opposerait à une vision biopolitique du lien social. L'organisme assimile de la nourriture ; celle-ci est donc transformée radicalement en se dissolvant en tant que telle. Elle n'est plus ce qu'elle était. Mais que la France s'intègre à l'Europe ne signifie point qu'elle disparaît totalement en tant que France. Au contraire, tout en restant elle-même, elle négocie une appartenance plus large qui, certes modifie ce qu'elle était, mais ne la supprime pas en tant que telle. A l'opposé, l'assimilation est disparition totale. Il peut y avoir désintégration. Il n'existe pas de désassimilation. Sans doute l'assimilation est-elle perte irréductible de soi.* » (HCI, 2003 : 110).

[44] Selon N. Sarkozy en 2015 par exemple, « *on ne peut pas continuer à utiliser le mot intégration, il faut parler d'assimilation* » https://www.huffingtonpost.fr/2015/02/07/nicolas-sarkozy-integration-assimilation-islam-ump_n_6635662.html (Consulté le 28 mai 2019).

(Bouquet et al. 2015 : 8). Par l'effacement de toute différenciation, l' « inclusion » ne coïncide pas avec les contrats d'intégration, qui se fondent précisément sur le constat de ces différences *à pallier* (différences de statut/déficit linguistique), et *à supprimer* dans un mouvement unidirectionnel (qui dès lors ne peut plus coïncider avec l'idée de réciprocité des processus).

L'intégration semble donc une notion dont l'emploi est politiquement stable mais ambigüe, pour ne pas dire « acquise », dont les tentatives d'action par l'Etat pour la favoriser voire la garantir ne remettent plus en question l'existence, ni son application réservée à certaines catégories (étrangers), ni encore depuis les années 2000, à travers une centration sur la formation linguistique des migrants, qui sera concrétisée et institutionnalisée par le dispositif CAI.

Pourtant, « l'» intégration dont il serait question en tant qu'un seul et même processus, est particulièrement polysémique. Comme dans les quelques exemples donnés ci-dessus, à l'intérieur de ces consensus sur l'emploi du terme, ses usages semblent très divers, et la notion d'intégration devient par conséquent galvaudée, peu signifiante « en propre » : relevant tantôt d'un hyperonyme de processus d'insertion, tantôt comme synonyme plus « politiquement correct » d'assimilation, ou bien à l'inverse comme synonyme d'insertion.

L'intégration telle que définie par les politiques et institutions semble donc se prêter à toutes les manipulations sémantiques, ce qui lui a permis de s'imposer dans l'espace public indifféremment des clivages droite-gauche. Une telle ambiguïté permet certainement de prétendre répondre à un ensemble de perspectives et revendications différentes (des perspectives sociales et d'égalité des chances comme des perspectives d'identité nationale), tout en mettant en œuvre des dispositifs à tendance contraignante, voire assimilationniste (symboliquement et dans les termes, comme dans les contraintes exercées).

Dans la polysémie d'usage, le consensus apparent semble cependant bien correspondre à une certaine vision se revendiquant d'une conception « durkheimienne » de l'intégration, avec un rôle fort de l'Etat à tenir dans cette intégration :

> Cette notion a resurgi dans les années 1970, alors que les transformations radicales de l'immigration, en structures et en volume, et les recompositions du travail mettaient en question ce « modèle français d'intégration » construit au temps de Durkheim et aux contours bien plus larges que la seule question de la citoyenneté. **En somme, l'intégration est une notion complexe, qui n'appartient pas seulement au « strict » registre sociologique : c'est une notion performative, constitutive du champ politique français. Lui dénier cette dimension revient à la dénaturer**. (Rhein, 2002 : 201)

A l'intérieur de la polysémie de la notion, l'intégration forme donc désormais un certain consensus sur le rôle de l'Etat d'assister cette intégration. C'est ce qui justifie le recours à des dispositifs consacrés, correspondant à une représentation sociétale d'une « intégration à la française ». L'intégration des migrants tend dès lors à être « *entendue comme une sorte d'aptitude, plus ou moins rapide, à adopter les valeurs et les modes de vie démocratiques de la société d'accueil.*» (Costa-Lascoux, 2006 : 2). La réciprocité affichée par l'intégration elle-même est ainsi particulièrement réduite dans les dispositifs d'intégration consacrés, à travers des principes et fonctionnements de plus en plus contraignants pour les migrants.

L'implantation politique du terme et les perspectives de « vivre ensemble » ainsi développées proviennent donc d'influences ambivalentes, de tentatives de compromis et d'instrumentalisations – des influences sociologiques durkheimiennes aux références au contrat social de Rousseau, de la pression exercée par l'extrême droite aux réactions de divers partis politiques pourtant en oppositions. Un compromis se dégage cependant autour de la responsabilité de l'Etat d'accompagner ces processus, à travers des dispositifs consacrés (CAI et CIR) dont il va s'agir de définir les possibles traductions, notamment dans les organismes de formation.

1.2.2.3 S'intégrer en honorant les contrats d'intégration : positionnement et perspectives de recherches

L'intégration dont il est question aujourd'hui dans le cadre des dispositifs de formation linguistique consacrés m'interroge d'autant plus que cette intégration est marquée par une forte ambiguïté et porosité à travers différents discours :

- à travers ses acceptions scientifiques (impulsées par E. Durkheim) et philosophiques (J.-J. Rousseau), qui ont été mobilisés lors de discours fondateurs du CAI (HCI, 2003), et référant alors à un *processus,* puis par l'implication *effective* de l'Etat dans une perspective d'encadrer l'intégration par le biais de dispositifs linguistiques spécifiques, ce qui en fait une « injonction paradoxale » comme souligné plus haut. La méfiance envers les usages de la notion dans ce cadre des contrats d'intégration, n'empêche pas de lui donner de nouvelles formes appuyées par des spécialistes et recommandations spécifique (exemple : le français langue d' « intégration », dont H. Adami cité supra est un des co-auteurs – A. Vicher et al. 2011).

- mais également dans la *confusion* entre les politiques désormais consacrées, qui définissent dès lors un modèle d'intégration qui semble relativement exclusif et homogène (devant passer prioritairement par une formation linguistique), et les processus sociologiques d'intégration vécus/perçus (ou non) par les individus eux-mêmes.

L'hypothèse ressortant d'une telle implantation de représentations « institutionnalisées » de l'intégration (mais pour des acceptions en revanche potentiellement diverses), est que l'idée d'une intégration *devant relever de l'Etat*, a certainement joué un rôle dans l'implantation de l'idée qu'*un certain type d'intervention* (les formations linguistiques) pourrait s 'imposer comme *indispensable* aux processus sociologiques d'intégration.

Je m'intéresserai dans la présente thèse à la confrontation de ces deux dimensions (visée politique/processus sociologique perçu par les personnes impliquées), et en particulier à la probable différence entre l'intégration formulée dans le cadre des dispositifs, et les réceptions de ceux qui se représentent (ou non) vivre ces processus d'intégration (les stagiaires des formations obligatoires) ou bien accompagner ces processus (les formateurs et acteurs des organismes en charge de ces formations). La troisième et dernière partie de cette thèse se consacrera particulièrement à interroger les possibilités d'accompagner (ou encore de contrôler) l'intégration au sens sociologique par le biais de dispositifs, et des effets de telles configurations. Mais je proposerai également de *repenser* les possibilités d'accompagner l'intégration des personnes, à travers l'idée qu'une politique spécifique peut-être nécessaire et souhaitable, si celle-ci accompagne effectivement ces processus. Je proposerai de réfléchir à l'importance de penser l'intégration sur un mode plus réciproque, en tant qu'une telle reconsidération des processus sociologiques requiert inévitablement de faire appel aux migrants eux-mêmes (leurs avis, situations, projets, histoires, stratégies). Sans rejeter la possible nécessité de mise en place d'une politique visant à favoriser les processus d'intégration avec en leur sein les formations linguistiques, il s'agit dans le cadre de la présente thèse d'interroger l'intégration telle qu'elle est définie par les dispositifs *au regard des personnes qui vivent ces processus eux-mêmes*. Je me poserai donc la question de la *compatibilité* de cette intégration d'Etat (dite « Républicaine » dans le cadre du CIR) avec sa propre visée (qui ne peut être « *une politique d'exclusion ou de la marginalisation* » pour reprendre D. Schnapper), en m'intéressant en particulier aux effets perçus sur le sentiment d'intégration de ces personnes, et les liens que ces derniers établissent à l'apprentissage de la langue.

Ainsi, je développerai la réflexion sur la notion d'intégration dans différentes parties de la thèse :

- en abordant différentes formes d'intégrations et les représentations historiques auxquelles la notion renvoie en France au chapitre 3 ;

- à travers sa progressive institutionnalisation et consécration politique attachée à l'apprentissage de la langue d'accueil, au chapitre 4 ;

- à travers la question de la possibilité de définition et de contrôle de l'intégration par le biais de formations linguistiques au chapitre 5 ;

- à travers la question de sa circulation et de son influence, des discours scientifiques aux discours institutionnels, au chapitre 6. Les recommandations proposées en 7.3, articulées aux analyses des observables auprès d'acteurs de ces dispositifs du 7e chapitre, marquent la concrétisation de cette réflexion par la mise en œuvre d'une redéfinition possible de l'intervention en faveur de l'intégration ;

- à travers la réception de la politique d'intégration par certains acteurs principaux qui y sont engagés (stagiaires, formateurs, autres acteurs de l'organisme de formation), au chapitre 7.

1.3 Une approche de terrain

Je rendrai compte ici du croisement de lectures et observables ayant contribué à la construction de la problématique et des enquêtes. Je reviendrai sur ce qui a motivé certains choix pédagogiques – choix parfois incompris voire perçus « à contre-courant des objectifs» au sein de la structure que j'ai fréquentée, et sur la façon dont ces expériences ont impulsé des questions d'ordre scientifique, éthiques, sur les effets de ces dispositifs pour ses différents acteurs.

1.3.1 Des recherches à la formation, et inversement

Depuis mes premières expériences de formation jusqu'à la situation de formateur dans le cadre du CAI, recherches et pratiques formatives se sont fait écho de façon croissante. Les lectures de recherche alors en cours, m'ont amené à interroger mes observations provenant du

terrain professionnel, et inversement, dans un va-et-vient constant entre la recherche et la formation dont il va s'agir de rendre compte ci-dessous. Il s'agit ici d'expliciter les liens entre des pratiques formatives et de recherche, de rendre compte de la façon dont les deux plans se sont nourris progressivement et de façon indissociable, contribuant à la construction plus globale d'une posture de chercheur-praticien se situant dans une conception réflexive de la recherche et de la formation.

1.3.1.1 Mes premières expériences de formations FLE/S

Mes premières expériences de la formation auprès de migrants (Ateliers de savoirs sociolinguistique – désormais ASL - en particulier) et de clients étrangers en formation en France (institut de français) ont commencé au début de ma thèse en 2013-2014, et m'ont permis d'interroger par l'expérience et la pratique formative de grandes lignes de ma problématique.

Une première observation de deux formations linguistiques en contexte CAI d'un organisme agréé de la région d'Orléans, en 2014, m'a permis de conforter et préciser plusieurs intuitions :

- l'approche critique des logiques de ce système peut potentiellement être perçue avec méfiance voire avec rejet, indiquant que peut-être, les logiques en jeu sont difficiles à interroger en tant qu'elles sont « instaurées ». Et en lien à cette difficulté de perspective critique,

- le possible fossé entre les effets attribués à ces formations par les responsables et formateur.rices (assez exclusivement positifs), et la perception que j'ai pu me faire de la réception de certaines activités par certains stagiaires (passivité, voire manifestation de stress de la part de certains stagiaires).

1.3.1.2 Le statut de formateur dans le cadre de formations linguistiques du CAI : des observations participantes à la construction d'une posture de chercheur-praticien réflexif

Avoir accès à un poste de formateur pour les formations linguistiques du CAI puis du CIR, à partir de ma troisième année de thèse (de janvier 2016 à mai 2018), m'a permis de réaliser des observations participantes qui ont directement fait écho à mes lectures, et m'ont également amené à interroger les horizons de recherche alors déjà construits : m'amenant

progressivement à en reformuler, infirmer, nuancer, développer ou bien encore préciser des aspects.

La démarche d'observation participante, qui trouve ses origines en ethnographie, et développée notamment par l'ethnographe Bronislaw Kasper Malinowski au début du XXe siècle (et introduite en sociolinguistique par Gumperz, par une synthèse dans son ouvrage de 1982[45]), permet contrairement à d'autres types d'observations de participer soi-même*, « au même titre que les acteurs »* (ici les formateurs)*,* à son propre sujet d'observation (Bastien, S., 2007 :128). Ainsi, comme l'illustre V. Feussi, non sans humour : « *Un chercheur pourrait jouer le rôle d'un agresseur, dans l'optique de se faire arrêter, s'il veut étudier le rapport entre les policiers et les prévenus des cellules de commissariat*. » (Feussi, 2006 : 126)

Mais je reviendrai plus en détail au second chapitre sur la définition et la clarification de ce choix méthodologique (2.1.1, seconde sous-partie).

La mise en place de cette situation d'observation à laquelle je viens participer m'a semblé, ainsi qu'à mes encadrantes, une option pertinente pour différentes raisons :

- d'abord, pour prétendre à la légitimité d'adopter une perspective critique sur ce terrain, en considérant une faible expérience formative de départ ;

- mais également afin de nourrir mes recherches de façon plus globale, tout en me mettant en situation propice à instabiliser voire transformer mes propres présupposés sur ces formations linguistiques. Cette expérience de la posture de formateur et de l'enseignement dans ce contexte m'a ainsi impliqué personnellement dans l'objet de ma propre étude et ouvert à des questionnements et connaissances qui ne se retrouvent dans aucun ouvrage ni formation, de l'ordre de l'expérience.

- de plus, les recherches en didactique des langues ou encore en sociolinguistique n'ont que très peu travaillé sur la réception que se font les migrants des formations linguistiques obligatoires (voir à ce sujet, 6.1.1.2). La mise en place d'observations participantes sur ce terrains semblait donc particulièrement propice à développer une étude d'un contexte particulier soumis à ce cadre, appréhendé sous différents aspects.

---

[45] Gumperz, 1982 : *Discourse Strategies*, Cambridge University Press. Voir à ce sujet, Lindenfeld, 1984 : 131-135.

Dans cette conception, recherche et formation sont interdépendants : le chercheur base ses travaux sur les pratiques formatives, tout autant que le praticien (réflexif) est à son tour également chercheur, responsable de ses propres actions formatives ; il peut tout autant informer la recherche qu'en tirer parti dans ses pratiques formatives. Il semblerait donc difficile, dans une telle démarche, de ne pas assumer d'adopter une posture tout autant réflexive pour l'enseignement lui-même, tant la démarche de recherche, et ma propre démarche d'ensemble, s'y prêtent dans une visée conjointe de viser à *comprendre* les autres acteurs en présence.

J'étais également, dans ce contexte, enjoint à réfléchir à ma propre implication de formateur, m'amenant à m'interroger : comment m'assurer que ma posture de chercheur ne contrevienne pas au bien-être et aux intérêts des stagiaires ? Les deux activités étant inévitablement mêlées, j'ai répondu à cette question par l'intermédiaire de mon éthique : que mes décisions soient davantage orientées par mes travaux de recherche ou bien ma position de formateur, j'ai décidé de prendre ces décisions en faisant passer avant toute chose l'intérêt et le bien-être des stagiaires, autant que possible. Cela impliquait parfois lors de l'observation participante, qui me donnait un statut de formateur et chercheur à la fois, de me concentrer à répondre aux attentes formatives en priorité, mettant de côté mes questionnements. Cela impliquait parfois également à l'inverse, de me décentrer des objectifs strictement linguistiques et de mon seul rôle de formateur. Ou encore, que je sois amené à me retrouver dans des situations d'enseignement (plus ou moins ponctuelles) dans lesquelles je ne respectais plus les clauses imposées par le cadre de formation en vigueur (en assumant de ne pas respecter le programme en vigueur imposé à partir de 2016, en ayant recours à d'autres langues, en développant des discussions en désaccord avec la prévalence devant être officiellement accordée à ces formations pour apprendre la langue et s'intégrer).

Je me suis alors intéressé en particulier à des représentations de stagiaires qui dans ce cadre me semblaient relativement illégitimes à souligner, par leur hétérogénéité et contraste avec les logiques du dispositif CAI alors en vigueur : des représentations diverses de l'intégration, de l'apprentissage de la langue, de la place du plurilinguisme et du métissage dans l'intégration. Ce sont ces diverses représentations que j'ai également par la suite décidé de valoriser en classe à différentes occasions (comportement d'un.e stagiaire relatif à certaines représentations, apport de lectures sur le sujet…), dans le cadre d'activités consacrées mises en place avec les stagiaires (et dont je rends compte plus bas).

1.3.1.3 L'apport des enquêtes

A partir des entretiens menés et des discussions plus informelles, j'ai fait face à des « craintes » récurrentes de la part de certains stagiaires, craintes qui ne m'apparaissaient parfois que de façon superficielle, ou bien qui m'étaient invisibles en tant que formateur. J'ai en particulier pu faire l'expérience de la forte peur de certains stagiaires de perdre leur(s) langue(s) et culture(s) d'origine en France, et plus particulièrement pour leurs enfants qui vont à l'école française, apprennent vite à parler et écrire, et oublient leurs langues d'origine (momentanément et « en partie », tout du moins). Certains parents tentent alors de « compenser » cette omniprésence du français, en ne parlant qu'en langue d'origine à leurs enfants et à la maison (voir chapitre 7, 7.2.2.2). C'est l'inverse de ce que recommandent la plupart des formateurs (pratiquer le français au maximum à la maison), formateurs qui pourtant risquent de ne pas se poser la question de telles craintes, ni de ce qu'elles *impliquent* alors potentiellement pour l'apprentissage et la pratique de la langue française.

Ainsi, quels effets, à moyen ou à long terme, peuvent avoir cette représentation d'une langue qui s'apprendrait *au détriment des autres*, sur des stagiaires qui perçoivent qu'ils vont devoir apprendre le français, « qu'ils le veuillent ou non » ?

Bien que ces formateurs veuillent « aider » les stagiaires, une tendance fortement monolingue ne risque-t-elle pas de venir signifier pour certains stagiaires, et ce *à l'encontre du formateur lui-même,* que cette intégration « à la française » impliquera à terme la disparition de langues et cultures d'origines ? De possibles effets contreproductifs vis-à-vis de l'intégration font jour : dans ce cadre législatif qui tend à « cloisonner » les langues, cette perception d'un plurilinguisme « soustractif »[46] peut logiquement se voir confortée, voire renforcée.

A travers cet exemple se profile à mon sens l'importance des représentations qui sont en jeu dans le cadre des contrats d'intégration : étant donné le caractère relativement

[46] (…) le bilinguisme est dit soustractif lorsque la deuxième langue se développe au détriment des acquis dans la première langue. Les difficultés de langage sont globales et il est question alors de semi-linguisme. L'effet de ce type de bilinguisme serait négatif sur l'acquisition des deux langues et sur les connaissances métalinguistiques (Hamers, Blanc, 1983). Ce bilinguisme soustractif a été mis en relation avec la valeur attribuée aux langues. En effet, le bilinguisme additif serait associé à une haute valeur des langues parlées par les parents et transmises aux enfants : langues internationales, dominantes. Quant à lui, le bilinguisme soustractif serait en lien avec des langues minoritaires, dévalorisées, mésestimées non seulement par le groupe dominant, mais aussi par leurs locuteurs qui ont intégré la valeur négative de leur propre langue. (Aidane et al, 2010 : 295).

« invisible » de ces craintes (et de leur possibles importances et effets), n'est-il pas fondamental et légitime de se poser la question de la *réception* et des *effets* de ces logiques parmi les stagiaires ? Il semble alors d'autant plus important de s'y intéresser, que l'objectif, derrière la langue, est celui de l'intégration.

1.3.1.4 Du chercheur au formateur : quelques positionnements et choix pédagogiques assumés

Dans une perspective de compréhension des personnes, de leurs situations, leurs projets et histoires, j'ai décidé lors des formations, de me situer dans une conception compréhensive de la recherche, et de la formation (voir 1.2). Par exemple, lorsque cette crainte de voir son enfant perdre ses langues d'origine était spontanément abordée par un stagiaire, j'ai préparé (et parfois improvisé) à plusieurs occasions des activités de discussion sur le sujet : comment accommodez-vous vos différentes langues ? Est-ce que vous vous représentez plutôt cet apprentissage comme un problème - « soustractif » au détriment d'autres langues et cultures - ou bien au contraire, « multiplicatif », comme une richesse voire un atout ? Ces activités visaient, au départ, un partage d'expériences, et le fait de « pouvoir en parler ». Malgré les difficultés de langue (activités réalisées dans une classe « de niveau A1 », accompagnées de petits schémas au tableau pour accompagner ma présentation de l'activité) les plus à l'aise à l'oral ont pu s'approprier et confronter ces deux visions et les expliquer, pour conclure bien souvent que cela dépendait de beaucoup de facteurs. Mais, différents stagiaires ont souvent terminé par témoigner d'expériences où leur plurilinguisme était synonyme de richesse. Dans cet exemple, ressortent deux types d'implications, au bénéfice des stagiaires et au bénéfice de la recherche, donnant lieu à la réflexivité des stagiaires eux-mêmes sur les processus d'intégration.

Pour la formation d'abord, ce type d'activité vise à amener la classe (et moi-même) à réfléchir, partager et discuter leurs perceptions de la place des langues en France par leur mise en perspective d'autres perceptions, amenant potentiellement à relativiser certaines représentations (par exemple l'idée qu'en France « seul le français serait autorisé dans la vie quotidienne »). Mon discours était bien souvent orienté dans ces activités sur les langues en France, il faut l'admettre, à faire passer le plurilinguisme pour une possible « multiplication » plutôt qu'une inévitable soustraction de langues et de cultures, qui chacune se ferait au détriment d'une autre. A la différence d'autres formateurs de cet organisme de formation qui vont jusqu'à « nier » leurs propres connaissances dans d'autres langues pour privilégier le

français, je me suis volontairement positionné en tant que formateur « plurilingue » à travers son emploi comme outil d'enseignement-apprentissage. Cela me permet alors sur ce point, de « représenter » ce que cette pluralité peut permettre (pour enseigner et apprendre, pour entrer en relation, pour communiquer, …), mais également de pouvoir « parler » de son plurilinguisme et des questions qu'il suscite, sans jugement (c'est-à-dire en reconnaissant la pluralité des positionnements). Cette posture va alors à l'encontre des positionnements développés dans le cadre de la loi du CIR, tant par les représentations alors légitimées du plurilinguisme (le formateur doit s'exprimer exclusivement en langue française, et suivre le programme d'enseignement - voir OFII 2015a, 2015b et 2019), que dans la reconnaissance de la diversité des projets et des réceptions de l'intégration.

Sur le plan de la recherche, ce type d'activité consistait en un espace d'altéro-réflexivité, dans lequel je m'ouvre à comprendre, m'étonner, m'instabiliser de leurs discours, représentant une forme d'entretiens compréhensifs collectifs pour mes observables. Pour le présent exemple, ce type d'activité sur les représentations des stagiaires m'a indiqué différentes pistes :

- Premièrement, j'ai constaté la régularité de ces questionnements et craintes de la part de différentes classes et stagiaires, bien souvent en rapport à l'apprentissage du français par leurs enfants à l'école ou encore, sur les droits d'employer d'autres langues dans l'espace public. Cela m'a indiqué que le monolinguisme « apparent » (en formation, mais aussi dans la société) interrogeait certains stagiaires, pouvant être associé par certains à l'assimilation à une unique culture.

- Deuxièmement, que certains d'entre eux assimilaient à ce monolinguisme apparent des « clichés » qu'ils pensaient effectifs (en France, il n'y aurait qu'une seule langue ; les Français ne parleraient pas d'autres langues), que la formation a pu avoir pour effet de remettre en question ou bien de nuancer. L'importance des représentations en jeu dans l'apprentissage et l'appréhension du français est ici explicite, la formation pouvant venir jouer un rôle et constituer un espace de mise en discussion de celles-ci.

- Troisièmement, que ces préoccupations récurrentes de la part de certains stagiaires ne faisaient l'objet d'aucune prise en compte spécifique dans le cadre de ces formations. Or, l'importance de ces représentations n'était pas apparente en formation avant que certains stagiaires ne l'explicitent, souvent lors d'une pause ou bien d'un temps de classe réservé à des discussions

plus informelles. Il semble alors aisé pour un formateur dans un tel cadre, de ne consacrer que peu de temps à ces craintes, de ne les traiter qu'individuellement, ou encore de les considérer relativement « extérieures » à la capacité d'apprendre la langue en formation. Il semble également possible, en tant que formateur, d'être amené à venir *confirmer* ces représentations : par exemple à travers l'idée que l'apprentissage du français demanderait d'accepter d'abandonner au moins un temps ses langues, que ce soit en formation ou à plus long terme dans la vie courante. Dans ce dernier exemple, cette piste semble indiquer que l'orientation monolingue de la formation, souvent privilégiée, peut venir symboliser dans son principe *un certain idéal de société à son tour monolingue*. Cette troisième piste semble également indiquer que la posture réflexive est pour le formateur une manière de cerner et considérer ces représentations, ce qui semble plus compliqué et moins légitime dans un cadre de formation « prescrites » et se préoccupant prioritairement du travail *sur* la langue (et moins sur les représentations, *en* langue(s)). Le cadre de plus en plus « technique » (programme de formation ; objectifs et niveaux augmentés) semble en ce sens d'autant moins propice à s'intéresser en classe à ces représentations, posant la question de leurs effets à plus long terme si celles-ci restent peu discutées, voire inconsidérées relativement à l'apprentissage de la langue qui est attendu.

Je reviendrai à différentes reprises sur la question du monolinguisme dans le contexte d'obligation de formation en langue pour migrants (5.3.3 ; 7.1 ; 7.2), en tant que cette propension me semble un signe particulièrement représentatif d'un plus grand ensemble de tendances idéologiques liées à la langue. A travers le récit de ces expériences de migrants, il ne s'agit donc pas de faire l' « apologie » du plurilinguisme, ni d'une didactique du plurilinguisme[47], en opposition à une loi à tendance « trop » fortement monolingue. Il s'agit là de souligner à quel point l'intransigeance envers le plurilinguisme est souvent prégnante, peu interrogée, amenant difficilement à imaginer que cette intransigeance puisse avoir des effets, effets alors non envisagés dans un tel contexte d'obligation. Il s'agit donc également de se poser la question des *conséquences* d'une vision de la langue et de son appropriation qui tendrait à s'imposer dans les pratiques formatives. J'ai observé à de nombreuses reprises des effets « impensés », sur lesquels je m'arrêterai pour appuyer mon interprétation. Je rendrai compte de

[47] Il m'arrive selon les contextes de formations, selon les stagiaires, selon les représentations et situations, de privilégier parfois une posture monolingue. Celle-ci n'est cependant jamais affirmée comme « bonne pratique » ou bonne méthode, mais remise dans le contexte qui m'a amené à réaliser ce choix pédagogique momentané.

ma propre implication face à ces langues en présence et des réflexions impulsées pour ces recherches dans la sous-partie suivante (1.3.3.2).

1.3.1.5 Des postures didactiques et pédagogiques aux considérations éthiques et scientifiques

Quels questionnements et recherches étayent mes choix scientifiques et pédagogiques ? Du travail de formateur à celui de chercheur, l'importance de travailler ces questions me semble tout aussi importante que le travail sur la langue ou dans la langue en lui-même : le terrain m'a rendu compte à quel point le cadre législatif et représentationnel du dispositif renvoyait aux formateurs de cette structure qu'il faut *en priorité travailler avec une certaine représentation du linguistique* (prégnance communicative et recherche d'une utilité immédiate, pas de prise en compte des dimensions méta langagières, réflexives et représentationnelles), ne permettant pas de considérer l'importance de telles représentations *pourtant en jeu* dans les processus d'apprentissage.

Sur la base de ces différentes expériences qui ont eu cours avant et après la mise en place des entretiens, prenait forme l'hypothèse que les logiques des contrats d'intégrations, dans l'importance accordée à « la langue française », et à un apprentissage rapide, intensif et dès l'arrivée, amènent les formateurs à privilégier les aspects, outils et méthodes les plus techniques, au détriment de la possibilité de prise en compte (voire par extension, de la « compréhension ») d'autres difficultés qui se posent à certains stagiaires (et qui jouent peut-être tout autant sur leur processus d'apprentissage et d'intégration).

Dans les différentes tactiques de « compensation » des durcissements de la loi par d'autres formateurs (voir 7.1), peu se sont intéressés de plus près à la question des effets des représentations en jeu dans cette obligation, ce qui me semble dans le cadre de mon interprétation plutôt symptomatique de l'idéologie et du cadre dans lequel ces formations *s'imposent*, ainsi que du *renforcement* de celle-ci, même si cette idéologie est dénoncée par ailleurs par les mêmes formateurs. Reconnaître l'hétérogénéité comme constitutive de l'éducation linguistique, donner de l'importance aux représentations en jeu dans l'enseignement apprentissage de langues, mettre en place des espaces permettant de construire et discuter ces représentations (par le biais de récits de vie ou de biographies langagières par exemple) font pourtant partie de bon nombre de recommandations pour l'enseignement apprentissage du

FLE/S (Castellotti, 2001 ; Moore,& Castellotti, 2008[48]). Plus spécifiquement à destination des migrants, une enquête commandée par l'UNESCO s'intéresse aux outils précédemment cités, ainsi qu'aux usages plurilingues et pluriculturels en formation (Hanemann et Scarpino, 2017).

Mais ces non-prises en compte ne seraient-elles pas relativement « prévisibles » en tant qu'elles s'accordent avec les positions majoritaires défendues dans le cadre de la loi ? C'est-à-dire prévisibles, au regard de la focalisation sur des priorités fixées pour l'intégration qui fondent le dispositif CAI (l'apprentissage de la langue étant considéré comme le préalable de l'intégration) ? En ce sens, ces représentations deviendraient alors de plus en plus difficile à interroger, tant vis-à-vis des législateurs que dans le cadre des formations en langue.

C'est donc à mon avis *la non remise en question des logiques qui fondent la loi* (et donc, dans ce que la loi déconsidère implicitement), qui alimente les questionnements éthiques et didactiques pour cette thèse. Il s'agit là de poser la question de l'éthique sociale[49] qui sous-tend ces dispositifs, mais aussi éthique de la connaissance, en tant que les processus d'appropriation de langue et d'intégration suivent dans ce cadre des orientations fortes, qui semblent faire « système » (épistémologique ; idéologique – voir chapitres 5 et 6). Je développe donc sur la base de ces observables, lectures et expériences de formateur et chercheur, l'intuition que différents éléments que ces logiques omettent par la « réduction » opérée de l'intégration, pourraient potentiellement représenter une importance considérable pour les personnes concernées.

---

[48] On pourrait citer là de nombreuses références, et remonter jusqu'aux travaux fondateurs de L. Dabène sur le plurilinguisme, il y a plus de 30 ans.

[49] Si l'on se situe sur le plan légal en France, une éthique sociale est par exemple spécifiée dans la loi 2002-2 du 2 janvier 2002, avec « la charte des droits et libertés de la personne accueillie » qui garantit à la personne accueillie l'usage de son pouvoir de citoyen (valeur informative) Cette charte est remise au moment de l'accueil, c'est un acte symbolique absent des dispositifs de formation linguistique obligatoires CAI et CIR. Les douze articles visent à développer les droits suivant, qui me questionnent au regard des dispositifs de formation obligatoire: *Le principe de même discrimination ; Le droit à une prise en charge, à un accompagnement adapté ; Le droit à l'information ; Le principe du libre choix, du consentement éclairé et de la participation de sa personne ; Le droit à la renonciation (dire non) ; Le droit aux respects des droits familiaux ; Le droit à la protection ; Le droit à l'autonomie ; Principe du soutien ; Droit à l'exercice des droits civiques ; Droit à une participation religieuse ; Droit au respect, à la dignité et à l'intimité*. https://solidarites-sante.gouv.fr/ministere/documentation-et-publications-officielles/guides/article/charte-des-droits-et-des-libertes-de-la-personne-accueillie-en-etablissement (Consulté le 20 février 2019).

1.3.2 L'apport de langues en présence, pour les formations comme pour les recherches

Partant de l'intérêt porté pour les langues[50] en présence dans une démarche d'abord formative et didactique (attachée aux travaux sur la/les didactique(s) du/des plurilinguisme(s)), je préciserai ici la façon dont formation et recherche se sont nourries mutuellement dans la construction de pistes de recherches sur le sujet, et comment mon propre plurilinguisme y a été mobilisé.

Outre l'espagnol, l'anglais et le serbe, qui sont des langues que je connais de façons très inégales mais que je pratique régulièrement et sur lesquelles j'ai pu m'appuyer pour communiquer, comparer, expliquer, valider ou invalider des traductions lors des formations, j'ai également développé des connaissances dans différentes autres langues, « pour » la formation, voire « dans le cours » de la formation. Qu'il s'agisse de notions linguistiques comparées au français, ou bien du vocabulaire et des compétences de communication (surtout en arabe), les divers usages dans ces langues me permettent dans ce contexte beaucoup de « petites choses » : donner un repère minimal, comprendre différentes difficultés d'apprentissage ou de compréhension, de me montrer moi-même « pluriel » et de relativiser ma posture de formateur qui détiendrait la seule langue « légitime », mais aussi de parler avec ceux qui se braquent, de relativiser les injonctions, de me mettre moi-même parfois en posture de « locuteur relativement illégitime » face à des situations perçues comme relevant d'insécurité linguistique, mais aussi de « discuter », partager,… Bref, d'instaurer une relation. Mais aussi, d'illustrer et de valoriser des possibilités reconnues de croiser les langues pour apprendre, plus seulement « sur » la langue mais « en langues », comme je le faisais moi-même par moments dans ma propre démarche de double enseignement-apprentissage français-arabe.

J'ai ainsi appris mes premiers rudiments d'arabe en travaillant à comprendre les équivalences des verbes « être » et « avoir » afin d'aider des stagiaires arabophones non-anglicistes[51], puis j'ai ensuite retenu les chiffres, en jouant régulièrement au loto avec un groupe

[50] Langues, mais aussi intérêt pour la diversité d'usages linguistiques, communicatifs ou autres, de mélanges...

[51] Il s'est agi d'aider ces stagiaires sur le concept d'infinitif et de conjugaison en français en essayant d'établir par la traduction différents exemples d'équivalences. Une fois mes connaissances plus avancées, il s'est agi d'illustrer différentes similitudes et différences : par exemple le fait qu'en français aussi ces verbes changent énormément de leur forme infinitive selon le sujet. Cet apprentissage m'a permis de mettre en place des stratégies didactiques supplémentaires (comme la mise en place d'éléments de comparaison des langues) qui passent *aussi* par la traduction et la contextualisation en français et en arabe.

principalement arabophone qui s'entraidait dans les deux langues, et j'ai en même temps commencé à retenir des mots, des verbes et à comprendre des phénomènes linguistiques en écoutant les stagiaires prononcer des équivalents dans leur langue pour valider leurs propres compréhensions entre eux. Enfin, j'ai appris également en discutant, voire parce que certains stagiaires ont eu envie de m'enseigner à leur tour quelques mots de leurs langues. C'est finalement une grande partie de la *relation* avec ces personnes, leurs intentions lorsqu'elles me parlent dans leurs langues, et mon goût de certaines de ces langues, qui m'ont permis par exemple d'apprendre petit à petit à me présenter en arabe comme aurait pu le faire en français un stagiaire du DILF pour le niveau A1.1.

Sans une telle possibilité, quelle volonté de *compréhension* de la part du formateur est potentiellement renvoyée au stagiaire ? Ne risque-t-on pas d'omettre autant d'occasions de mieux comprendre et connaître ces stagiaires et leurs représentations, leurs blocages, leurs refus, pour mieux les aider ?

A rebours d'évidences que j'identifie comme dominantes, j'ai appris ces connaissances en différentes langues en formation *par la relation* : c'est tout simplement en m'intéressant à ces stagiaires que je me suis d'abord mis à retenir des mots et des expressions. C'est une façon comme d'autres de signifier mon intérêt pour le stagiaire (par exemple par l'intérêt porté aux difficultés d'apprentissage liées à sa langue d'origine), comme mon ouverture à sa langue et sa culture. A travers cette posture, j'essaye de venir signifier *un pas vers l'autre* dans la relation, qui me permet en retour d'en espérer un de la part du stagiaire. Formateur et stagiaires échangent le temps d'un instant leurs statuts, se signifient qu'ils vont « prendre » et apprendre l'un de l'autre. Parler dans une autre langue *et* laisser parler un apprenant dans sa langue peut permettre de lui signifier *qu'il n'est pas le seul à devoir s'adapter pour communiquer*. L'importance de cette mise en relation pour mieux comprendre les personnes, qui peut se faire avec plus ou moins d'appui sur les langues et les usages (inter)linguistiques en présence, m'a conforté dans l'intérêt porté par différents auteurs s'intéressant aux didactique(s) du/des plurilinguisme(s)[52] (Castellotti & Moore, 2007, 2008) de permettre d'établir des « ponts », des

[52] Au sujet de la diversité traversant ce champ de recherche didactique, voir Castellotti & Candelier, 2013. En croisant différentes définitions (Gajo, 2006 ; Moore, 2006 ; Beacco & Byram, 2007), *« ce qui caractérise comme telle(s) la/les didactique(s) du plurilinguisme, c'est la volonté de favoriser, par l'intervention didactique, des démarches d'apprentissage des langues dans lesquelles l'apprenant peut s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soi*». (Castellotti & Candelier, 2013 : 181) Selon les auteurs, « *ce que ces didactiques ont en commun –qui fait leur unité malgré leur diversité –et qui, justement, permet d'interroger de façon critique toute démarche didactique actuelle, dans quelque contexte qu'elle soit: la prise en compte, pour concevoir l'intervention, de la nature plurielle de toute compétence linguistique.* » (Ibid. : 211)

connexions entre les langues et les cultures au service d'un enseignement circonstanciel au moment et aux personnes en présence dans la classe, à la relation qui s'y joue. En effet, les implications pour la posture de l'enseignant sont importantes, s'inscrivant dans une posture inévitablement compréhensive et réflexive de l'enseignement:

> (…) il convient **que les enseignants disposent de connaissances à propos des langues qui ne se limitent pas à leur fonctionnement sémiologique, mais s'étendent aux aspects sociolinguistiques**, autant sous un angle générique (connaître les rôles que les langues peuvent jouer: inclusion et exclusion, contribution à la citoyenneté/à la cohésion sociale, symboles identitaires...) que sous celui de la connaissance des caractéristiques de l'environnement. **Ils doivent être conscients** aussi du rôle de l'école –et donc **de leurs propres rôle et responsabilité –dans la valorisation/dévalorisation des répertoires** des élèves et de leurs parents **ainsi que, plus généralement, des défis auxquels elle est/ils sont confrontée/és en matière de politique linguistique**. Il est également important qu'ils soient «sensibles à la nécessité d'une nouvelle éducation linguistique et culturelle» (ibid., 18), **curieux des langues et des cultures, quelles qu'elles soient (et non pas, comme c'est le cas traditionnellement, de la langue/culture unique qu'ils enseignent), sensibles et ouverts à la diversité de leurs classes, disposés à coopérer avec les autres enseignants de toutes les autres langues, en étant persuadés de la dimension globale de leur tâche (contribuer au développement d'une compétence globale, non limitée à «la» langue enseignée**). Parmi les savoir faire nécessaires, **il convient de développer une capacité (métalinguistique) d'observation des langues, de toute langue, mais aussi l'aptitude à observer la diversité linguistique de la classe, à mettre en place des situations pédagogiques où cette diversité, qui ne se révèle pas toujours spontanément, peut apparaître**. Et bien entendu celle à «exploiter, en termes didactiques (...) les répertoires individuels et collectifs» (ibid.) pour le développement de tous et de chacun dans le sens de l'éducation plurilingue et de l'éducation pluriculturelle prônées par le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. (Castellotti & Candelier, 2013 : 212)

Or ces implications pour les formateurs (qui relèvent pour la plupart de compétences visant la compréhension des personnes, de leurs situations et représentations en lien aux cultures et aux langues en présence), par leur contraste fort avec les préconisations didactiques et pédagogiques des dispositifs CAI et CIR (enseignement monolingue, visant une maîtrise de « la » langue d'accueil), interrogent alors les possibilités de « comprendre » les situations, représentations et attitudes des stagiaires, et des effets d'une telle configuration (sur les discours, mais aussi sur les pratiques d'enseignement).

Les dispositifs CAI et CIR tendant à privilégier le seul français, la question que je pose ici est alors de savoir à quel point cette tendance peut participer à faire « taire » les stagiaires sur plusieurs plans :

- en limitant possiblement la compréhension et l'exploitation des stratégies plurilingues *pourtant employées par certains stagiaires pour apprendre ou bien communiquer*,

- en évacuant des possibilités de discuter de ces logiques et de comprendre des réceptions certainement diversifiées (et dont certaines sont potentiellement négatives) de stagiaires qui y sont confrontés.

Ainsi pour mes recherches, l'apport de ces expériences en formation m'a confirmé l'intérêt de *la question de la place de la pluralité* dans ce cadre d' « intégration linguistique » : les « obligations réciproques » du contrat d'intégration sont-elles favorables à la mise en place d'un espace qui représenterait l' « apport réciproque » sous-entendu dans l'idée même d'intégration ?

J'argumenterai en quoi les dispositifs CAI et CIR tendent à dévoyer cet objectif de réciprocité des échanges en jeu dans l'intégration désignée (chapitres 6, 7). Je poserai également la question de l'importance et de la possibilité *de donner la parole aux stagiaires* dans ce cadre, et plus largement, de leur *donner les moyens de s'approprier davantage la formation*. Afin d'interroger le cadre représentationnel des formations linguistiques obligatoires, j'interpréterai au septième chapitre (7.1) les positionnements et postures pédagogiques adoptées par différents formateurs face aux prescriptions pédagogiques, didactiques et administratives imposées : l'idéologie du dispositif ne peut-elle pas infléchir certaines tendances pédagogiques et didactiques (7.1.2) ? Dans quelle mesure la vision de la langue et de son rapport à l'intégration de façon plus large, est-elle possiblement en cause ? Je poserai également la question de *la souplesse et la réflexivité nécessaires au formateur, notamment quant à l'importance des représentations qui se jouent dans ce cadre*.

Du choix de mettre en œuvre des observations participantes, à l'expérimentation puis la réflexion sur la considération des autres langues en présence pour communiquer, comprendre et enseigner à la fois (voire apprendre à mon tour d'autres langues), recherche et formation ont fait sens dans une même perspective de *compréhension* des personnes en présence (stagiaires, mais aussi d'autres formateurs et acteurs de la formation), perspective qui s'est faite progressivement, à travers cette approche de terrain.

Conclusions du chapitre 1

Pour conclure ce premier chapitre, j'ai tenté ici de rendre compte au mieux d'un grand ensemble d'éléments de réflexion, d'observables et de présupposés ayant balisé les premières étapes de construction de cette thèse. Des présupposés qui ont évolué, aux intuitions qui au contraire, se seront renforcées (par le biais d'observables, de lectures ou de rencontres), en passant par de nouvelles pistes ayant vu le jour plus tardivement, j'espère avoir ainsi éclairé le lecteur sur des raisons profondes qui ont orienté mes pistes de recherche principales. Sur la base de ces convictions premières, j'ai développé avec l'appui de mes encadrantes une démarche d'ensemble qui englobe finalement ma posture de chercheur et celle de formateur dans une même cohérence : consistant à comprendre et donner la parole à ces différents acteurs autant que possible, pour viser à mieux les accompagner dans leurs projets d'appropriation et/ou d'intégration.

Chapitre 2 : Aborder la problématique de l'obligation de formation : quelles démarches ?

Suite à la présentation de mon sujet de recherche et de mon terrain, il s'agit ici d'en préciser les « contours », les possibles relations et articulations des différents types d'observables qui seront mobilisés, et de rendre compte sur la base de cette réflexion de la construction méthodologique alors mise en place pour aborder la problématique de l'obligation de formation.

Je m'arrêterai pour cela en premier lieu sur la démarche globale, transversale aux différents types de discours mobilisés, ainsi que sur les notions que recouvre la problématique de l'obligation de formation linguistique (2.1). Je reviendrai ensuite sur un grand ensemble d'observables, sollicités (2.2), que je distinguerai des observables non-sollicités (2.3) pour lesquels je clarifierai la légitimité et l'intérêt (voire, l'indispensabilité) de leur mobilisation pour ces recherches.

S'ensuit la mise en place de méthodologies spécifiques dont il s'agit de rendre compte ici : une démarche méthodologique d'ensemble, *qualitative*, s'inscrivant dans une orientation interprétativiste, ainsi qu'une *méthodologie d'enquête* inspirée des travaux de J.-C. Kaufmann (1997, voir 2.2.2) sur l'entretien compréhensif, dans la mise en place des entretiens réalisés avec enregistrement.

2.1 Une démarche méthodologique d'ensemble

Avant de présenter séparément les différents observables dont il est question dans cette thèse, je propose de m'arrêter sur la démarche méthodologique d'ensemble. Il convient en premier lieu pour cela, de rendre compte de différences importantes que je distingue entre ces observables (2.1.1), de la démarche méthodologique choisie pour les interpréter (2.1.2), ainsi que de notions centrales que ces observables mobilisent diversement (2.1.3).

2.1.1 Des discours « sur l'intégration » aux discours « glottopolitiques »

Depuis l'interprétation d'écrits plus strictement « politique » à des entretiens en face à face enregistrés et transcrits, quelle cohérence méthodologique d'ensemble se dessine ? Qu'est-ce qui différencie cependant ces différents types d'observables ?

2.1.1.1 Comprendre la « tension » entre différentes glottopolitiques

Je propose de nous arrêter sur ce qui est transversal et commun à cet ensemble de discours très différents dans mon terrain, dans le fond comme dans la forme.

L'ensemble des discours mobilisés relève d'abord de « *discours sur l'intégration de migrants*», sans que le critère de la langue n'entre systématiquement en jeu. La mobilisation de ces discours est néanmoins pertinente en ce qu'elle vise à réfléchir à *ce qui amène* cette dimension langagière, et au fait qu'elle en soit arrivée à être institutionnalisée dans le cadre de lois et dispositifs.

A travers ces différents discours sur l'intégration, l'objectif est donc de comprendre ce qui mène à diverses *glottopolitiques*, telle que définie par L. Guespin et J.-B. Marcellesi en 1986 :

> Elle désigne les diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit ou non consciente : aussi bien la langue quand la société légifère sur les statuts réciproques du français et des langues minoritaires par exemple ; la parole, quand elle réprime tel emploi chez tel ou tel ; le discours quand l'école fait de la production de tel type de texte matière à examen : Glottopolitique est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique.
> (Guespin & Marcellesi, 1986 : 5)

Cette notion permet de considérer et de prendre en compte les différentes actions qu'une société a sur le langage, que ces actions soient ou non le fait d'institutions : permettant d'articuler les politiques, discours institutionnels, et législations, à des pratiques de différents acteurs de terrain, possiblement en « tension » avec une/des glottopolitique(s) dominante(s).

Je m'intéresserai aux rapports du HCI des années 1990, qui bien qu'ils n'établissent pas de liens systématiques entre maitrise de la langue et intégration : la question est alors de savoir, dans l'évolution de ce conseil institutionnel, ce qui a amené dans les années 2000 à la construction d'une glottopolitique spécifique de l'intégration de migrants. Les observables et entretiens auprès d'acteurs de terrain visent donc également ce type de discours, comprenant les demandes et besoins exprimés de formateurs et de stagiaires de formations en langue (Cf 2.2).

2.1.1.2 La place des observations participantes

Cette sous-section fait suite à la première explicitation donnée dans le chapitre 1 sur l'indispensabilité de me mettre en situation d'observation participante pour la construction des observables et de l'objet théorique lui-même. Il s'agit ici de rendre compte de la façon dont cette posture a contribué à la mise en place des enquêtes de terrain, et plus largement à la construction d'un ensemble d'observables inaccessibles autrement. Dans cette optique de construire ses observables à partir du terrain, d'après B. Soulé,

> L'OP *(Observation Participante)* implique de la part du chercheur une immersion totale dans son terrain, pour tenter d'en saisir toutes les subtilités, au risque de manquer de recul et de perdre en objectivité. L'avantage est cependant clair en termes de production de données: cette méthode permet de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité. En participant au même titre que les acteurs, le chercheur a un accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques. (Soulé, 2007 : 128)

Ce contexte d'observations participantes génère un va et vient permanent entre théorie et pratique, qui s'inscrit dans - et implique inévitablement dans son apport empirique immédiat - une conception profondément réflexive de la recherche, conception qui ne saurait s'extraire ni se substituer des objets auxquels les chercheurs se consacrent, et dont j'ai tenté de rendre compte au premier chapitre (1.3.3).

Bien que pouvant donner lieu à différentes variantes dans lesquelles la participation est plus ou moins forte, artificielle (voir article précédemment cité), l'observation participante dont il est question ici relève d'une participation forte, dans la cadre d'une activité professionnelle régulière : en tant que je prends quotidiennement le rôle d'un des acteurs observés (les formateurs - de 9 à 18 heures de face à face par semaine selon les périodes), sur un long terme qui permet de faire oublier mon statut d'observateur et de chercheur[53], ou parce que parfois je me positionne en tant qu'apprenant d'autres langues à mon tour, que cela soit à l'intérieur de ce rôle de formateur (souvent plus informellement, mais aussi en classe – voir ci-dessous) ou bien hors de ce rôle (dans ma vie personnelle / par des relations tissées avec des stagiaires, grâce

[53] En anthropologie, l'observation participante vise à « (…) *dissoudre la présence de l'observateur parmi les observés* (…) » (Bonte & Izard, 1992 : 471)

à ce cadre). L'observation participante mise en place lors des face à face pourrait donc plutôt être qualifiée de « *participation observante* » (Soulé, 2007) : la participation en tant que formateur représente dans l'activité mise en œuvre, tant pour les stagiaires que pour le formateur, *une participation constante* dans le cadre d'un statut de formateur qui est également premier, représenté en permanence. A l'inverse, l'observation participante mise en place en dehors des temps de classe, auprès de collègues mais aussi de stagiaires (pauses, rendez-vous, aides apportées plus ponctuellement, sorties,…) pourrait être qualifiée de périphérique: lorsque ces temps permettent d'être moins « aspiré » par l'action, permettent davantage d'équilibre entre le détachement et la participation (Soulé, 2007 :129). Les observations participantes ont donc impliqué des phases d'observations et de participation plus ou moins importantes, selon des situations et circonstances en général indépendantes de ma volonté, parfois imprévisibles.

Les observations participantes mises en place en classe relèvent :

- parfois d'observations participantes « ouvertes » c'est-à-dire transparentes et déclarées (Soulé, 2007 : 128-129), et plus particulièrement pour les stagiaires ayant réalisé les entretiens, pour lesquels ma démarche aura été plus largement explicitée par le biais d'interprètes, lors de présentations de la démarche dans des cours– cf. 2.2.3.1,

- et parfois involontairement « couvertes » (Ibid.), en particulier en raison des modalités d'entrées et sorties permanentes des stagiaires dans les classes, parce que ces modalités rendent difficile d'expliciter de façon systématique ma double position de formateur et de chercheur à tous les stagiaires.

J'ai ainsi pu croiser un grand ensemble d'observables dans le cadre des différentes activités professionnelles, de formation et de recherche hors-formation sur les dispositifs de formation linguistiques obligatoires: lectures de recherches, pratiques formatives, discussions avec les formateur.rices et responsables de site(s), discussion avec mes encadrantes de thèse. Mais ensuite également, à travers la conception et réalisation des entretiens auprès de stagiaires, qui s'est construite en grande partie grâce à ce contexte participatif. L'identification à la structure a favorisé la réalisation des entretiens, malgré les perceptibles appréhensions de ce même statut (voir plus bas). Cela tout en réinvestissant ces questions presque quotidiennement face aux nouveaux observables, sur la base d'une multitude d'informations complémentaires alors apportées.

2.1.1.3 La place des autres langues pour les recherches

Sans le choix d'employer (voir, apprendre – voir 1.3.3) d'autres langues dans le cadre du terrain de cette thèse (avec l'intervention d'interprètes pour les entretiens), choix dont j'ai fait état au premier chapitre (1.3.2), le présent travail n'aurait pas pu permettre de donner « entièrement » la parole aux stagiaires rencontrés. Et cela tant dans la compréhension visée au service de *l'enseignement*, qu'au service des *recherches*. Procéder à l'inverse, et respecter strictement les préconisations monolingues de l'organisme de formation ou bien de l'OFII (2015 ; 2019) selon lesquelles le formateur ne devrait s'exprimer qu'en français, aurait en effet fermé de nombreuses possibilités et occasions de relancer la discussion. Ce choix s'accorde fortement avec une posture compréhensive globale: marquant une volonté d'aller vers l'autre, d'être curieux de sa personne *au-delà de son seul propos et des catégories qui la définissent de l'extérieur*. D'une façon générale, parler d'autres langues est aussi une façon forte de signifier que je ne me prive pas moi-même de *tous les moyens possibles* pour établir une relation : c'est-à-dire tous les moyens possibles pour communiquer, et comprendre l'autre.

Cette perspective compréhensive qui ne s'empêche pas d'employer d'autres langues est en elle-même génératrice de questionnements pour ces recherches, en tant que cette posture semble de moins en moins *conciliable* avec les logiques qui fondent les dispositifs de formation linguistique obligatoires, mais également avec leurs mises en applications pédagogiques, didactiques et administratives de plus en plus technique, dans le cadre du CIR en particulier. La valorisation régulière de cette pratique de la part de différents stagiaires, et contrastant avec un monolinguisme souvent de mise lors des formations, m'a conforté dans cette perspective globale.

2.1.2 Une méthodologie qualitative interprétative : choix et nécessité à la fois ?

La notion de « qualitatif » renvoie « *à des significations multiples et à des interprétations parfois contradictoires.* » (Castellotti, 2012 : 29) Il s'agit ici de préciser la façon dont je conçois ces recherches en tant que *résolument qualitatives*, de préciser alors les objectifs poursuivis par une telle méthodologie, et d'expliciter l'intérêt de celle-ci relativement à ma propre démarche.

2.1.2.1 Face à une diversité de sens donné aux recherches « qualitatives » : le choix d'une orientation épistémologique interprétative

Si qualitatif est bien souvent opposé à « quantitatif », les chercheurs se situant relativement à ces deux notions y voient pour certains une fausse opposition, aux « frontières floues » (Schneider, 2004, cité dans Castellotti, 2012 : 30), et pour d'autres à l'inverse, deux orientations opposées. Cette opposition très courante proviendrait de travaux du courant pragmatiste en sociologie (Castellotti, 2012 : 30-31). Qualitatif « et » quantitatif relèveraient alors de deux méthodes opposées par des techniques différentes, mais qui viseraient la même objectivité scientifique. Les deux méthodologies sont ainsi opposées en tant que :

> le quantitatif serait identifié principalement par sa propension à mobiliser des formes de mesure chiffrée, tandis que le qualitatif aurait recours avant tout à des techniques relevant des analyses de discours et d'observations in situ (Ibid. :30)

Il en résulte que de ce point de vue, dans une même orientation « objectiviste » qui consiste à « observer la réalité », ces chercheurs mobilisent les même termes que dans des recherches se présentant comme « quantitatives » : « *ils continuent à parler d'observation, mais aussi d'objets ou d'échantillons censés représenter fidèlement la « réalité » concernée. »* (Ibid.) L'importance est alors accordée à la méthode de recherche et sa mise en œuvre, et cela :

> (...) sans généralement interroger leur sens, le pourquoi de leur mise en œuvre, les façons dont elles sont conçues, dont elles se construisent, dont leurs effets sont perçus. Leurs soubassements sont construits sur le socle d'une « scientificité », c'est à dire d'une conception de la science quasi sacralisée, sur la croyance en un universalisme scientifique, indépendant de l'histoire, de la culture, de l'humain, qui produirait une forme d'expertise s'appuyant sur la neutralité et l'objectivité et fondée sur des fondements d'ordre uniquement intellectuel et cartésien. (Ibid.)

Des travaux plus récents (Mucchielli, 1996 ; Clénet, 2007) donnent un autre sens aux recherches qualitatives, reprenant le premier sens de « qualité » (comme « *manière d'être* », voir Castellotti, 2012 : 31), pour faire de quantitatif et qualitatif deux postures *épistémologiques*[54] fondamentalement distinctes :

> (...) l'une fondée sur la recherche de vérités dont on peut exhiber la chaine de causalité, l'autre sur la construction du (des) sens et sur l'étude des relations humaines qui y contribuent. (Ibid. : 31)

[54] *Posture épistémologique*, est ici à entendre comme posture relative à la connaissance : « *Épistémologie : étude de la formation des connaissances ; l'épistémologie des sciences étudie la formation et la circulation des connaissances scientifiques.* » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 451).

Je rejoindrai pour ma part cette seconde posture, avec l'objectif de faire advenir par la confrontation de ces différents observables, une co-construction de divers sens et réceptions de l'obligation de formation linguistique et de l'idéologie sur laquelle celle-ci se fonde.

2.1.2.2 Positionnement de recherche et perspectives : une qualitativité permettant de donner la parole aux acteurs de terrain ?

Je me situerais dans une orientation qualitative que l'on peut qualifier *d'interprétative*, c'est-à-dire une orientation *« qui se fonde sur ce qui peut être dit / construit ensemble / interprété des relations humaines »* (Ibid. :32) Il s'agit pour moi d'assumer :

> (...) une conception alternative de la recherche, qui s'oppose de façon radicale sur de nombreux points à la conception dite quantitative, qui pourrait aussi être dénommée « objectiviste » ou rationaliste. (Ibid. :32)

Pour reprendre des éléments du tableau d'opposition entre ces deux conceptions de la recherche proposé par V. Castellotti (Ibid. : 32), il s'agit ici de viser à interpréter des glottopolitiques et leurs possibles tensions (et non à les expliquer), dans une pertinence d'ensemble (et non par la présentation de « preuves »), en poursuivant une finalité n'est pas tant de l'ordre de résultats produits sur le sujet, que de l'ordre du processus qui s'y est joué (pour établir une métaphore, c'est alors « le voyage et les rencontres faites en chemin qui importent, plus que la destination »). Ce positionnement implique alors « *de prendre en compte l'ensemble des éléments (a priori perçus comme « pratiques » ou comme « représentations ») co-construits dans la situation étudiée* » (Ibid. : 34). Cela explicite l'intérêt d'intégrer à ce travail une dimension profondément réflexive de la recherche, d'autant plus importante que mes propres présupposés, représentations et expériences relatives au sujet de thèse entrent en compte de façon « forte » (Cf. 1.1.1). Cela me permet d'assumer ainsi que ces présupposés et expériences animent mes motivations de départ, mes réflexions et interprétations. Il s'agit alors de conscientiser et rendre compte autant que possible de ma propre implication et démarche, ainsi que de la (co)construction méthodologique qui en découle, afin d'interroger son sens, le pourquoi de sa mise en œuvre, leur possible perception par mes interlocuteurs (Ibid. : 31).

Cette orientation elle-même pourrait faire l'objet de propositions réflexives : est-il « étonnant » que partant de telles expériences, présupposés et représentations sur le sujet de l'intégration de migrants, je me sois orienté vers l'équipe de recherche DYNADIV ? N'est-ce pas le positionnement profondément altéro-réflexif (et donc « humain », porté sur les relations

qui se jouent dans la recherche elle-même) de la démarche de ses membres, qui est entré en résonnance forte avec l'idée de (re)considérer la parole de stagiaires des formations obligatoires ?

Je distingue différentes affinités avec cette équipe qui ont certainement constitué un « point d'accroche » à ce travail, et en particulier, un intérêt commun pour l'idée de « donner la parole à/ et considérer la parole de » migrants, qu'il me semblerait *difficile* de mener à bien dans une perspective inverse, « objectiviste ». En effet, ma démarche part du constat que ces personnes migrantes, déterminées par des catégories préétablies (migrants, non-locuteur…), font face à un système d'accompagnement qui ne semble pas favorable à sa discussion, à sa *critique* : les politiques d'intégration apportent des solutions difficilement discutables, désormais institutionnalisées (tel que les formations linguistiques obligatoires), et dont le respect risque de conditionner les droits futurs.

Or, « donner la parole » implique de ne pas trop « guider » ce qui va être dit, de (co)*créer* un espace de liberté d'expression, supposant autant de faire appel aux qualités humaines de la personne reçue en entretien, qu'à celles du chercheur lui-même. Cela implique également de se situer dans une perspective alors compréhensive : de s'intéresser à un ensemble de représentations, expériences, situations, éléments d'histoire qui ensemble, me sembleraient difficilement conciliable avec des principes de « neutralité » et d' « objectivité » du chercheur, avec des catégories qui se construiraient ou se seraient construites *sans que les premiers intéressés n'aient pu alors participer à leur (re)définition*. Mais cela, tout en maintenant la responsabilité du chercheur quant à son *interprétation* des discours ainsi co-construits, qu'il s'agit d'assumer.

Cette orientation épistémologique interprétative me semble donc autant relever d'un *choix assumé*, que d'une certaine *nécessité* pour pouvoir mener à bien mes objectifs, et dont j'ai tenté ici de rendre compte. Reste à assumer les implications concrètes d'un tel choix : le travail en est certainement plus « complexe », puisqu'il s'agit de prendre au sérieux la complexité à laquelle tous les acteurs présents dans cette thèse vont faire face. L'objectif est alors de tenter de rendre compte et d'interpréter cette complexité de rapports aux glottopolitiques. D'autant plus complexe peut-être également, qu'il s'agit aussi d'assumer mon inscription dans un positionnement critique, impliquant un travail d'explicitation et de précision afin de pouvoir être lu et amener un maximum de mes lecteurs à leur tours, à *instabiliser*,

bousculer certaines de leurs représentations à travers cette lecture, comme les miennes l'ont été à travers cette thèse.

2.1.2.3 Des influences aux convergences avec les perspectives phénoménologiques-herméneutiques

Les possibles apports des perspectives phénoménologiques-herméneutiques (désormais PH) constituent un intérêt spécifique apparu tardivement pour cette thèse, mais qu'il est néanmoins fondamental d'aborder ici, et qu'il pourrait s'agir de développer ultérieurement. Sans pouvoir revenir sur la longue construction ayant mené à une épistémologie phénoménologique-herméneutique (apports de E. Husserl, M. Heidegger, G. Gadamer et P. Ricœur en particulier ; voir par exemple Grondin, 2003), il convient de rendre compte de la façon dont je me suis approprié ces perspectives pour le présent sujet, ainsi que d'éléments de la thèse convergents et s'accordant fortement avec ces apports.

Les perspectives PH critiquent la conception rationalisante (épistémologies cartésiano-positivistes)[55], héritée de la Grèce antique (Platon, Socrate... voir Becetti, 2016 : 246-247) encore largement dominante dans la recherche. La critique de la conception rationnalisante traditionelle par les épistémologies PH est intéressante, puisque la perspective également critique assumée dans le cadre de cette thèse a finalement visée une même *alternative.* Dans une perspective PH, la diversité est une dimension *constitutive des manières de comprendre*, et « (...) *une place est ainsi faite à diverses voies/x, non homogénéisées, via des mises en débat* (...) » (Pierozak. Et al., 2018 : 12) La thèse illustre une telle volonté de pluralisation de tous les points de vue sur l'intégration, afin d'interroger les logiques dominantes à travers les réceptions de personnes qui y sont exposées. Cette volonté de pluralisation implique une recherche portée sur l'interprétation de diverses réceptions des acteurs impliqués :

> **Pour le chercheur interprète, cela revient à procéder autrement dans la recherche, à problématiser les rapports aux histoires, à partir du point de vue de la réception.** On pourra ainsi faire entendre les voix minoritaires, en s'intéressant non pas aux catégories ou aux dispositifs (typologie des situations, formations, certifications, etc.), mais à leur réception par les personnes concernées. **Pour les communautés de chercheurs, cela revient à pluraliser les orientations habituelles de la recherche en SHS**. (...) On partirait ainsi **de situations de francophonie ou de migration qui ne privilégient plus un seul point de vue**, mais **qui traduisent les projections au monde** de francophones et ou de migrants,

[55] La conception rationnalisante traditionnelle opposée aux philosophies PH est définit comme :
« *Système, mouvement philosophique qui se rattache ou peut être rattaché à celui d'Auguste Comte, et qui se caractérise par le refus de toute spéculation métaphysique et l'idée que seuls les faits d'expérience et leurs relations peuvent être objets de connaissance certaine.* » https://www.cnrtl.fr/definition/positivisme (Consulté le 8 mai 2020). Voir également 2.3.1.2 quant à la méthodologie de la thèse (qualitative-interprétativiste), qui dans sa construction théorique progressive et « avec le terrain », s'oppose à une perspective positiviste.

> **à partir de ce qui fait sens pour eux, mais aussi, par contraste, de ce qui se fait « sans eux »**. Dès lors, on ne peut concevoir la formation linguistique, l'appropriation linguistique ou la formation des enseignants de la même manière selon que l'on considère qu'apprendre, c'est prioritairement une affaire de méthodologies et de techniques, et a fortiori de techniques et de dispositifs « efficaces » **ou bien une question de projets, de manières d'être au monde et aux autres, d'expériences.** (Pierozak et al., 2018 :17-18)

La diversité dans toutes ses formes (pluralité d'approches en recherches, de façons d'être au monde, diversité de situations, de représentations, ou encore de rapports à l'apprentissage, à la langue) prend alors la place d'un atout indispensable et fondamental, qui ne saurait être évacué, devient un «*principe épistémologique (...) au double plan de la recherche et de l'intervention* » (Pierozak. Et al., 2018 : 10). I. Pierozak et al. en 2018, soulignent alors une question qui m'apparait fondamentale pour toute recherche sur des dispositifs d'insertion, et sur laquelle je reviendrai au chapitre 6 :

> (…) **se pose la question de la responsabilité du chercheur dans sa recherche, (et peut-être surtout) dans ses relations à l'institution, dans le cadre de ce que l'on appelle généralement l'intervention** – problématique centrale en sociolinguistique et en didactique des langues (par exemple Beacco 2013 ou Pierozak & Eloy 2009). (Pierozak et al., 2018 : 19)

En lien aux questionnements qui seront abordés au chapitre 6, confronter une diversité de réceptions et de manières de comprendre implique de confronter l'intercompréhension d'un grand ensemble d'acteurs minoritaires *face aux logiques dominantes* (des migrants mais également des chercheurs[56], des acteurs de terrain, des formateurs...). Ainsi, les chercheurs pourraient-ils faire l'économie de la reconnaissance de la diversité sous toutes ses formes (de représentations, de réceptions, de rapports, de perspectives parfois peut-être irréconciliables...), s'il s'agit d'appréhender des processus en soi, *profondément attachés à ces différentes formes de diversités* ?

2.1.3 Quelques notions en jeu dans les observables relatifs à la formation linguistique obligatoire de migrants

Aborder la problématique de l'obligation de formation linguistique pour adultes migrants, implique de clarifier les termes que j'emploierai pour désigner les personnes impliquées (2.1.3.1), ainsi que les principales notions relatives à l'enseignement-apprentissage de la langue française (2.1.3.2). Je poserai pour terminer la question des articulations possibles

[56] Voir 6.1.2.2 et conclusions du 6.1 pour ce qui est des travaux académiques sur les liens langues / intégration.

de l'enseignement aux processus d'appropriation de langues, tel que le propose V. Castellotti dans le cadre d'une *didactique de l'appropriation* (2.1.3.3).

Au-delà de la seule définition de ces notions, il s'agit également de préciser différentes façon dont celles-ci peuvent être mobilisées dans les recherches en didactique, didactologie et sociolinguistique, voire, de rendre compte de représentations que celles-ci véhiculent, ou auxquels elles renvoient. Il s'agit enfin, face à une diversité d'observables qui m'ont intéressé en tant qu'ils mobilisent ces termes, de me situer par rapport à ces notions et de préciser la façon dont je les mobiliserai moi-même.

2.1.3.1 Comment désigner les différentes personnes rencontrées au cours de cette thèse ?

Comment désigner les différentes personnes rencontrées au cours de cette thèse ? « Personnes », acteurs, auteurs… Des mots que le lecteur a déjà croisé en me lisant. Je rendrai compte ici de mes choix terminologiques et préciserai pour chacun d'eux le sens que je leur donne et les raisons de ces usages.

Cette sous-section me permet d'abord de souligner que de la même façon que dans le langage courant, j'emploierai parfois le nom de « personne » potentiellement pour toute catégorie de personnes rencontrées (chercheur, migrant, formateur, …), à titre de dénominateur générique commun à tou.tes, « être humain » au-delà de toute autre catégorie possible : « *Individu de l'espèce humaine, sans distinction de sexe.* »[57]

J'entendrai par *auteur*, toute personne « *qui est à l'origine de quelque chose de nouveau, qui en est le créateur* »[58], en l'occurrence d'un processus créé ou en création : auteur d'un livre, auteur d'un processus d'apprentissage, d'appropriation (voir sous-parties suivantes), d'intégration, auteur d'un enseignement, d'une didactique.

J'entendrai par « acteur », toute personne « *qui joue un rôle important, qui prend une part active à une affaire* »[59], et qui n'en est donc pas nécessairement l'*auteur*. Les stagiaires migrants[60] et formateurs sont par exemple des acteurs des formations linguistiques obligatoires,

---

[57] https://www.cnrtl.fr/definition/personne (Consulté le 4 mai 2020).
[58] https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/auteur/6555 (Consulté le 4 mai 2020).
[59] https://www.cnrtl.fr/definition/acteur (Consulté le 4 mai 2020).
[60] Pour ce qui est des personnes migrant en France, je spécifierai davantage mon positionnement et choix méthodologiques plus loin (2.2.2.3), à travers la question des ambivalences du terme.

ils jouent un rôle inévitablement important dans cette entreprise, indépendamment de leur implication personnelle pour celle-ci. Si certains stagiaires « passifs » sembleraient alors plutôt correspondre à l'antonyme d'acteurs, *spectateurs* (des « spectateurs » de la formation ?), je désignerai tout de même ces stagiaires comme « acteurs » des formations linguistiques obligatoires : ils sont acteurs en tant qu'engagés dans les formations délivrées (obligés tout au moins de venir, de suivre les formations avec assiduité, réaliser des tests en langue).

De même pour un stagiaire qui jouerait le jeu de la formation, mais sans que ces efforts ne répondent à des attentes et besoins, ni ne fassent sens au regard de différents projets : celui-ci est alors *acteur* de la formation linguistique, *acteur* de son apprentissage, mais pas *auteur* de celle-ci, ni auteur d'une appropriation qui n'existe peut-être pas encore. A l'inverse, on peut imaginer qu'une personne migrant en France soit *auteure* de ses apprentissages et acquisitions en langue, sans pour autant que celle-ci ne soit passée par les formations linguistiques obligatoires, sans qu'elle n'ait été une *actrice* de ces formations.

Ainsi également, un formateur qui s'en tiendrait à un rôle de « technicien » de la formation, n'appliquant strictement que ce qui lui est demandé, serait bien un *acteur* de la formation et de l'enseignement, mais pouvant en ce sens difficilement se définir comme l'*auteur* de son enseignement : ne faisant qu'appliquer une didactique, un programme de formation, des modalités et des contenus, ainsi qu'une pédagogie considérés spécifiques aux migrants. En ce sens, on peut tout à fait être *acteur* d'une formation linguistique en faveur de l'insertion, sans pour autant être *auteur* de ce qui s'y joue (enseigner, apprendre), et inversement.

2.1.3.2 Enseignement-apprentissage de langues : des notions aux représentations

Je présenterai ici sous forme de glossaire les notions centrales attachées à l'enseignement-apprentissage de la langue: Acquisition, Appropriation, Enseignement, et enfin, Apprentissage. Je préciserai la façon dont ces notions et les représentations qui y sont associées seront mobilisées pour la présente thèse.

Acquisition : La notion d'acquisition concerne traditionnellement les sciences du langage et l'appropriation de la langue maternelle pour des enfants. Elle désigne à l'origine des processus de l'ordre de l'inconscient, « naturels », non-guidés, que l'école se charge d'accompagner en

parallèle par l'enseignement. Or il serait réducteur de réduire l'appropriation d'une langue maternelle à son acquisition, celle-ci pouvant amener à des phases de conscientisations, de réflexions métalinguistiques, être assistée par des « enseignements » (pas nécessairement formels ni institutionnels) : par d'autres personnes, par l'école, par les parents.
J'emploierai pour ma part la notion d' « acquisition » pour référer à la *représentation* de processus considérés comme davantage inconscients, naturels, « non-guidés », pouvant possiblement être opposés à un apprentissage « formel ».

Appropriation : « *le terme « appropriation » vise à remettre en cause la distinction régulièrement mobilisée à la suite des travaux de Krashen (1981), entre ce qui a aussi été nommé apprentissage « naturel » et « guidé » (Véronique, 1985). Il désigne tout processus visant à construire des connaissances, des capacités et des attitudes, sans préjuger de ce qui relèverait, dans les répertoires ainsi constitués, d'un « apprentissage » (formel) ou d'une « acquisition » (naturelle).(Moore et Castellotti)* » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 447)

Pour ma part, j'emploierai premièrement « appropriation » en ce sens, permettant de neutraliser la distinction entre la part d'apprentissage et d'acquisition en jeu dans l'appropriation d'une langue, et je rejoindrai plus spécifiquement la définition de V. Castellotti en 2012 (voir ci-dessous pour plus de détails) : « *appropriation sera compris comme un terme regroupant tous les processus visant à élargir son répertoire linguistico-culturel, quelque soient les modalités (relevant plus ou moins d'« acquisition » ou d'« apprentissage »), dans une dynamique ne séparant pas les dimensions expressives, cognitives et identitaires de ce phénomène. »* (Castellotti, 2012 : 34)

Enseignement : « *ensemble des actes concrets posés par l'enseignant, en salle de classe, afin de créer les conditions susceptibles de contribuer à l'apprentissage de la matière enseignée* (…) *(Shehnaz Bhanji-Pitman)* » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 451) Il s'agit en l'occurrence dans le cadre de cette thèse, de l'enseignement et apprentissage du français comme langue étrangère ou seconde en contexte de formation linguistique (obligatoire ou non), pour adultes migrants.

Apprentissage : « *L'apprentissage traduit un objectif (au moins partiellement) explicite et rationalisé, défini, aux contours relativement stables: on apprend de la langue, comme on*

apprend de l'histoire ou de la biologie et on peut construire des programmes pour organiser collectivement cet apprentissage, le guider de manière relativement fiable, en évaluer les résultats (c'est-à-dire ce que sont censés savoir et savoir-faire les élèves au terme de cet apprentissage). » (Castellotti, 2017 : 48)

La notion d'apprentissage, dans les représentations qu'elle véhicule traditionnellement, rappelle l'idée de formation, de scolarisation : celle-ci s'opposerait à l'acquisition (ou « apprentissage naturel » selon Krashen, 1981), par son caractère conscient, guidé, formel, en milieu « artificiel ».

Cette opposition est aujourd'hui largement remise en question, la notion d'appropriation au sens classique permettant de neutraliser la distinction entre ce qui relèverait de processus conscients et volontaires, de processus plutôt inconscients et involontaires (voir ci-dessus). D'une part, une formation ne saurait considérer uniquement des processus d'apprentissage (des processus d'acquisition plus inconscients, étant à l'œuvre sans que l'on puisse délimiter l'interrelation entre les deux aspects). D'autre part à l'inverse, on ne saurait réduire l'appropriation de langue à des processus d'acquisition en milieu naturel (par seule « immersion » inconsciente), situation qui présente également des aspects formels, des phases de conscientisation, associables à de l'apprentissage (par exemple en discutant de termes équivalents pour traduire, lorsque deux interlocuteurs ont une langue ou plus en commun).
La notion d'apprentissage est centrale dans cette recherche, puisque les contrats d'intégration en font un *préalable indispensable à l'intégration*, sans que ne soit envisagé l'ancrage ou non de ces apprentissages dans des projets d'*appropriation*.

Or, cette indispensabilité fait précisément écho à une réduction de l'apprentissage à ce qui se réalise dans le cadre de l'enseignement, alors détenu par des institutions (scolaires/formatives), et dans ce sens, V. Castellotti poursuit :

> (…) c' est ce que font l'école et, plus largement, toutes les institutions d'éducation qui, de ce fait, traitent les langues comme les autres « matières» qu' elles transmettent selon un schéma prévu et rationalisé sans réelle partie prenante des principaux intéressés au niveau du « projet» de cet apprentissage, et sans prise en compte approfondie de leur histoire. (Ibid.)

Du côté de l'enseignement premièrement, je me demande : dans quelle mesure la formation peut, dans un tel cadre représentationnel, être présenté ou bien interprété comme un espace *d'acquisition supplémentaire* (qui permettrait par exemple, de compenser une faible immersion en dehors de la classe), menant par extension à l'idée que la formation «pourrait

suffire » en soi, à permettre l'apprentissage, voire, l'appropriation au sens générique du terme (suffisant à générer des apprentissages, comme à générer et/ou bien tirer parti d'acquisitions) ?

De façon plus générale, deuxièmement : dans quelle mesure les dispositifs de formation linguistique obligatoires, liés aux contrats d'intégration, renvoient-ils à ses acteurs (formateurs et stagiaires) la représentation d'une langue qui pourrait s'apprendre « en soi », de façon extérieure à l'apprenant, sans prise en compte de sa personne ? Et dans quel cas, quelles réceptions en ont les stagiaires migrants ?

2.1.3.3 Des articulations possibles de l'enseignement aux processus d'appropriation de langues ?

Au-delà de la notion d'appropriation dans son premier sens rappelé plus haut, il peut s'agir de penser à partir de celle-ci une véritable didactique, comme le propose V. Castellotti (2017), et à laquelle je m'intéresserai en particulier, en précisant la façon dont j'interprète et emploierai la notion.

Il convient dès à présent de dégager une première définition d'une *didactique de l'appropriation*, qui sera ensuite développée, explicitée et illustrée dans la thèse :

> J'introduis ainsi, comme on l'aura compris, une différence importante entre *apprentissage* et *appropriation.* Il ne s'agit plus seulement de considérer que le terme appropriation constitue un générique commode pour neutraliser la tension entre acquisition et apprentissage, mais bien de les situer dans des orientations différentes des représentations de l'humain et du développement des connaissances.
> (…) L'appropriation, en revanche, **se réalise dans une transformation qu'on ne peut ni prédire ni modéliser**, **car elle constitue une *expérience éminemment* personnelle**: on (se) change dans la *relation* à d'autres, et pas seulement aux autres « langues », ni surtout à d'autres « mêmes », qu'on « comprendrait ». Par définition, s'il s'agit d'autres, ils sont fondamentalement *autres que* nous-mêmes et on ne peut jamais totalement les comprendre".
> Avec **le premier positionnement, l'accent est mis sur le résultat**, en termes de productions, directement identifiables et quantifiables, évaluables, tangibles ; **alors que dans le deuxième, c'est avant tout le processus qui importe, les réalisations (qui, précisément, ne sont pas des « résultats ») étant dans ce cas toujours nécessairement partielles, situées, contingentes, instables et diversifiées**.
> (Castellotti, 2017 : 48-49)

Les contrats d'intégration, dans l'évolution du CAI en CIR, tendent vers le premier positionnement dont fait état V. Castellotti (l'accent étant mis sur les résultats de l'apprentissage en formation, que l'on pourrait évaluer), et sont dès lors *incompatibles* avec la perspective d'une didactique qui parte de l'appropriation au sens développé ici. Dans mon interprétation, l'inverse n'est cependant pas vrai: une formation linguistique pourrait tout à fait viser à considérer des projets d'apprentissage, mais aussi viser à considérer les projets d'appropriation comme

possibilité ouverte (qui peut naître au cours de la formation/faire l'objet d'une visée spécifique d'enseignement), sans que cela interdise par moment la mise en place (assumée mais non exclusive) d'une méthodologie communicative, ou d'un travail d'enseignement-apprentissage centré par moments sur des dimensions linguistiques du et en français.

Si, dans la logique des contrats d'intégration, l'appropriation de la langue au sens classique tend à être assimilé *aux apports de la formation dans les apprentissages*, dans le cadre d'une didactique de l'appropriation, dépasser le seul apprentissage (et tendre vers une appropriation) *ne pourrait précisément pas se prédire*, puisqu'elle dépend de projets potentiels auxquels pourrait s'adosser cette appropriation et, plus largement, du sens que les personnes donnent à leur apprentissage (sens qui ne recoupe pas nécessairement celui que lui donnent les institutions). Ainsi, dans une didactique de l'appropriation, s' « approprier » une langue ne veut pas dire « maîtriser » une langue, mais la laisser « *advenir en propre* » (Castellotti, 2017 : 43 – pour plus de détails sur ce point, voir 5.2.3). S'il s'agit de dépasser la (seule) considération des processus d'enseignement-apprentissage, il ne peut plus s'agir de garantir ni « la maîtrise », ni l'appropriation de la langue, ni même l'intégration. Le contraste entre l'exigence d'un apprentissage, et des appropriations *incertaines, qui dépendent des individus*, *de leurs histoires, situations, projets*, est donc particulièrement saillant. Cette *exigence* d'une appropriation pourtant incertaine, diverse, circonstancielle à son auteur, pourrait donc dans le cadre des contrats d'intégration avoir des effets contre-productifs si par exemple, un stagiaire percevait ses projets d'appropriation déjà engagés comme peu compatibles avec la priorisation de formations linguistiques (tout du moins, au moment où celles-ci sont prescrites, voir également 5.2.3, et 7.2).

Une autre précision me semble importante ici : quels sont alors les liens entre apprentissage, appropriation d'une langue au sens de V. Castellotti, et une visée d' « intégration » ? Appropriations et intégrations sont-ils d'ailleurs *compatibles* ? A mon sens, les dynamiques allant des processus d'apprentissage et d'appropriation *à l'intégration*, ne sont finalement corrélables qu'à partir de la perception d'autrui, et non *en soi*. C'est-à-dire qu'un migrant peut tout à fait avoir appris à parler français sans pour autant s'être approprié la langue, sans que cet apprentissage n'ait été ancré dans d'autres projets que celui d'apprendre. Or, un tel profil de stagiaire n'implique pas nécessairement d'être perçu ou bien de se perçevoir comme intégré. Rien ne permet de penser non-plus qu'un migrant s'étant approprié la langue (ni même un migrant perçu comme maîtrisant parfaitement cette langue), ne se perçoive et/ou ne soit nécessairement perçu par son entourage comme *mieux intégré* (voir 6.1.2.2). J'argumenterai en

revanche que des formations linguistiques qui laisseraient une place possible à penser l'appropriation de la langue, seraient davantage compatible avec une visée d'*émancipation* des personnes (voir 4.3, et conclusions générales).

La perspective appropriative développée par V. Castellotti est donc ici intéressante à plusieurs égards :

- elle s'inscrit premièrement dans la posture épistémologique de cette thèse (qualitative, compréhensive, interprétativiste, altéro-réflexive), mais aussi (dans une forme de mise en abime), dans l'expérience même de cette thèse, vécue dans le sens d'une appropriation : ancrée dans des projets personnels et une siuation qui animent les présentes interrogations– voir 1.1.1.2.

- elle présente un intérêt par *son contraste et son incompatibilité* avec le modèle de formation proposé dans le cadre des contrats d'intégration, et en particulier selon que l'enseignement soit pensé ou non de façon à *laisser une place* aux projets d'appropriation. Ce contraste m'aide à réfléchir à ce que les contrats d'intégration, en creux, ne permettent pas de penser et de valoriser (les situations, projets, une possible visée d'émancipation, l'appropriation comme possibilité…).

- à travers *la lecture différente* que l'auteure propose, permettant de porter un autre regard sur les processus d'appropriation qui sont en jeux en formation linguistique obligatoire (et par extension, sur les processus d'intégration, ainsi que sur le rôle que peut représenter la langue dans ces processus selon les personnes). Le changement de perspective adopté représente une alternative à explorer ici pour réfléchir à des façons de sortir de logiques institutionelles à l'œuvre : pourrait-on repenser les formations linguistiques en faveur de l'intégration sur un tel mode, et avec quelles conséquences ? Quels changements de regard sur les différents processus en jeu (apprentissage, appropriation, mais aussi intégration) et les personnes visées, cela impliquerait-il d'opérer ? Je développe en ce sens, au chapitre 6, un travail d'interprétation sur l'arrière plan épistémologique des contrats d'intégration (6.2), et sur la façon dont un certain nombre d'implicites influents demanderaient à être interrogés afin d'ouvrir la formation linguistique à visée d'insertion aux projets (d'apprentissage voire, d'appropriation) des migrants (voir conclusion du chapitre 6 et conclusion générale). La perspective de reconnaître les migrants comme les *auteurs principaux* des processus d'apprentissage, d'appropriation et d'intégration sera en ce sens développée spécifiquement à partir de l'appropriation au sens de

V. Castellotti (voir en particulier pour plus de détails : 7.2.1.1, dernière sous-section ; conclusion du 7.2 ; conclusion du chapitre 7 ; conclusion générale)

J'emploierai donc à différentes reprises la notion d'appropriation au sens d'une *didactique de l'appropriation* selon V. Castellotti, précisant alors que je réfère à la notion telle que définie dans le cadre d'une didactique prenant en compte cette appropriation (et non pas l'appropriation comme générique neutralisant les catégories apprentissage et acquisition).

Suite à la brève présentation de ces perspectives, je vais à présent m'arrêter sur deux grands ensembles d'observables de mon terrain : les observables sollicités (2.2), et les observables non-sollicités (2.3).

2.2 Les observables sollicités : un grand ensemble

A travers différents types d'observables sollicités, je tenterai ici d'expliciter la question des « limites » de mon terrain face à la circulation de ces représentations et les orientations privilégiées par conséquent, mais également la question de savoir comment traiter ces différents observables entre eux, selon leur provenance (institutions, migrants, formateurs…), selon leur contexte d'observation (sollicité ou non), leur format (écrit officiel, discours transcris…). Je m'arrêterai d'abord sur les écrits politiques, législatifs et institutionnels (2.2.1), puis sur les observables sollicités provenant de mon terrain d'intervention dans le cadre de formations linguistiques (2.2.2). Je terminerai pour chacune de ces sections par une présentation de ces observables.

2.2.1 Les observables politiques, législatifs et institutionnels

Les dispositifs prescrivant des formations linguistiques obligatoires (CAI et CIR) concrétisent des discours politiques, législatifs et institutionnels sur la langue et l'intégration, marquant l'« institutionnalisation » d'orientations précises. Il va donc s'agir de s'intéresser en premier lieu à ces discours « fondateurs » : leurs origines (chapitres 3 et 4) mais aussi leur possible influence dans la production d'autres discours (chapitre 5). Il s'agira également de mettre en lien ces fondements au regard des discours académiques auxquels je m'intéresserai au chapitre 6 : les chercheurs se positionnent en effet également relativement à ces logiques, et

contribuent parfois à les construire. C'est là que les discours académiques et d'experts me semblent inséparables de cette première catégorie identifiée d'observables, en tant que participant largement pour certains d'entre eux à influer également sur les évolutions ou redéfinitions en jeu dans les contrats d'intégration (recommandations du conseil de l'Europe, recommandations en sociolinguistique, didactique...). Les discours académiques et d'experts ont ainsi largement contribué à la (re)définition des notions en jeu dans ces formations, dont j'ai fait état ci-dessus (2.1.3). Du fait de l'importance de cette catégorie, je propose dans cette section de travailler à en clarifier les différences et transversalités, avant de présenter ces observables sollicités.

2.2.1.1 Des discours politiques, institutionnels, législatifs… Différences et transversalités.

Pour expliciter les termes associés à ces types de discours, arrêtons-nous d'abord sur leurs différences et leurs liens. Les discours politiques peuvent relever d'objectifs différents, prendre des formes différentes : d'abord des discours et rapports *publics*, par exemple prononcés lors d'un meeting puis transcrits (tel que le discours de J. Chirac à Troyes en 2002), rapports écrits à l'occasion d'une évolution législative, rapports commandés par le gouvernement à des députés (tel que le rapport d'A. Taché, février 2018). Il peut aussi s'agir de discours *privés, internes aux professionnels de la politique,* mais qui sont tombés dans le domaine public avec les années (exemple : des annotations d'un député sur un document officiel, dont fait état un chercheur vingt ans après dans un article académique).
La majorité des observables politiques auxquels je me suis intéressé relèvent de la première catégorie, destinés à être diffusés au grand public.

Si les discours politiques relèvent de discours également « institutionnels », les discours plus strictement institutionnels n'en sont pas moins enclins à remplir ou bien servir des objectifs politiques, ou encore à réinvestir des objectifs politiques explicites.
Je fais une distinction entre les deux en tant qu'un discours institutionnel peut être plus ou moins attaché à des intérêts politiques explicites, sans que l'on soit facilement en mesure d'interpréter les enjeux sous-jacents politiquement. Par exemple, les rapports du Haut Conseil à l'Intégration (désormais HCI), émis à la demande de politiques (gouvernement, ministre), poursuivaient avant les années 2000 un objectif global de mieux comprendre et accompagner l'intégration, ce qui n'impliquait pas de positionnements politiques de la part des membres du HCI (et dont les membres représentent différentes fractions politiques) sinon de rendre compte de travaux et

réflexions sur un sujet spécifique. Les discours institutionnels peuvent servir les intérêts politiques : le rapport de 2001 du HCI apporte en ce sens les premiers jalons d'un contrat d'intégration, dont s'emparera Jacques Chirac ensuite en 2002 pour en annoncer la création. Les rapports émis à partir de 2002 en revanche, répondront à l'annonce de la mise en place du CAI. De grandes lignes d'objectifs (*glotto*)politiques et institutionnels sont alors « acquises » : contractualiser les engagements d'intégration entre l'Etat et les migrants, mettre en place un dispositif d'enseignement-apprentissage du français le plus efficace possible.
Il me semble important de souligner que les inter-influences entre politiques et institutions sont complexes, ces inter-influences m'échappant certainement à de nombreuses occasions. Dans les exemples relatifs au HCI par exemple, outre certains travaux sur les influences politiques y ayant eu cours[61], il semblerait vain de tenter de définir ce qui relèverait de choix politiques ou bien non-partisans.

La frontière est moins ambigüe en ce qui concerne les discours législatifs : bien qu'appartenant aux domaines des institutions (juridiques et politiques), ceux-ci restent attachées à l'explicitation de lois, représentant *la concrétisation* d'une politique, assumée et explicitée.
Il n'en reste pas moins que les lois peuvent donner lieu à des interprétations différentes/ambigües des objectifs de telles politiques. Ainsi, dans le cadre de la loi du 7 mars 2016[62] relative au droit des étrangers en France (mise en place du CIR), les objectifs peuvent être interprétés de différentes façons : relevant plus ou moins d'une forme de répression (obligation de respecter les engagements du contrat, conditionnels au renouvellement de droits), et plus ou moins d'une mesure sociale (accueillir, et donner les moyens d'apprendre la langue pour accompagner l'intégration) ? Ces deux dimensions, dans leurs caractères ambivalents, ne peuvent-elles donner lieu à différentes traductions en pratique (plus ou moins sociale, répressive, ou bien les deux) ?

[61] Bien que le HCI n'affiche pas de préférence partisane, certains chercheurs tels qu'A. Hajjat et J. Beaugé (2013) ont travaillé à en dégager différentes influences politiques à certaines périodes. Par exemple, à partir du remaniement des membres du HCI en 2002, « *de nombreux membres acteurs politiques proches du gouvernement (Olin, Jego, Salah-Eddine, etc.) font alors parti du conseil, et consolident un pôle politique déjà ancré à droite* » (Hajjat & Beaugé, 2013:44).
[62] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000032164264&categorieLien=id (Consulté le 16 décembre 2019).

2.2.1.2 Présentation des principaux observables politiques, législatives et institutionnels sollicités

Je reviens ici sur les principales sources politiques, législatives et institutionnelles mobilisées. Les écrits et sources historiques sur lesquelles je m'arrêterai sont principalement tirées de recherches sur le sujet, voir de quelques documents d'archives. Parmi les écrits plus contemporains traités aux chapitres 4 et 5, se trouvent des discours politiques, des législations qui ont institutionnalisé la création du CAI dans les années 2005-2006, les discours institutionnels ayant contribué à ces législations (les rapports du Haut Conseil à l'Intégration en particulier), et d'une façon générale, l'ensemble des écrits institutionnels ayant participé à préciser ou donner forme à ces législations sur les plans didactiques et pédagogiques (différentes prescriptions pédagogiques et clauses des marchés des contrats CAI et CIR en particulier).

Premièrement, en ce qui concerne les *législations*, je référerai en particulier à celles ayant accompagné la mise en place successive des dispositifs CAI et CIR. Cela compte en particulier ces deux lois, la seconde étant dans la continuité de la première :
- Loi du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration, articles 5 et 7[63]
- Loi n° 2016-274 du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France, articles 1 et 2[64]

Je ne rendrai pas compte de documents de décisions de conseils constitutionnels ayant accompagné la mise en œuvre de ces deux lois, les articles m'intéressant ici n'ayant pas été modifiés.

Deuxièmement, des rapports *institutionnels*, comptant en particulier :

- les rapports produits par le HCI à la demande du gouvernement. Je m'arrête plus particulièrement sur la période durant laquelle le HCI s'est chargé de donner des recommandations en faveur de nouvelles politiques linguistiques d'intégration, à partir de 2001 (HCI, 2001 ; 2003),

[63] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000266495 (Consulté le 15 janvier 2020).
[64] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000032164264&categorieLien=id (Consulté le 15 janvier 2020).

- dont des rapports publics à vocation informative (et implicitement, politique) publiés à la suite de la mise en place ou de l'évolution (législative, fonctionnelle, didactique, …) des dispositifs CAI et CIR (exemple : Direction Générale des Etrangers en France, dossier de presse, *Le contrat d'intégration républicaine (CIR)*, septembre 2016),
- différents appels d'offre, destinés aux organismes de formation désirant y répondre pour candidater à la prestation de formations linguistiques obligatoires dans le cadre d'un « marché » OFII, pour une période de 3 ans (OFII, 2009 ; 2013 ; 2016 ; 2019)[65],

- un discours public annonçant la réforme interne des contenus des formations linguistiques, suite à l'annonce de la mise en place du CIR, prononcé par la Cheffe du bureau de l'apprentissage de la langue et de la citoyenneté à la Direction de l'Accueil, de l'Accompagnement des Etrangers et de la Nationalité (DAAEN – Kaelbel, I., 14 avril 2016)

Troisièmement, je compte également quelques discours à la dimension prioritairement *politique*, comme en particulier le discours de J. Chirac en 2002, à Troyes.

2.2.2 Observables sollicités auprès d'acteurs de terrain

La construction de la thèse m'a amené à me poser de nombreuses questions sur le terrain et la place des entretiens dans celui-ci. La mise en place de ces entretiens me semblait d'emblée difficile : comment aborder ces questions avec ces acteurs ? Quels intérêts ces différents types de discours peuvent avoir dans la construction et interprétation de la problématique de l'obligation de formation linguistique ?

Partant de la construction progressive de mon terrain, je traiterai des différents « choix » qui ont accompagné la construction et la mise en place des enquêtes. J'aborderai ensuite la question des places (respectives, puis prises dans un ensemble) de ces différents observables et de leur importance relative à mes questionnements et présupposés de départ.

[65] Dans le jargon des organismes concernés (dont l'OFII et les centres de formation postulant à ces appels d'offre), ces appels d'offre sont souvent nommés « FL » pour Formation Linguistique, avec en préfixe la date abrégée aux dizaines d'années du marché (exemple : le marché OFII 10 FL, correspond à l'appel d'offre de 2010 et couvre la période 2010-2013).

2.2.2.1 De la recherche d'un terrain professionnel à la construction des enquêtes

Afin d'éclaircir la construction progressive de ma thèse, je vais m'arrêter brièvement sur l'ordre chronologique dans lequel cette réflexion a été menée et dans lequel cette thèse a été rédigée.

Ce n'est qu'en troisième année de thèse que j'ai pu accéder à la partie « formative » de mon terrain, ce qui m'a alors enfin permis de mener des observations participantes auprès de cette action, reprendre ou développer mes hypothèses, et mener mes entretiens. J'ai donc d'abord travaillé à l'élaboration du projet de thèse, à partir de mes expériences, intuitions et lectures. Outre la recherche de ce poste de formateur, j'ai ainsi consacré les trois premières années à une autre partie de mon terrain : les discours historiques (chapitre 3), académiques (chapitre 6), institutionnels et politiques (chapitre 4 et 5) sur la langue et l'intégration. A cette même période, j'ai travaillé un an en tant que formateur pour une action d'Atelier Socio-Linguistiques (ASL) à St Jean De Braye, puis j'ai été bénévole dans une association de quartier de Tours. J'ai également réalisé au cours de ces trois premières années différentes observations, notamment dans une classe de formations linguistiques de l'OFII. J'ai aussi préparé et mené de premières enquêtes auprès de différents types de migrants de ces différentes activités professionnelles.

La troisième année fut enfin l'occasion pour moi de travailler en tant que formateur pour ce dispositif en particulier, ce qui me permit de retravailler différentes hypothèses au regard de ce terrain. Mais aussi, j'ai développé en retour de ces observations en tant que formateur, une posture pédagogique et un travail didactique sur les représentations en jeu dans ce dispositif (chapitre 1, 1.3). J'ai donc assez spontanément entrepris une sorte de « recherche-action ».

La troisième année fut aussi l'occasion de mener les enquêtes auprès de signataires du CAI, qui au cours des dernières années de la thèse m'ont permis de croiser les différents discours étudiés, pour émettre différentes thèses dans le cadre de ma problématique de doctorat (chapitre 7). Les nombreuses observations réalisées en parallèle, sollicitées ou non, participent tout autant à la conception de ce terrain par l'ouverture d'observables plus « spontanés » mais non moins intéressants pour ces recherches.

Dans l'attente de trouver un poste de formateur sur le terrain « formatif » du dispositif CAI, j'ai observé autour de moi la manifestation d'idées autour des liens entre langue et

insertion. Ces observations m'ont donc amené à ne pas me cantonner nécessairement aux acteurs visés (institutionnels/académiques/acteurs de l'intégration) :

-Premièrement parce que, comme je l'ai défendu, tout un chacun peut se sentir concerné par ces problématiques de langue et d'intégration, transposer ses propres expériences. Les formateurs, qui n'ont pas nécessairement fait cette expérience de migration, peuvent néanmoins eux-mêmes se retrouver directement concernés (qu'il s'agisse sur le plan professionnel, familial, social,…).

-Deuxièmement, parce que les « acteurs » de ces représentations semblent nombreux, leur circulation est omniprésente, voire banale en cette période de débats sur l'identité nationale (mandat présidentiel de Nicolas Sarkozy, avec un regain lors des élections présidentielles de 2017), et de crise globale liée au terrorisme qui concerne l'intégration (« désintégration » de jeunes qui basculent dans un radicalisme religieux /thématique de la « déradicalisation »). Ces représentations de la langue et de l'intégration se sont présentées à de nombreuses occasions autour de moi, pas uniquement dans l'enceinte d'un organisme de formation : de la télévision aux discours politiques, en passant par des documentaires, rencontres et discussions diverses (et parfois animées !).

Je me suis donc concentré sur les différents types de discours développant des représentations du rôle de la langue pour l'intégration, mais j'ai également entrepris différentes veilles documentaires sur le sujet.

2.2.2.2 Construction des entretiens compréhensifs : questionnements et choix méthodologiques

De quelle façon se sont construits les choix méthodologiques pour la mise en place des entretiens compréhensifs ? Je reviendrai ici sur les questionnements et circonstances propres au terrain d'intervention formative et la façon dont celui-ci a amené progressivement à la conception d'une méthodologie spécifique.

Objectifs et intérêts des entretiens compréhensifs

Comme j'ai tenté de le souligner dans le premier chapitre, le premier intérêt des enquêtes est de viser à *donner la parole* à des stagiaires qui dans ce contexte sont « contraints » de différentes façon à se former. La signature d'un contrat d'intégration (CAI puis CIR) engage

son signataire à en respecter les principes et engagements, pour qui il peut alors sembler d'autant plus difficile d'exprimer son opinion, notamment si cet opinion n'est pas en accord avec ces contraintes exercées. Les enquêtes visent alors à co-construire avec ces informateurs des représentations de la langue et de l'intégration, mais également à construire un ressenti sur ces formations.

Au-delà de la construction de ces représentations, il s'agit de viser à *comprendre* ces stagiaires dans leurs projets, motivations, dans ce qu'ils affirment, mais aussi dans leurs mécontentements, leurs motivations et non-motivations ou bien dans leurs possibles approbations ou refus de certaines caractéristiques de ces formations. Les entretiens devaient donc, pour leur mise en place, viser à créer un espace de discussion suffisamment détaché de ce cadre et de ce contexte d'obligation, le plus favorable possible à la co-construction de telles représentations.

Relativement à cet intérêt premier, les représentations de formateurs ont alors une place tout aussi importante, permettant de « croiser », voire de directement confronter les représentations construites avec celles des stagiaires. Ainsi, je me suis bien souvent retrouvé à confronter un formateur aux idées d'un stagiaire, ou à l'inverse d'expliquer le point de vue d'un formateur à un stagiaire pour lui demander son avis. La richesse de ces discours ne s'arrête donc pas à ces entretiens, et les « discussions » ont parfois continué de façon plus informelle, hors-enregistrement. C'est aussi cette interaction dont il est question de traiter dans la thèse, à travers la médiation qu'ont pu générer ces entretiens, et les discussions qui s'en sont suivies. Mais viser à mettre en place un tel espace de « libre expression » peut sembler idéaliste : en effet, comment ouvrir à de tels discours en étant moi-même formateur de cette action, et dans l'enceinte de l'organisme de formation lui-même ?

Une construction théorique progressive, qui repose sur un travail de terrain

Je me suis alors inspiré des travaux de J.-C. Kaufmann sur l'entretien compréhensif (1996), cette orientation proposant de construire sa propre méthodologie :

> Les méthodes adaptées à un usage artisanal plutôt qu'industriel permettent davantage d'apprendre à construire l'objet scientifique dans toutes ses dimensions. L'entretien compréhensif entre dans cette catégorie. C'est un instrument souple, subordonné à la fabrication de la théorie. (Kaufmann, 1996 : 13)

La construction d'une telle méthodologie est résolument qualitative (« *les techniques formelles à la base du travail de type explicatif ne parvenant à rendre compte que d'une infime partie de ce savoir* », Ibid. :23) et se prête particulièrement aux spécificités et questions soulevées ci-dessus par mon projet de recherche et le terrain d'observation envisagé.

L'objectif du chercheur qui s'y engage s'accorde avec les apports de la sociologie de Max Weber, en visant *l'explication compréhensive du social* (la compréhension de la personne n'en constituant alors qu'un instrument) :

> Pour Max Weber (1992), si compréhension et explication ont des points de départ situés à des pôles opposés, la sociologie doit s'insurger contre l'idée qu'il s'agisse de deux modes de pensée séparés. La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus ; elle commence donc par l'intropathie. Le travail sociologique toutefois ne se limite pas à cette phase : il consiste au contraire pour le chercheur à être capable d'interpréter et d'expliquer à partir des données recueillies. (Ibid.: 23)

Il s'agit de partir du terrain d'enquête et des hypothèses, pour amener à une méthodologie spécifique et à la construction théorique (et non l'inverse) :

> Anselm Strauss va même jusqu'à conseiller de se laisser imprégner par le terrain pour découvrir les premières hypothèses. Je préfère personnellement partir avec une idée en tête, mais la suite est identique: **l'objet se construit peu à peu, par une élaboration théorique qui progresse jour après jour, à partir d'hypothèses forgées sur le terrain. Il en résulte une théorie d'un type particulier, frottée au concret, qui n'émerge que lentement** des données. Ce qu'Anselm Strauss (1992) appelle la Grounded Theory, la théorie venant d'en bas, fondée sur les faits. (Ibid. :22)

C'est en ce sens une démarche profondément expérientielle : la théorie ne saurait suffire, il s'agit également de « faire » pour ensuite théoriser.

Très concrètement, pour la réalisation des entretiens auprès de ces stagiaires et autres informateurs, sur la base du terrain spécifié et de mes hypothèses, il s'agit de prendre des décisions méthodologiques spécifiques à étudier ce terrain (ci-dessous), de créer une « grille de questions » personnelle, logique et cohérente tout en permettant néanmoins d'être souple dans son utilisation (Ibid. : 44-45), pour permettre d'amener à construire des représentations sans que ces questions ne laissent nécessairement apparaître ce qui est visé, ni mes présupposés sur le sujet. La « grille » est alors « *un simple guide, pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème.* » (Ibid. : 44)

La construction des entretiens s'est donc faite par tâtonnement, et les premiers entretiens m'ont alors permis de prendre confiance et de développer ma propre démarche.

2.2.2.3 Expériences de terrain et choix méthodologiques

Les premières expériences en terrain d'intervention m'ont directement interrogé sur la question des catégories mobilisées dans le cadre des contrats d'intégration CAI et CIR : si ces dispositifs visent à favoriser l'intégration de celles-ci, l'intégration ne saurait relever d'une problématique restreinte à ces seules catégories de personnes. Mais alors de quelle façon ces catégories sont-elles opérationnelles ou non ? Que garantissent-elles ? Et en conséquence, quelle catégorisation vais-je à mon tour pouvoir mobiliser ?

Je propose dans cette section de m'arrêter sur ces questions, en abordant premièrement la question de la catégorie à employer pour désigner ces personnes, puis sur la question de l'importance et possibilité de « sortir » de ces catégories, voire de les déconstruire, pour mieux les appréhender, interroger, discuter.

Quels « migrants » interroger ? Ambivalences du terme, et choix méthodologiques

Quelles limites donner à mon terrain, s'il s'agit aussi de rencontrer des étrangers vivant en France qui ne sont pas soumis aux obligations du contrat ? A travers quelques ambivalences que j'identifie de ce terme dans ses définitions modernes, il s'agit ici de préciser ce que j'entends dans cette thèse par *migrant*.

Lors de la mise en place de ces enquêtes, je comptais au départ recueillir le témoignage de stagiaires soumis aux formations linguistiques obligatoires et d'autres qui ne le sont pas. Bien que les entretiens auprès de stagiaires de ces formations obligatoires semblent bien indispensables à mes recherches, j'ai donc commencé les premiers entretiens auprès d'autres personnes. La question du « moins mauvais » terme à employer dans la présente thèse pour désigner l'ensemble de ces personnes s'est posé au fil des rencontres et des situations de chacun : outre le fait que certaines de ces personnes soient affiliées aux formations obligatoires ou non, certains d'entre eux ne se destinaient pas au départ à vivre en France, comme A (alors encore étudiante en France), d'autres stagiaires rencontrés en associations bénévoles n'étaient pas en situation régulière. Puis-je parler alors de *migrants*, au sens général ?

Par expérience de terrain, j'ai dû faire face à la diversité que revêt cette catégorie avant tout administrative, marquée par le passage des frontières française d'un étranger pour un temps

déterminé. Or, dès le départ, la catégorie des « primo-migrants » ou « primo-arrivants » (employés pour désigner les migrants venant d'arriver, soumis à la signature du contrat d'intégration) m'interrogeait par sa diversité : certains migrants viennent en France volontairement, d'autres par contrainte, certains repartent *définitivement*, certains *restent mais rêvent de repartir*, ou bien *l'inverse* (voire, *changent d'avis à nouveau*). Au final, la catégorisation de *migrant*, qui renvoie selon l'Etat français au critère de la volonté de présence « à long terme » en France, ne me suffisait pas. Il n'était donc pas simple de qualifier mon propre emploi du terme *migrant*.

Les catégories de migrants et étrangers instituées de nos jours sont diverses, ramenant à diverses spécificités des raisons de leur présence, « *pouvant tenir à leur situation familiale ou professionnelle, à leur état de santé ou à leurs craintes d'être persécutés pour certains motifs, ou encore à la régularité de leur séjour sur le territoire national.* » (Fleury Graffe, 2019)[66]

Bien qu'il n'existe pas de définition juridiquement reconnue du terme *migrant*, celui-ci est particulièrement opérant (dans la vie publique, politique et médiatique) en France. Comme le rappelle La Cimade (réseau associatif d'actions militantes en faveur de publics migrants),

> Le terme "migrant" doit être utilisé avec précaution, car il n'est dénué ni d'idéologie, ni d'ambiguïté. Il arrive qu'il serve à opérer un tri entre les personnes qui quittent leur pays selon les causes supposées de leur départ. Les "migrants" feraient ce choix pour des raisons économiques, quand les réfugiés ou les demandeurs d'asile y seraient forcés pour des motifs politiques. Or, les contraintes économiques et politiques se confondent souvent, et la distinction entre différentes catégories de "migrants" est généralement arbitraire.[67]

La définition de l'Organisation des Nations Unies (ONU), qui désigne comme migrant « *toute personne qui a résidé dans un pays étranger pendant plus d'une année, quelles que soient les causes, volontaires ou involontaires, du mouvement, et quels que soient les moyens, réguliers ou irréguliers, utilisés pour migrer* » (UNESCO, 2019 : 360), ne suffit pas à désigner la plupart des migrants dont il est question dans cette thèse, étant donné que les migrants en formation n'ont pas encore passé plus d'une année en France. Il pourrait s'agir sinon de parler de « primo-migrants », ou encore de primo-arrivants, termes employés ces dernières années. Et pourtant : rien n'indique non plus qu'à l'inverse ces derniers *se destinent nécessairement* à

[66] https://www.vie-publique.fr/parole-dexpert/271045-les-categories-de-migrants-refugies-etudiants-sans-papiers (Consulté le 31 janvier 2019).
[67] https://www.lacimade.org/faq/qu-est-ce-qu-un-migrant/ (Consulté le 14 janvier 2020).

passer l'année en France. Certains de ces migrants décident de retourner définitivement au pays (et perdent alors pour certains, le statut de « réfugié »). De plus, tous les « primo-migrants » ne sont pas concernés par les contrats d'intégration (hors migrants originaires de l'Union Européenne, hors étudiants), de même que les stagiaires de ces formations sont arrivés depuis plus ou moins longtemps selon les situations.

G. Simmel, dans ses études sociologiques de la première décennie du XXème siècle, s'intéresse à la figure de l' « étranger », un étranger qui marque toute l'ambiguïté du terme actuel de « migrant ». Il ne s'agit pas là d'un « errant » ou encore d'un touriste, « *cet errant si souvent décrit qui arrive un beau jour pour repartir dès le lendemain* », mais il y est question :

> (…) de l'errant en puissance pour ainsi dire, qui bien qu'il n'a pas poursuivi sa route, n'a pas encore tout à fait tiré un trait sur la liberté d'aller et venir. (…) sa position est essentiellement déterminée par le fait qu'il n'en relevait pas d'emblée [au groupe], qu'il y introduit des qualités qui ne lui sont pas propres et qui ne sauraient l'être (…) la distance au sein de la relation signifie que ce qui est proche est lointain, et l'être-étranger, que le lointain est proche. (Simmel, réed. 2019 : 13)

Pour G. Simmel, l'étranger n'est donc pas simplement *extérieur* au groupe, sa place est *ambivalente* puisqu'à la fois, il tient une certaine place (qui correspond à la figure de l'étranger, ou encore du « migrant ») dans ce nouveau pays, mais sans pour autant en faire véritablement partie : sa mobilité n'est pas nécessairement *à sens unique*, visant une installation définitive, mais *toujours possible*, pouvant voir son temps de présence remis en question à tout moment (urgence dans le pays d'origine, expulsion d'un sans-papier…). Les termes d' « étranger » et de « migrant » semblent englober des causes de mobilité(s), mais aussi de rapports à celle(s)-ci très variées, aux projets plus ou moins incertains, *à l'issue imprédictible*. L' « étranger » selon G. Simmel représente autant la distance (culturelle, linguistique, par sa possible mobilité) que la proximité (spatiale, idée d' « installation »). Il est intéressant de constater que, si pour G. Simmel, l'étranger est la figure du « commerçant » du début du XXème siècle, cette catégorie de commerçant a relevé d'un critère à l'appréciation *tantôt positive, tantôt négative*, de la part de l'Etat pour la demande de naturalisation, selon les époques[68]. Au final, cet étranger décrit par G. Simmel a enrichi mon appréhension de cette catégorie et de ses ambivalences, sa définition de *migrant* s'accorde et complète celle que je retiendrai moi-même (de l'IOM ci-

[68] « *Une plongée dans les dossiers de naturalisation du premier xxe siècle permet d'observer combien les manières d'appréhender les qualités des naturalisables évoluent selon les périodes.* (…) *Les manières de décliner les identités témoignent des stratégies discursives utilisées en vue de se conformer au portrait supposé du « bon naturalisé ». Ainsi par exemple, s'il est de bon ton, pour les postulants à la nationalité française, de se revendiquer commerçants au début du xxe siècle, il vaut mieux, dans les années 1930, taire son appartenance au monde de la boutique pour se dire «ouvriers»*. » (Zalc, 2017 : 52-53)

dessous) en précisant le fait que ce migrant, quel que soit son temps de présence, *ne peut pas être un simple «touriste de passage »* (prévoyant de repartir une fois les vacances terminées), *sans toutefois être pour autant « définitivement fixé » dans ce pays d'accueil*.

Je relève alors différentes ambiguïtés dans la catégorie ainsi admise. Si un étudiant étranger ou encore un touriste (voués à rentrer dans leurs pays, et donc non considérés comme migrants), rencontre un.e conjoint.e en France et s'installe avec lui ou elle, à partir de quel moment son statut passe-t-il de touriste, à celui de *migrant* ? De même, une personne ne peut-elle pas faire valoir certaines raisons à son séjour temporaire (académiques, vacances), tout en ayant déjà un projet d'installation en France ? Et au final, s'il semble *a priori* logique d'envisager qu'un touriste aura plus de chance de repartir qu'un réfugié, du touriste au réfugié, qui pourrait affirmer *avec certitude*, que l'un sera davantage voué à rester en France et l'autre, à repartir ? Contrairement aux réflexions de G. Simmel sur la situation spatiale inévitablement *incertaine* de cet étranger, du point de vue du pays qui accueille, le facteur du temps de présence (comme dans la définition de l'ONU ci-dessus) donne l'impression que la mobilité n'irait à l'inverse *que dans un seul sens, irrémédiable* : celui *de s'installer*, et par extension, dans le sens d'une *intégration*. Il en va de même pour les contrats d'intégration CAI et CIR, qui répondent aux mêmes présupposés d'installation à long terme, l'intégration étant présentée comme impérative (voir 1.2.1.2).

Comme souligné, la notion même de *migrant*, parfois posée en termes d'un temps de présence minimale sur le territoire français, est pourtant particulièrement arbitraire, ne permettant pas de trancher de façon pertinente sur une vocation plus spécifique à « se fixer » avec certitude sur le territoire français, que d'autres types d' « étrangers ». Le critère de la langue non plus, ne saurait suffire à établir cette catégorie: certains stagiaires originaires du continent africain arrivent en formation obligatoire avec un français perçu par ses formateurs, comme « d'un registre soutenu et académique ; d'autres encore parlent un autre français, un français étranger, « du bled », alors bien souvent perçu à l'inverse comme « approximatif », « insuffisant » pour vivre en France. Le critère culturel, ou bien de la nationalité, n'est pas catégorique non plus : par exemple, certains stagiaires ont *déjà eu* la nationalité française par le passé (puis l'ont perdue lors de la décolonisation, dans une ancienne colonie française comme le Tchad), ont parfois vécu et travaillé à plusieurs reprises en France, sur plusieurs années. Il arrive également que certains ressortissants français, nés à l'étranger, ne parlent pas français, et viennent se former en France lors de séjours linguistiques. Des différentes connaissances et rapports à la langue française, aux situations sociales et professionnelles avant la migration, aux

critères culturels, aucune généralité ne semble pouvoir être tirée de la catégorie *migrant*, sinon la mobilité vers la France, qui permet de les différencier des « nationaux ».

La distinction ainsi opérée entre « migrants » et nationaux est également ambigüe : face aux « migrants », qui sont donc ces nationaux, si une partie d'entre eux se situent également dans un « ailleurs » ? Nés, et/ou bien résidant à l'étranger par exemple, et ne parlant par ailleurs pas nécessairement français, n'ayant parfois jamais vécu sur le territoire français. D'autres Français sont quant à eux, nés Français isolés spatialement de l'Hexagone (Départements d'Outre Mer), ne parlant par ailleurs pas nécessairement (que) français non plus. L'opposition migrant/national, semble donc particulièrement relative à la notion de frontière nationale.

J'emploierai par conséquent le terme *migrant* dans un sens pratique, relatif à ce seul franchissement de la frontière française ou internationale, me permettant d'englober l'ensemble des migrants dont il sera question dans cette thèse (légaux, illégaux, étudiants,…). Ce sens très général ne s'accorde donc que très partiellement avec les différentes catégories législatives dont dépendent les migrants rencontrés, ces différenciations étant par leur nombre d'autant plus ambigües, ambivalentes. Je reviendrai sur ces catégorisations qui découlent de la notion de « migrants » et leurs ambivalences dans les législations actuelles en 3.1.3.1.

Malgré les ambiguïtés du terme « nationaux » (nationaux perçus comme étrangers, Français nés à l'étranger…), son emploi réfère généralement aux Français non-issus de l'immigration (mais alors, depuis combien de générations ?), nés sur le territoire Français. J'emploierai donc le terme *nationaux* en particulier dans la partie historique de la thèse (chapitre 3), pour référer à la *représentation* (catégorie administrative, opinion publique, …) de « vrais » Français par opposition aux étrangers et migrants.

Migrant.e : Je nommerai donc dans ce travail *migrant.e* , la catégorie la plus générale possible, telle que définie par l'IOM (International Organization for Migration), c'est-à-dire

> (...) tout individu qui, quittant son lieu de résidence habituelle, franchit ou a franchi une frontière internationale ou se déplace ou s'est déplacé à l'intérieur d'un État, quels que soient le statut juridique de cet individu, le caractère, volontaire ou involontaire, du déplacement, les causes de ce déplacement ou la durée du séjour.[69]

Cet usage global du terme n'empêchera pas de préciser à chaque fois des différences de statut, de situation, ou encore d'intention de la part de ces personnes.

[69] https://www.iom.int/fr/termes-cles-de-la-migration (Consulté le 5 avril 2019).

Des catégories spécifiques pour favoriser l' « intégration » ?

C'est pourquoi, dans la mise en place de ces enquêtes, j'ai voulu me détacher des catégories construites par les discours politiques : l'appréciation du besoin de formation en langue, au moment de la signature, marquerait-il une différence pertinente entre des signataires qui auraient davantage un besoin de se soumettre à ces formations que d'autres ?

Et si certains migrants semblent *ne pas vouloir* apprendre dans ces formations qui leurs sont imposées, ne serait-il pas alors important d'interroger ce « besoin » de formation, pour laisser place à une question plus complexe, à savoir, « pourquoi » certains veulent apprendre, et d'autres non ? Mais aussi, pourquoi certains, malgré leur volonté d'apprendre, n'apprennent pas ou tout du moins *pas immédiatement* par le biais de ces formations-là ?

Il semblerait donc particulièrement réducteur de ne se cantonner qu'aux discours de stagiaires qui sont désignés par leur catégorie, comme ayant un besoin indiscutable de se former (signataires du CAI et du CIR s'étant vu délivrer des formations linguistiques obligatoires – voir 1.2.1), d'autres ayant peut-être tout autant à apporter, et permettant une diversification des points de vue. Ces expériences et réflexions m'auront fait tendre à ne pas m'arrêter uniquement sur les catégories de migrants désignées par la loi, et à m'intéresser à d'autres expériences, d'autres discours.

Il s'agit de réfléchir à ces questions *au-delà* des catégories mobilisées : en interrogeant notamment les rapports entre migration et intégration (chapitres 1 et 3), entre intégration et appropriation de la langue d'accueil (chapitre 6 et 7), et pour ces enquêtes, en allant interroger des migrants n'ayant pas suivi les formations obligatoires.

Ce positionnement rejoint celui de Castellotti (2009) lorsque celle-ci propose, dans une démarche qualitative et proposant de prendre au sérieux la diversité (des personnes, des situations, des histoires, des appropriations, des « intégrations »…), de « *construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories* » :

> (...) peut-on espérer construire des orientations intégratives, dans la sphère scolaire notamment, sans remettre en question la rigidité de catégories dont la construction est fondée d'un point de vue historique, géographique, politique, social, pédagogique, mais dont l'opérationnalité, de ce fait, ne peut être exagérément étendue sans perdre de son intérêt et dont la réutilisation à d'autres moments, dans d'autres environnements et à d'autres fins, conduit, à leur faire perdre toute force compréhensive et toute dimension heuristique ? En d'autres termes : ces catégorisations situées, en devenant des catégories figées et instituées, ne provoquent-elles pas l'inverse de ce pour quoi elles ont été produites, à savoir créer du sens, donner une intelligibilité aux phénomènes auxquels nous sommes confrontés, nous aider à réfléchir ? (Castellotti, 2009 : 109)

Il s'agit concrètement de considérer que l'« [L'] *intégration ne peut se construire en séparant, mais en imaginant des dynamiques inclusives* », impliquant de prendre alors en compte l'ensemble des personnes concernées, sans les enfermer dans des catégories, d'où la proposition de l'auteure « *de désintégrer ces dernières pour mieux construire des formes de contextualisation diversifiées permettant de fluidifier les circulations et de « faire une place » (Castellotti, 2008) à tous.* » (Ibid. : 114).

S'agissant de sortir des catégories instituées, ce positionnement s'inscrit dans une posture *nécessairement critique* des catégories mobilisées dans les politiques linguistiques matérialisées par les dispositifs d'intégration CAI et CIR, tant relativement aux politiques participant fortement de ces représentations (« migrant », « intégration »…), que relativement à un certain positionnement épistémologique pour traiter d'intégration.

Sur le plan épistémologique, dans cette perspective, d'après l'auteure, « *on ne peut envisager de mener des recherches visant une intégration de la différence sans se poser la question de la construction même de ces recherches, de sa cohérence avec cet objectif et des rapports entre le scientifique et le politique* » (Ibid. :114). Et relativement aux politiques en vigueur,

> (…) en substituant à la centralisation et à l'unicité, comme principes organisateurs des politiques linguistiques et éducatives, la diversification, la pluralité et la variabilité, on contribue à remettre en cause les fondements mêmes de l'idéologie monolingue et on conçoit les bases d'une éducation linguistique générale, transversale, et contextualisée, s'appuyant sur la variation en français et les relations interlinguistiques ; **diversifier signifie aussi, dans cette perspective, reconnaitre et promouvoir la variété des démarches d'appropriation et des choix curriculaires** (pour une synthèse Castellotti, Coste et Duverger, 2008). (Castellotti, 2009 : 113)

Les enquêtes présentées dans l'ordre chronologique de réalisation (voir 2.2.2.1, tableaux 1 et 2), ne s'en tiennent pas au seul découpage des catégories concernées (« migrants d'origine extra-européenne» ; « besoin ou non de formation ») :

-Une étudiante en France et ne se formant plus en français (A.)

-Quatre stagiaires de formations linguistiques sur la base du volontariat, non-signataires du CAI (Tableau 1, B., C., D. et E.)

-Deux anciennes signataires du CAI en formation professionnelle (Tableau 2, F. et G.)

-Douze stagiaires signataires du CAI en (ou en sortie de) formation linguistique obligatoire au moment de l'entretien (participants du tableau 2, de H. à S.).

Le choix de ces « catégories » de personnes, visent plusieurs intérêts. Premièrement, l'appel à des migrants n'ayant pas réalisé les formations obligatoires permet d'apprécier l'indispensabilité supposée de celles-ci, par comparaison : ces migrants ont-ils tout de même

commencé par des formations linguistiques pour s'intégrer ? Ont-ils perçu les formations linguistiques sinon suivies, comme indispensables, voire préalables à leur intégration ?

La réalisation des entretiens auprès de stagiaires de formations professionnelles vise à apporter des informations dans ce sens, tout en permettant de soulever d'autres questions : les formations professionnelles représentent-elles un vecteur d'intégration particulier ? En quoi la langue française vient ou non, constituer un frein à cette formation ? Mais aussi, les formations non-strictement linguistiques telles que celles à visée professionnelle, représentent-elles par le même temps un espace d'apprentissage et de pratique de la langue française ?

Le premier enregistrement d'une étudiante étrangère en France dans un contexte complètement différent de celui d'un réfugié politique par exemple, aura directement confirmé cet intérêt relativement à mes questionnements : A. explique que malgré un niveau C2 atteint en français avant son arrivée, elle a éprouvé en France des difficultés d'intégration d'ordre social comme linguistique, qui ne se seront résolues qu'à partir de nouvelles rencontres (et après une année universitaire pourtant réussie en France), dans ses activités et sur son nouveau lieu de vie. Ce premier témoignage enregistré marque d'emblée un contraste fort entre l'évidence de ce que la formation linguistique pourrait apporter le plus tôt possible (dès l'arrivée et même comme ici, en amont de l'arrivée d'un migrant), et des situations sociales pouvant influer au point de sembler rendre cette question de la langue non-prédominante, voire secondaire.

Le choix de la participation d'interprètes: nécessité, intérêts, inconvénients.

Mais comment mettre en place des discussions avec des stagiaires qui ne seront à priori pas dans la capacité de comprendre mes questions et de répondre en français ? Deux possibilités s'offraient à moi :

- soit, opérer une sélection de stagiaires partageant avec moi une langue que je parle suffisamment pour réaliser l'entretien (espagnol, anglais). Un tel choix aurait considérablement réduit l'objectif même de mes entretiens, qui est de « donner la parole » à ces personnes, ne permettant plus d'ouvrir les entretiens *à tous ceux qui voudraient y participer*. Et cela ne correspondrait plus à la perspective de considérer la diversité qui se manifeste dans ce cadre (aussi à travers des pratiques de langues diverses).

- ou bien, donner la possibilité à ces personnes de réaliser l'entretien dans la/les langue(s) de leur choix, nécessitant alors l'intervention d'interprètes, mais aussi d'interventions en plusieurs langues qui se croisent, voire se mélangent possiblement.

Si, relativement à mon projet, cette seconde option peut sembler « évidente », elle n'est pas sans poser différentes questions et difficultés qu'il s'agit ici de clarifier et d'expliciter.

La participation de l'interprète induit un « biais »[70] dans l'entretien : l'interprète pourrait ajouter/simplifier/s'approprier mes questions et les réponses de stagiaires, leur donner une forme qui dans une autre langue sera inévitablement différente. En tant que ne parlant pas ces langues, un inconvénient est que je dépends souvent de sa présence et de sa parole (pas toujours intégralement : je partageais par exemple l'anglais avec I). Et, s'agissant de mettre en place une « discussion », l'interprète pourrait s'impliquer personnellement (comme c'est le cas de Tr dans l'entretien avec I et J). La question qui en ressort est la suivante : un discours « rapporté » (même instantanément) aurait-il moins de valeur qu'une discussion entre deux personnes ?

J'ai très vite nuancé cette possibilité en faisant l'expérience de ces triangles de discussion, dans lesquels ni l'interactivité (par le nombre d'échanges) ni l'intérêt, ne me semblaient remis en cause. Lorsque le ton de la discussion est instauré, les échanges ont bien souvent été assez rapides, et même s'ils se sont fait d'abord entre l'interprète et les informateurs, cela me permettait ensuite à tout moment de revenir sur des éléments déjà évoqués pour amener à les préciser, les nuancer... Le temps nécessaire à la discussion puis l'interprétariat est parfois de l'ordre de plusieurs minutes, ce qui dans ce cas est contraignant en termes de dynamique de la discussion. Cependant ces latences constituent en même temps un atout, en tant que laissant alors davantage de temps pour s'adapter aux éléments précédemment évoqués.

De plus, le biais de la traduction n'empêche pas que les premiers interlocuteurs soient eux-mêmes possiblement amenés à cacher, dissimuler, ou bien encore déformer certaines informations « à la source ». J'ai à de nombreuses reprises mis en place des interrogations contredisant certaines affirmations de stagiaires afin d'avoir confirmation, précisions ou bien ajustement de la réponse : dans aucun cas un informateur n'a changé brusquement d'avis, sinon à l'inverse toujours renforcé sa première affirmation. J'interprète pour ces différents informateurs cette constance comme le signe d'une forte implication et appropriation de cet

[70] Dans le sens d'un détour, d'un « *Moyen indirect de résoudre une difficulté*» https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/biais/9019 (Consulté le 10 janvier 2019).

espace, dans lequel « on ne leur fera pas dire ce qu'ils n'ont pas dit ». Cette constance de l'implication a été également ressentie par Tr, qui a participé à 5 entretiens (contre 2 pour Tr2).

J'ai donc choisi d'assumer ces modalités, tout en prenant alors différentes mesures visant à ce que les entretiens se passent au plus proche de mes propres objectifs et soient les plus clairs possible pour les interprètes :

- d'abord par la recherche d'interprètes qui en ont une expérience professionnelle. Tr travaillait déjà en tant que traductrice-interprète assermentée pour différentes variétés de l'arabe. Cette préférence a donc nécessité une rémunération symbolique des traducteurs, dans un engagement avant tout « professionnel ». Tr a gardé les mêmes principes professionnels que dans son travail d'interprète lors d'entretiens, en traduisant immédiatement toute prise de parole de sa part dans la discussion (« la, j'pensais lui demander si... » ; « La, en fait j'ai rebondi j'en ai profité je lui ai demandé si ... »), et en restituant le plus fidèlement possible le sens des propos. Dans certaines discussions ou les interactions sont rapides et plus nombreuses, il arrive que Tr tente malgré tout d'alterner d'une langue à l'autre de façon active pour rester au plus près de ce principe.

- par un travail d'explication clair et détaillé aux deux interprètes de mon projet de recherche, ses objectifs, de la méthode mise en place et des questions proposées. Il s'est agi d'établir une relation de confiance tant avec mes informateurs qu'avec les interprètes, confiance qui n'aura été remise en cause d'aucune façon.

Les interprètes ont ainsi d'abord participé à présenter avec moi dans quatre classes cette proposition d'entretien, afin de marquer de façon concrète l'importance de rester au plus près de mon propos et de mes intentions, et de *les impliquer* dès le départ dans cette mise en relation. Mais cela tout en devant accepter alors, s'il s'agit de ne pas rester « formel » et d'engager la discussion, de leur laisser la possibilité de discuter elles-aussi, d'entrer en relation avec les personnes reçues en entretien pour les mettre à l'aise à tout moment (en dehors des moments de traductions simultanées), voire même de relancer la discussion, à la seule condition que ces dernières me fassent part de ce qui a été dit dans d'autres langues.

La discussion « longue » entre l'interprète et l'informateur marque aussi un gage d'investissement des informateurs dans ce rôle, dans une dynamique de parole qu'il serait souvent risqué de couper, et qui appuie l'intérêt même de tels entretiens et de l'espace de parole généré. J'ai donc dans ce sens, souvent laissé libre cours à la discussion entre l'interprète et

l'informateur lorsque la discussion me semblait s'inscrire dans une dynamique qui, même si je ne pouvais la comprendre, serait gage de restitutions potentiellement davantage intéressantes ensuite malgré les inconvénients (synthèse des informations, temps d'attentes partagés, incompréhensions...).

La présentation des enquêtes en formations linguistiques CAI

L'enquête a été présentée sur des temps de cours à 4 classes entières dont une pour laquelle j'étais le formateur principal (mais aussi le formateur secondaire ou bien plus ponctuel de certaines autres formations linguistiques), dans plusieurs langues et avec l'appui des interprètes également sollicitées pour les entretiens (Tr. pour l'arabe, Tr. 2 pour le russe, moi-même pour l'anglais, l'espagnol).

La phase de présentation des entretiens revêt une certaine importance en tant qu'elle devait selon moi marquer et illustrer d'emblée les orientations et le cadre proposés, devant déjà représenter un espace d'appropriation, de parole « libre » donné aux potentiels participants. Il a donc été important de bien marquer dès le départ la différence entre mes fonctions de formateur (pour cette structure), et de chercheur (pour l'université, les interprètes ayant été identifiées comme y participant), tout en assumant que je ne puisse complètement être identifié là uniquement à ce second rôle. Un point important sur lequel j'ai insisté est aussi l'anonymat des participants : bien qu'il s'agisse de parler de soi, il était important de préciser que « tout ne sera pas retranscrit dans son intégralité aux lecteurs », l'anonymat des participants, mais aussi la possibilité de dire « non » à la réutilisation de certains passage de l'entretien voire de son intégralité, à tout moment.

La présentation n'a pas été lue (mais préparée à l'écrit cependant), sinon amenée de la façon la plus naturelle possible, pouvant donner lieu à des prises de paroles et questionnements de la part des destinataires. Celle-ci a fait suite à l'explication détaillée aux interprètes des enquêtes et leurs modalités, permettant pour cette phase un premier essai de collaboration sur cette base. Cela a permis aux interprètes de rencontrer ces personnes, les rassurer, se présenter en tant que participantes à la recherche (en tant qu'interprète mais aussi en tant que personnes). Ces dernières ont largement participé à générer une atmosphère propice à cette prise de parole, tant par leur rôle et implication (visant à donner la parole sur une orientation compréhensive), que par le biais de ces autres langues, représentatives de (ces « autres ») paroles qui seront libres

de se construire dans la langue de leur choix. D'autant qu'il s'agit de langues qui n'ont pas dans le cadre de ces formations, une « place » à priori si légitime, puisque l'objectif est de s'exprimer le plus possible en français (et dans un contexte ou les autres formateurs privilégiaient largement la formation monolingue). Cette possibilité de s'exprimer dans la langue de son choix me semble donc avoir largement participé *à signifier* cet espace de libre parole, par « contraste » avec le cadre étudié : certains stagiaires en ont profité pour poser des questions dans leur langue, parfois sans lien à l'entretien proposé (ce qui serait sinon difficilement envisageable auprès d'un formateur de cette classe).

Les objectifs des entretiens ont été précisés tout en restant suffisamment « flou » pour tenter de ne pas influer sur la volonté de participation : il était important de ne pas infléchir à proposer une vision « engagée » de ces formations, ni de rendre mes hypothèses apparentes. Il s'est agi concrètement de tenir un propos de l'ordre de ce qui suit: « *J'étudie ces formations pour mes recherches à l'université de Tours, le but de cet entretien est de prendre le temps de discuter de vous, (vous direz ce que vous voudrez de votre vie), et de comprendre ce que vous pensez personnellement de ce dispositif. Moi : je ne sais pas ! C'est vous qui allez me le dire : j'apprends !* ».

Sur les quatre classes rencontrées (environ 65 personnes), 12 personnes ont accepté de réaliser l'entretien (de H à S). Ils pouvaient venir seuls ou bien par deux, option qui a peut-être facilité la participation puisque elle a été retenue par 6 de nos informateurs (voir tableau 2).

Sur ces 12 personnes, deux seulement me semblaient particulièrement impliquées dans leurs formations (L. et S., stagiaires du groupe le plus avancé), et je n'ai perçu les autres ni comme étant des stagiaires des plus « motivés », ni des moins motivés non plus en classe, sinon de l'ordre de stagiaires qui « jouent le jeu » attendu d'eux pour les formations linguistiques obligatoires mais sans pour autant se montrer demandeurs ou particulièrement « participatifs ».

L'entretien compréhensif : agencements et souplesse méthodologique

L'objectif de la grille d'entretien n'est pas de s'en tenir aux questions préétablies, mais bien que l' « *échange entre l'enquêteur et l'enquêté s'approfondisse le plus possible, jusqu'à atteindre des informations essentielles.* » (Kaufmann, 1996 : 47). Il s'agit donc de savoir également « sortir » du simple mode de questionnement, ainsi que de la hiérarchie produite par

un rapport « enquêteur /enquêté » pour établir un rapport « *plus proche de la conversation entre deux individus que du questionnaire administré de haut.* » (Ibid.)

Les questions sont autant de déclencheurs, et pour répondre aux objectifs de l'entretien, ces déclencheurs ne peuvent qu'être fonction du déroulement de la discussion et du « ressenti » de l'enquêteur qui prime alors quant à l'ordre à suivre, le ton à donner ou les « détours » à prendre, les questions à ne pas aborder trop vite etc.[71]

Il est arrivé que certains informateurs (deux informatrices au total : N. et O., enregistrement de 40 minutes) ne s'ouvrent pas davantage, dans quel cas je n'ai pas insisté et j'ai coupé court à l'enquête, lorsque j'ai interprété dans le comportement de ces informateurs le signe que N. avait envie de partir, ou ne se sentait pas à l'aise. De plus, cette réaction elle-même peut avoir son intérêt : qu'est-ce que je représente à mon insu pour cette informatrice, malgré les explications de l'interprète ? Lorsqu'un déclencheur (anticipé ou non), mis en place ne semble pas « déclencher », et que l'informateur ne semble pas s'ouvrir, savoir sortir encore davantage du « questionnaire » devient important, pour laisser place à la discussion, avec toute la part d'improvisation supplémentaire que cela entend. Les questions sortent alors parfois radicalement des thèmes abordés, mais avec le même objectif de faire « se raconter » et amener à construire une discussion sur le sujet de façon « détournée » (exemple de question « ressource » pour réinstaurer un rapport de discussion égalitaire : « *Et je me demande, vous aimez votre quartier ? Moi je suis à Tours depuis seulement 1 an alors je ne connais pas très bien la ville…* »).

La grille aura donc pris de nombreuses formes en pratique, aura évolué tout au long des différents entretiens, selon les interlocuteurs et le contexte. D'abord mise en place de façon plus expérimentale dans le cadre des premiers entretiens (non-signataires actuels du CAI : informateurs de A. à D.), celle-ci a pris une forme plus stable par la suite, par la sélection de questions ou thématiques qui auront déjà permis à différentes reprises de provoquer la

[71] Lorsqu'un déclencheur (anticipé ou non), mis en place ne semble pas « déclencher », et que l'informateur ne semble pas s'ouvrir, savoir sortir davantage du questionnaire devient important, pour laisser place à la discussion, avec toute la part d'improvisation supplémentaire que cela entend. Les questions sortent alors parfois radicalement des thèmes abordés, mais avec le même objectif de faire « se raconter » et amener à construire une discussion sur le sujet de façon détournée (exemple de question « ressource » pour réinstaurer un rapport de discussion égalitaire : « *Et je me demande, vous aimez votre quartier ? Moi je suis à Tours depuis seulement 1 an alors je ne connais pas très bien la ville…* »).

discussion. Les premiers entretiens sont par conséquent différents des derniers, chaque entretien ayant eu son lot d'adaptation, de changement, mais aussi d'improvisation, quel que soit la grille employée. Il a pu parfois s'agir de mobiliser le discours de certains informateurs dans des entretiens ultérieurs (par exemple : « *un autre stagiaire m'a raconté au contraire, que ...., et vous, qu'en pensez-vous ?* »).

Les deux versions de la grille présentées en annexe (voir annexes 10 et 11) ont été employées pour les entretiens auprès de stagiaires du CAI. Il s'agit de deux versions déjà relativement stabilisées, qui n'auront que très peu été modifiées pours ces entretiens. La première version date du 3 mai 2016, et rend compte de l'état de la grille pour les premiers enregistrements auprès de stagiaires du CAI (entretiens de E à R). La seconde version date du 21 juillet 2016 et présente quelques nouvelles propositions dans les relances, ainsi que des traductions en anglais afin de m'aider lors de la traduction de ces questions auprès d'anglophones (et réalisée à l'occasion de l'entretien avec K.), lorsque jugé nécessaire ou bien pertinent (entretiens de K. à R.).

2.2.3 Présentation des observables sollicités auprès d'acteurs de l'insertion

A ce stade de la thèse, le lecteur se demande certainement, mais « qui » sont ces acteurs de l'insertion mobilisés, et dans quelles circonstances ont été sollicités et collectés ces différents observables ? Il s'agit ici de présenter le plus précisément possible ces différents observables, le contexte de leur réalisation, ainsi que les démarches spécifiquement mises en place (en particulier les synthèses biographiques) afin de rendre compte de la façon la plus pertinente possible de l'ensemble des informations concernant ces informateurs, et enfin, de rendre compte de ma propre perception de ces enquêtes.

2.2.3.1 Les entretiens réalisés auprès de stagiaires ou anciens stagiaires de formations en français

Je présenterai ici en premier lieu le contexte dans lequel les entretiens ont été réalisés ainsi que les modalités et obligations alors en vigueur pour les stagiaires. Je présenterai ensuite les entretiens réalisés en deux tableaux.

Le contexte de réalisation des entretiens

Ma présence en tant que formateur dans l'organisme de formation dans lequel les enquêtes ont été réalisées, s'est étendue du 1er janvier 2016, à avril 2018. Il s'agit ici de rendre compte des différents contextes de formation et des démarches de recherche ayant été mis en place pendant cette période auprès des formateurs, et sur un temps plus court auprès des stagiaires soumis ou ayant été soumis à l'obligation de formation dans ce cadre.

La période d'entretiens auprès de stagiaires de formations linguistiques obligatoires est plus courte et homogène que pour les formateurs, s'étalant sur une période qui va du 29 juin au 16 septembre 2016 (3 mois et demi).

Bien qu'à cette époque les nouveaux signataires ne signent déjà plus le CAI mais bien le CIR, l'ensemble des stagiaires de formations linguistiques obligatoires ayant réalisé l'entretien (tableau 2) avaient déjà réalisé un nombre conséquent ou bien terminé leurs heures de formations obligatoires et avaient donc signé un CAI au moment de leur passage à l'OFII, quelques semaines ou mois auparavant. Le contexte formatif vécu au moment des entretiens est donc un moment « charnière » entre les deux dispositifs, les classes présentant alors de plus en plus de stagiaires relevant du CIR et non du CAI. Les stagiaires interrogés ont donc également pu assister à ces changements et à la passation obligatoire des tests intermédiaires et finaux pour les nouveaux stagiaires relevant alors du CIR. Durant la fin du marché 2013-2016 des formations linguistiques obligatoires de l'OFII, les stagiaires interrogés étaient donc soumis aux mêmes obligations, sauf certains stagiaires qui ont réalisé 250 heures de formations et d'autres 200 heures. Les 250h étaient alors attribuées lorsque les stagiaires avaient signé le CAI avant que les temps maximum de formation obligatoire ne soient revus à la baisse, courant 2016. Ces obligations sont les suivantes : venir en formation et s'impliquer, se présenter et passer l'examen du DILF (Diplôme Initial de Langue Française) à l'issue de sa formation.

Présentation des informateurs

Le premier tableau (1) est le plus synthétique et rend compte d'informations générales concernant l'ensemble des migrants mentionnés dans la thèse, stagiaires de formations linguistiques obligatoires (de F. à Y.) ou non (de A. à E.). Le second tableau synthétise des informations utiles concernant les informateurs n'ayant pas réalisé les formations linguistiques

du contrat d'intégration, le troisième les informateurs réalisant ou ayant réalisé la formation linguistique dans le cadre du CAI au moment de l'entretien.

Tableau 1 : Récapitulatif global de l'ensemble des migrants mentionnés dans la thèse

Nom d'anonymat	***liens enquêteur/enquêtés, contexte de rencontre***	***Enregistrement***
A	Connaissance personnelle - 2016	*Oui*
B	Formateur et stagiaire - Formation linguistique en association bénévole - 2016	
C	Formateur et stagiaire - Formation linguistique en association bénévole - 2016	
D	Formateur et stagiaire - Formation linguistique en association bénévole - 2016	
E	Enquêteur extérieur - Stagiaire d'une formation professionnelle- 2016	
F	Enquêteur extérieur - Stagiaire d'une formation professionnelle - 2016	
G	Enquêteur extérieur - Stagiaire d'une formation professionnelle - 2016	
H	Formateur et stagiaire - Formations CAI - 2016	
I	Formateur et stagiaire - Formations CAI - 2016	
J	Formateur et stagiaire - Formations CAI - 2016	
K	Formateur et stagiaire - Formations CAI - 2016	
L	Stagiaire avec un.e autre formateur.rice référent.e (For1) - Formations CAI- 2016	
M	Stagiaire avec un.e autre formateur.rice référent.e (For2)- Formations CAI - 2016	
N	Formateur et stagiaire - Formations CAI - 2016	
O	Formateur et stagiaire - Formations CAI- 2016	
P	Stagiaire avec un.e autre formateur.rice référent.e (For2)- Formations CAI- 2016	
Q	Stagiaire avec un.e autre formateur.rice référent.e (For2) - Formations CAI - 2016	
R	Formateur et stagiaire - Formations CAI - 2016	
S	Stagiaire avec un.e autre formateur.rice référent.e (For1)- Formations CAI - 2016	*Problème d'enregistrement*
T	Stagiaire avec un.e autre formateur.rice référent.e (For2)- puis avec moi-même - Formations CAI - 2016	*Non*
U	Stagiaire avec un.e autre formateur.rice référent.e (For2) - puis avec moi-même - Formations CAI - 2016	
V	Formateur et stagiaire - Formations CAI - 2016	
W	Stagiaire avec un.e autre formateur.rice référente (For2) puis moi-même - Formations CAI - 2016	
X	Stagiaire avec un.e autre formateur.rice référente (For2) puis moi-même - Formations CAI - 2016	
Y	Stagiaire avec un.e autre formateur.rice référente (For2) puis moi-même - Formations CAI - 2016	

Tableau 2: Entretiens enregistrés réalisés auprès de stagiaires n'ayant pas réalisé les formations linguistiques du contrat d'intégration

Entretien	Nom d'anonymat	Date et durée(s) de l'entretien	Nationalité(s)	Nature de la migration	Formation en cours au moment de la rencontre	Langues parlées pendant l'entretien
n°1	**A**	30/10/2015 35mn 09s /5mn 50s /5mn 51s	Monténégrine	Etudiante	Master 2 de linguistique appliquée	Français
n°2	**B**	17/11/2015 56mn 49s /25mn 19s	Afghan	Réfugié	Formation linguistique en association bénévole	Français
n°3	**C**	17/11/2015 34mn 09s	Bangladaise	Réfugiée	Formation linguistique en association bénévole	Français et Anglais
n°4	**D**	02/02/2016 53mn 00s /6mn 30s	Algérienne	Regroupement familial	Formation linguistique en association bénévole	Français
n°5	**E**	06/07/2016 38mn 02s	Turque	Mariage avec un Français	Formation insertion professionnelle EMC2	Français

Tableau 3: Entretiens réalisés auprès de stagiaires de la formation linguistique du CAI

Entretien	Nom d'anonymat	Date et durée de l'entretien / période d'entretiens	Nationalité(s)	Nature de la migration /relations entre les informateurs	Formation linguistique prescrite/ avancée de la formation lors de l'entretien	Langues parlées pendant l'/les entretien(s)	Présence d'un interprète
n°6	**F**	29/06/2016 29mn 52s	Afghane	Regroupement familial	Formation insertion professionnelle EMC2	français	Non
	G		Brésilienne	Mariage avec un Français, recherche d'un emploi			
n°7	**H**	20/07/2016 59mn 26s	Tchétchène	Réfugiée	Formation linguistique CAI de 250h terminée	français, russe	Oui : russe/français
n°8	**I**	20/07/2016 2h 34mn 58s	Soudanaise	Réfugiés, amis	Formation linguistique CAI de 250h en cours	français, anglais, arabe	Oui : arabe/français
	J		Soudanais		Formation linguistique CAI de 200h terminée		
n°9	**K**	22/07/2016 1h 24mn 42s	Bahamienne /Américaine	Mariage avec un Français	Formation linguistique CAI de 200h terminée	anglais, français	Non
n°10	**L**	01/09/2016 36mn 08s	Ukrainienne	Mariage avec un Français	Formation linguistique CAI de 100h en cours	français, russe	Oui : russe/français
n°11	**M**	07/09/2016 2h 08mn 56s	Irakienne	Réfugiée	Formation linguistique CAI de 250h terminée	arabe, français	Oui : arabe/français
n°12	**N**	09/09/2016 38mn 02s	Irakiennes	Réfugiées / Mère (N) et fille (O)	Formations linguistiques du CAI de 200h terminées depuis 2 mois	arabe, français	Oui : arabe/français
	O						
n°13	**P**	09/09/2016 1h 30mn 51s	Irakiens	Réfugiés / Mari (P) et femme (Q)	Formation linguistique CAI de 200h terminée	arabe, français	Oui : arabe/français
	Q				Formation linguistique CAI de 200h terminée		
n°14	**R**	16/09/2016 54mn 25s	Algérienne	Regroupement familial	Formation linguistique CAI de 200h en cours	arabe, français	Oui : arabe/français
n°15	**S**	01/09/2016	Mexicain	Mariage avec une française	Formation linguistique CAI de 200h terminée	espagnol, français	Non
Entretiens informels	**T**	Année 2016	Irakien	Réfugié	Formation linguistique CAI de 200h	anglais, français	Non
	U	Année 2016	Irakien	Réfugié	Formation linguistique CAI de 200h	anglais, français	Non
	V	Année 2016	Chinoise	Mariage avec un Français	Formation linguistique CAI de 200h	anglais, français	Non
	W	Année 2016	Russe	Réfugié	Formation linguistique CAI de 200h	français	Non
	X	Année 2016	Arménien	Réfugié	Formation linguistique CAI de 200h	français	Non
	Y	Année 2016	Irakien	Réfugié	Formation linguistique CAI de 200h	français	Non

Des discours à la construction de synthèses biographiques : un usage des enregistrements

Le traitement et l'interprétation des entretiens s'est fait au fil de leur cheminement et de l'évolution de mes propres orientations et représentations. Le mouvement de va-et-vient entre terrain, hypothèses et théorisation ne s'est pas fait seulement sur la base des enregistrements, se nourrissant également d'une multitude d'observables et de discussions périphériques, pour la plupart non-sollicités.

Or, j'ai fait le choix de ne pas soumettre mes informateurs à de nouvelles fiches de renseignement écrites qui auraient pu compléter les informations manquantes, en tant que cela aurait pu constituer un poids supplémentaire lors de ces entretiens déjà difficiles à réaliser : risque de leur prendre encore davantage de temps, voire de freiner certains informateurs dans leur accord de diffuser leurs propos en doutant du fait que l'anonymat puisse être assuré. J'ai donc privilégié les entretiens en tant que tels, et il en résulte que la connaissance de ces informateurs est plus ou moins parcellaire pour certains d'entre eux.

C'est à partir de ces choix méthodologiques que j'ai trouvé important de réaliser les synthèses biographiques (en annexes 12 à 21)[72], constituées d'éléments se recoupant, connus par les entretiens ou hors entretien (dans le fait de connaître la plupart d'entre eux en tant que stagiaire ou bien parfois plus indirectement, par leurs formateurs référents ou d'autres stagiaires). Pour des raisons de temps, ces synthèses concernent uniquement les informateurs migrants réalisant ou ayant réalisé des formations linguistiques obligatoires dans le cadre du dispositif CAI, ayant été sollicités dans le cadre d'entretiens compréhensifs enregistrés (informateurs de F à R)[73]. Inévitablement lacunaires, inévitablement soumises à une sélection d'informations, il ne s'agit pas là de prétendre à « réduire » les personnes dans toute leur complexité à une description qui se voudrait « exhaustive » de leur personne, mais de rendre compte d'éléments qu'il me semble possiblement intéressants de « prélever » dans cette complexité, parfois « faute de mieux », pour mieux comprendre leur situation par cet ensemble d'éléments mobilisés.

---

[72] A noter que les informateurs ayant réalisé l'entretien en même temps, ont parfois chacun une synthèse biographique restituée à la suite dans le même annexe, et parfois une seule selon les informations recueillies et les liens qui unissent ces personnes.

[73] A noter que la synthèse biographique de S, telle qu'elle a pu être réalisée (entretien non-enregistré suite à un problème technique), n'est présentée que dans le cours de la thèse, en 7.2.1.3.

De nombreuses nouvelles informations, factuelles ou non, ont été recueillies lors des entretiens. Or, la mobilisation de certains passages de ces entretiens au chapitre 7 en particulier, ne permet pas toujours de restituer l'ensemble de ces éléments contextuels. En ce sens les synthèses biographiques permettent également de « palier » un certain nombre d'informations obtenues qui sinon resteraient inconnues du lecteur. La synthèse biographique permet ainsi au lecteur de mieux comprendre la situation de la personne, à travers des éléments qui ne sont pas présentés dans les tableaux ou bien les extraits mobilisés.[74] Ces synthèses biographiques rassemblent donc des informations quantitatives et qualitatives confondues, provenant des notes de terrain et des écoutes et transcriptions des entretiens, sous forme de récit synthétique (un encadré d'une page maximum par personne), et visant à restituer une sorte de « portrait » que je me suis fait par leur rencontre en tant que formateur. Ces synthèses ne comportent donc pas uniquement des informations « formelles » et administratives, mais peuvent aussi faire appel à des informations obtenues indirectement ou bien « à la volée », ou bien à mon interprétation sur la base de ce faisceau d'informations (dans quel cas ce caractère interprétatif est à chaque fois explicite).

Au contraire, pour des raisons d'anonymat, je n'ai pas souhaité recouper toutes les informations administratives à ma disposition, afin d'empêcher que ces personnes puissent être reconnues. Il s'agit donc de trouver un compromis entre des informations qui semblent indispensables à mieux comprendre les situations individuelles, sans que celles-ci dans leur cumulation, ne permettent de reconnaître la personne. En ce sens, l'âge exact des personnes est rarement précisé («la trentaine ; la quarantaine »).
Ces synthèses sont donc importantes pour mes recherches et leur lisibilité pour le lecteur :

- permettant de rendre compte d'un ensemble d'éléments contextuels plus généraux, obtenus de différentes façons et à différentes occasions, sollicitées ou non, pouvant avoir leur

[74] Ce fort apport d'informations situationnelles observées lors de la réalisation des entretiens appuie par ailleurs l'idée développée ci-dessus, que les catégories mobilisées par les institutions s'intéressant à l'intégration (quelles que soient les formulaires et « questions type » qui y réfèrent), semblent parfois « passer à côté » d'informations indispensables à la compréhension de situations, comportements ou réactions de certains stagiaires de ces dispositifs. En ce sens, il est arrivé qu'aucun des formateurs (moi y compris) ne comprenions (interprétant alors différemment, à partir du peu d'informations dont nous disposions) certains comportements de ces informateurs, avant que je ne fasse appel à des interprètes et mette en place ces entretiens. C'est notamment le cas pour I et J, qui ne laissaient paraître aucune rancœur ni aucune critique envers le dispositif CAI et à l'inverse nous paraissaient à tous les formateurs, tirer parti très positivement de ces formations.

importance relative à la compréhension de leurs auteurs, par le recoupement possible avec d'autres informations,

- éléments dont il serait sinon difficile de rendre compte dans sa diversité d'entrées (par l'usage unique de tableaux d'informations par exemple), chaque situation étant considérée comme particulière et unique.

Ces informations sont donc *complémentaires* aux tableaux de présentation exposés supra, ainsi qu'à la mobilisation d'autres éléments transcrits des entretiens au chapitre 7 (extraits d'entretiens en annexes 22 à 33), et le lecteur peut y référer à tout moment pour revenir sur un ensemble d'informations propres à un de ces informateurs.

Les transcriptions des entretiens enregistrés

La réalisation des transcriptions m'a demandé d'effectuer plusieurs choix, dont il s'agit de rendre compte ici.

- Premièrement, *le choix de ne pas tout transcrire*, en accord avec une posture qualitative interprétative (l'objectif n'étant pas de viser des traces faisant preuves, mais de permettre la mise en place d'une interprétation assumée, explicite, argumentée et cohérente – voir 2.1.2). Les extraits de transcriptions présentés en annexe font l'objet de choix parmi les transcriptions réalisées, qui ne s'en tiennent donc pas à ces seuls extraits présentés (annexes 22 à 33). Ces extraits choisis répondent à plusieurs critères de sélection: la récurrence d'un positionnement ou bien à l'inverse sa mise en perspective par rapport à d'autres positionnements, l'insistance d'un.e informateur.rice sur un thème ou un point en particulier, une focale sur des éléments de discours plus spécifiquement portés sur les questions posées pour la thèse, des sujets abordés à l'initiative des informateur.rices eux-mêmes (exemple : l'implication inattendue de Tr1 dans la discussion, en annexe 31) , ou encore, la perception (de ma part et/ou de l'interprète) d'une émotion particulière (joie, colère, tristesse, énervement…).[75]

- Deuxièmement, *des choix relatifs à la façon de transcrire*. La transcription vise à écrire ce que j'interprète *en privilégiant ce que j'entends*, tout en respectant autant que possible

[75] Les modalités de présentation ne permettant pas d'apprécier en annexe l'ensemble des passages transcrits pour la thèse, il m'apparaît important de signaler à tout lecteur la possibilité de me demander directement l'accès à l'ensemble de ce corpus (enregistrements et transcriptions réalisées).

l'orthographe du français écrit lorsque la prononciation y correspond. Exemples : « *elle aimerait que ce soit le formateur qui puisse euh, faire l'examen pasque* (…) ». Dans cette phrase transcrite de Tr (annexe 33), seul les mots « parce que » n'ont pas été prononcés dans un registre soutenu (prononcé « *pasque* », aucune lettre n'étant alors muette : [paske]). J'ai donc transcrit ce passage tel que je l'ai entendu (mais sans pour autant développer une orthographe complètement libre, calquée sur les conventions orthographiques).

-Troisièmement, j'ai fait le choix (arbitraire) de codes de transcription, dont voici la légende (également présentée avec les premiers extraits transcrits, en annexe 22) :

Convention de transcription des enquêtes enregistrées :

E. : enquêteur (Eric Mercier)
Tr et Tr2 : interprètes
C : coupé par un autre interlocuteur
X : mot inaudible ou incompréhensible
XXX : phrase ou partie de phrase inaudible ou incompréhensible
(Passages en italique entre parenthèses) : précisions de l'enquêteur

2.2.3.2 Les formateurs

Avec quel terrain d'intervention formative ai-je du composer en tant que chercheur ? Je tenterai de rendre compte ici du contexte général d'entretiens avec les formateurs, puis je m'arrêterai ensuite sur la diversité d'acteurs observés.

Contextes des entretiens avec les formateurs

Les entretiens avec les formateurs, non enregistrés, se sont déroulés sur l'ensemble de cette période professionnelle, dans le cadre professionnel et au delà (les discussions ayant pu continuer en dehors du cadre strictement professionnel). Le cadre réglementaire a donc davantage évolué sur cette période, comprenant la fin du marché des formations linguistiques du CAI (2013-2016), puis la mise en place du CIR à partir de 2016 sur le marché 2016-2019.

Enfin, j'ai suivi en gardant le contact avec cet organisme de formation la mise en place du marché OFII 2019, sans pour autant avoir pu en vivre l'expérience en tant que formateur.
Pour des raisons d'anonymat et d'un refus de participer à ces enquêtes de la part des formateurs (sur lesquels je reviens ci-dessous), le tableau suivant (tableau 4) rend uniquement compte des informations strictement nécessaires à pouvoir resituer le contexte et le rapport de ces différents formateurs aux autres acteurs (formateurs, stagiaires, et moi-même) : les noms d'anonymat des cinq formateurs rencontrés à l'occasion de cette période professionnelle au sein de l'OF (auxquels je référerais possiblement), ainsi que les périodes durant lesquelles nous avons travaillé ensemble. Les stagiaires qui ont réalisé des entretiens ont eu l'un de ces formateurs (For1 et For2) ou bien moi-même comme référent lors de leurs formations linguistiques respectives, indications présentées dans le tableau 1, et qui seront reprécisées si nécessaire.

Sur ces deux marchés (2013-2016, CAI ; 2016-2019, CIR) vécus auprès de ces collègues et informateurs lors de cette période de formation, d'observation et de recherche, l'intérêt est d'avoir pu faire l'expérience partagée du passage du dispositif CAI à son successeur, le CIR, et donc de pouvoir (inter)agir et réagir avec ces collègues formateur.rices. Ces dernier.es m'ont fait part chacun.e de leurs réactions, interprétations, surprises, face à ces évolutions : des réactions « à vif », à la construction d'opinions et postures assumées. Pour plus de détails sur les changements relatifs à cette période, j'invite le lecteur à consulter les parties 1.2.1.2, et 4.2.3.

Tableau 4 : Formateurs rencontrés lors de mes activités de formation et de recherche dans le contexte des formations linguistiques du CAI, puis du CIR

Nom d'anonymat du /de la formateur.rice	**Période d'activité professionnelle au sein de l'organisme de formation**
For1	2016 - 2018
For2	2016 - 2018
For3	2017
For4	2016-2017
For5	2018

Diversité d'acteurs observés

La limite des « acteurs sociaux » des organismes de formation s'est également posée, ne pouvant se limiter à l'implication des seuls formateurs, coordinateurs pédagogiques et directeurs d'organisme : des intervenants en formations parfois extérieurs à l'organisme, à la sollicitation de formateurs extérieurs et non spécifiquement formés au FLE, en passant par les propos tenus en préfecture sur le rôle de la formation en langue, les personnes potentiellement impliquées dans ce dispositif CAI dépassent la frontière de l'organisme de formation.

J'ai donc proposé de participer à mes recherches à toute personne présente dans l'organisme se sentant concernée de près ou de loin par ces questions, ce qui malheureusement ne donna aucune réponse positive quant à la possibilité d'enregistrer ni même de réaliser ces entretiens. Si ce refus peut être interprété de différentes façons, il en ressort néanmoins certainement la difficulté pour ces acteurs d'assumer publiquement (et bien qu'anonymement), leurs différentes positions, que ce soit dans l'approbation ou bien la critique. Cette difficulté est peut-être renforcée par l'institutionnalisation de ces logiques, institutionnalisation qui les rend plus difficile et illégitime d'interroger ouvertement. Dès-lors, comme me l'ont affirmé certains de ces informateurs, leurs « opinions » n'auraient que peu de valeur face à des logiques politiques, que certains imaginent comme absolument inévitables ou encore comme étant particulièrement appuyées par des travaux scientifiques.

Mes observations s'en sont donc finalement tenues assez exclusivement aux employés de la structure observée. Le seul entretien formel réalisé concerne le.a directeur.trice de l'organisme quelques jours après mon embauche en tant que formateur, qui ne me semble pas « moins riche » que d'autres discours et réactions observées en contexte, lorsque ces discours sont non sollicités.

J'inclus également un article d'un journal local (la *Nouvelle République*[76]), faisant état du discours de formateurs bénévoles au sein d'une structure de la région qui, bien que ne concernant pas des migrants réguliers mais demandeurs d'asiles, m'a semblé particulièrement intéressant à recouper avec d'autres discours de formateurs dans le cadre des formations linguistiques obligatoires. Le lien entre ces différents dispositifs étant le cadre plus global de formations linguistiques à visée d'insertion, l'intérêt est précisément de s'intéresser à l'idée que

[76]https://www.lanouvellerepublique.fr/indre/commune/buzancais/en-immersion-dans-la-langue-francaise (Consulté le 1er mai 2019).

peut-être, les logiques propres aux dispositifs d'intégration CAI et CIR dépassent leur seul cadre spécifique.

2.3 Des observables non-sollicités

Mes hypothèses et interprétations, loin de ne s'être construites qu'à partir de la partie « émergée » du terrain que représentent les entretiens (enregistrés ou non), se sont constituées sur la base d'un plus vaste ensemble de discussions et d'observations (sollicitées ou non) auprès d'acteurs de ce dispositif d'intégration, mais aussi d'autres interlocuteurs (acteurs sociaux, responsables d'organismes de formation, ma compagne qui est « étrangère », des amis ayant vécu différentes expériences de migrations…) qui n'auraient pu être tou.te.s présentés. Etant donné leur place et importance dans ma réflexion et mon interprétation de ce « vaste terrain » qu'est la vie quotidienne, il s'agit ici d'expliciter l'intérêt et la légitimité de retranscrire certaines discussions et observations non sollicitées à partir de notes et/ou de ma mémoire, pour nourrir l'apport des enregistrements.

Je rendrai compte ici des observations qui résultent de ce refus généralisé de la part des formateurs, de la façon dont les observables se sont tout de même mis en place, ainsi que de l'importance (et légitimité) d'en rendre compte et de les interpréter pour la présente thèse.

Je présenterai premièrement la diversité de ces observables non-sollicités et tenterai de rendre compte de leur intérêt (2.3.1). Je reviendrai ensuite sur le refus de ma sollicitation à témoigner de la part des formateurs (2.3.2), puis poserai la question de la légitimité de rendre compte de ces observables pour cette thèse (2.3.3).

2.3.1 Rendre compte d'observables non-sollicités : quels intérêts ?

Je propose d'abord de dégager la diversité de ces observables non-sollicités, en lien à leurs contextes de production (2.3.1.1), puis de revenir ensuite sur la question de leur intérêt et de leur place dans une méthodologie mise en œuvre *pour* le terrain, dans un paradigme qualitatif interprétativiste (2.3.1.2).

2.3.1.1 Des situations non-sollicitées très diverses

Les observables non-sollicités mobilisés relèvent en particulier :
-*de propos rapportés* par un tiers,
-*d'observations directes*, avec divers degrés de participation de ma part à la situation,
-*de discussions « non-provoquées », ou bien entendues par accident*, dans lesquelles mon degré de participation est moindre.

Ces différentes situations d'observation peuvent concerner potentiellement tous les contextes et personnes imaginables : des stagiaires, formateurs et autres employés de l'organisme de formation, ou bien des personnes extérieures à l'organisme de formation (proche d'un stagiaire, rencontre d'un ancien stagiaire dans la rue, propos rapportés par un chercheur lors d'un colloque ou encore dans un média…).

2.3.1.2 Observables non-sollicités : pourquoi en rendre compte ?

Ces observables non sollicités marquent des situations « spontanées », pour lesquelles à priori, je n'ai pas eu à interagir ou influer « directement ». Mais pourquoi en rendre compte, quel intérêt ?

Ces observables, en tant que non sollicités, pourraient pourtant laisser penser à des « situations plus authentiques » :

> Les partisans de la « parole authentique » se réjouissent de ce qu'aucune influence extérieure ne perturbe la production de ce type de produits. Pourtant il paraît simple de comprendre que le choix entre les produits disponibles, de même que leur interprétation, ne sont pas aussi neutres. (Feussi, 2006 : 115).

Il s'agit donc de considérer l'idée que ces observables (et même dans le cas de discussions auxquelles je ne participe pas) laissent place à des choix et à mon interprétation au même titre que d'autres, ne peuvent relever par conséquent d'éléments qui permettraient de « neutraliser » mon influence. V. Feussi en conlut l'impossible neutralité du chercheur face à l'ensemble de ses observables, la recherche d'une telle neutralité n'étant de plus, pas compatible avec l'inscription du chercheur dans un paradigme qualitatif interprétativiste (Ibid. : 113-115).
Une démarche explicative ne saurait donc faire l'économie de la diversité de données qui s'offre alors au chercheur, cette diversité étant précisément *au cœur de l'explication* :

> **C'est un modèle qui favorise** non pas une accumulation de faits, mais **leur relevé organisé et réfléchi ayant une valeur explicative, récusant ainsi la pratique classique positiviste, qui consiste à s'intéresser aux données, à en amasser autant que possible**. Ses partisans sont convaincus que seule

> la grande quantité de données relevées donnerait du crédit à l'analyse scientifique. Cela n'est pas le cas dans l'approche interprétativiste, où le chercheur peut, à partir en effet d'un examen systématique des « données », par leurs croisements et recoupements divers, construire l'objet théorique. (Ibid. :115)

Ces observables non sollicités *participent* donc *au même titre que les observables qui ont laissé des traces et été transcris*, à construire l'objet théorique de l'étude. Il serait dommage de sous-estimer ou sur-estimer le potentiel de certains types d'observables, par rapport à d'autres. Pour autant, l'ensemble de ces observables ne sauraient non plus être rendus dans cette thèse dans leur intégralité, et ce n'est pas l'objectif : pour conclure, les observables qui seront mobilisés, quels qu'ils soient, feront tous l'objet de sélections et de choix propres à une même tentative *d'explication globale et de contextualisation* des faits sociaux, qui ne sauraient se défaire de ma propre interprétation. Au final, face aux spécificités de ce vaste terrain, aux rencontres et évolutions tout aussi imprévisibles qu'enrichissantes, aux catégories et représentations diverses qui s'y jouent, il semblerait vain de « *s'accrocher à une démarche prédéfinie* » (Feussi, 2006 : 717) s'il s'agit bien de viser à le comprendre *mieux/autrement*. J'espère en ce sens, avoir éclairé le lecteur sur l'importance, voire la nécéssité, d'une telle ouverture à penser ma méthodologie « *pour et avec ce terrain* ».

Mais est-il alors *éthique* de rendre compte d'observables, si certains de ceux-ci proviennent d'interlocuteurs ayant manifesté auparavant, un refus de témoigner sur ces même sujets ?

2.3.2 Des refus de témoigner, aux discussions « engagées »

Aucun des formateurs rencontré n'aura accepté de témoigner officiellement dans le cadre de ma thèse, bien que les enquêtes leur aient été présentées de façon explicite (personnellement pour certains, et lors de présentations globales de mes recherches dans l'enceinte de l'organisme de formation délivrant ces formations linguistiques obligatoires pour d'autres).

Il n'était donc pas possible de réaliser ces entretiens enregistrés auprès de ces collègues formateurs. Il est intéressant de noter que mes questionnements « de départ » n'ont pas fait l'unanimité : sur cinq acteur.rices de cet organisme avec qui les discussions ont été développé (quatre formateur.rices pour les formations linguistiques du CIR et le.a directeur.rice de l'organisme), deux formateurs se seront révélés particulièrement en accord avec mes

questionnements, et deux autres formateur.rices se sont en revanche particulièrement « braqués » sur ces questions, se posant alors comme « contradicteurs » de mes hypothèses, voire (pour un.e formateur.rice) comme contradicteur de la légitimité même de ces questionnements sur l'enseignement-apprentissage de la langue et leurs rapports à l'insertion.

Parmi les différentes questions qui auront provoqué des réactions « fortes » de la part des formateur.rices les plus en désaccord, j'en retiens certaines qui me semblent bien marquer un refus de revenir sur l'importance accordée à la formation en langue dans ce cadre :

La formation en langue est-elle toujours nécessaire « immédiatement » ? Est-elle toujours nécessaire « dans l'absolu » ? Certains stagiaires ne vont-ils pas apprendre *à un autre moment*, et *dans un autre ordre*, voire parfois *autrement* que comme la loi le prescrit ? Est-ce que ce dispositif ne pourrait pas avoir des effets contre-productifs sur l'apprentissage, voire sur le sentiment d'intégration de certains stagiaires ? Est-ce qu'apprendre la langue peut relever prioritairement d'une question d' « efforts » et de mérite (comme le soutient régulièrement For 2) ?

Ma décision a été d'assumer ma posture de chercheur qui ne saurait « taire » des observables, et de rappeler à chaque collègue qu'il serait inévitable de parler de certains d'entre eux et de rapporter certains de leurs propos dans ma thèse, de façon anonyme. Cette décision n'a en revanche généré aucun refus (même si j'ai perçu quelques réticences momentanées à discuter avec moi).

Ces expériences de « débats difficiles » m'ont également rapidement amenées, à ne plus aborder de ma propre initiative ces questions avec ces collègues durant quelques temps (différent selon les formateur.rices). Les deux formateur.rices les plus en accords avec mes hypothèses de travail sont venus m'en parler personnellement, et ont souligné qu'il.elles se sentiraient particulièrement gênés de discuter ou bien d'approuver mes hypothèses devant d'autres formateurs. Cette situation renforçait mon hypothèse selon laquelle ces questions semblent *de plus en plus difficiles à poser* dans un cadre qui en institutionnalise précisément les logiques.

J'interprète ce refus comme représentatif du refus de poser les questions que je pose dans le cadre de la présente thèse: en effet, ces formateurs étant au courant de mes

interrogations, mon ressenti est que ces derniers n'ont pas voulu questionner des évidences sur lesquelles *se fonde leur propre travail*.

Car bien que ces formateurs désignent tous le « fond idéologique » du dispositif comme un discours éloigné de la réalité, ils semblent globalement plus confiants en leurs propres pratiques, s'y *engageant* en tant que formateurs volontaires. Ainsi, quel intérêt auraient ces formateurs à questionner les fondements (l'obligation de formation en particulier) d'un dispositif que ces derniers approuvent *en tant que ces fondements s'inscrivent dans le cadre de leurs propres pratiques formatives* ?

Mais à l'inverse, en laissant les formateurs discuter avec moi de ces questions de leur propre gré, ce sont eux qui ont bien souvent provoqué la discussion. J'ai donc pu susciter la discussion et exposer mon point de vue moins frontalement, par « petites touches », à différentes occasions et sur plus de deux années, point de vue qui nuance alors inévitablement certains propos et certaines pratiques vis-à vis de différents stagiaires (j'ai par exemple régulièrement réagi, face à l'idée qu'un stagiaire « pourrait faire plus d'effort s'il le voulait !»). C'est alors cette position de contradicteur qui a son tour a incité différents formateurs à m'exposer leurs arguments, car les plus en désaccord ont souvent voulu débattre, défendant de façon engagée leur point de vue sur différentes questions qui m'intéressent dans le cadre de la présente thèse. Soulignons que ces discussions m'ont appris à mieux illustrer et expliquer mon point de vu, et en même temps ces formateurs m'ont aussi obligé à me décentrer de mon interprétation (qui pouvait parfois confiner au jugement) en tentant de comprendre leur posture et leurs arguments. J'ai donc finalement en partie « co-élaboré » ma réflexion avec ces formateurs, et c'est alors également sur les propos de ces formateurs « en désaccord régulier » que je compte m'arrêter : leurs propos illustrent autant de « contre-arguments » qui parfois sont récurrents, et que je me dois alors de considérer dans ma réflexion.

2.3.3 Quelle éthique à interpréter ces discours ? Quel intérêt ?

Etant donné les refus des formateurs à participer à ces enquêtes, il parait d'autant plus indispensable de se poser la question de l'éthique d'évoquer et interpréter différentes discussions qui ont eu court.

Malgré ce refus généralisé, ce qui me semble essentiel est d'avoir pu véritablement discuter voir débattre de ces questions avec certains formateurs, discussions qui m'ont ouvert à

leur point de vue sur ces questions. Il me semble essentiel, plus généralement, d'avoir pu partager pendant deux ans des pratiques, des intérêts, et des questionnements pédagogiques relatifs à des comportements de stagiaires, et *d'autant plus* que nous les interprétions parfois différemment.

Quel est l'intérêt de retranscrire ces observables relatifs à des formateurs qui ont pourtant refusé de témoigner ? Au-delà des éléments précédement présentés sur l'intérêt d'observables non sollicités, je vais tenter de donner des éléments de réponses complémentaires à cette question.

-Premièrement, des pratiques et discours sont rapportés par les stagiaires lors d'entretiens, appuyant le fait que *de toute façon* dans ma démarche d'observations participantes, ce que font et disent ces formateurs *ne pourrait être complètement tu*. Les formateurs sont avertis et ne peuvent nier que depuis le début ils *font partie* de ce terrain « partagé » de la formation.

-Deuxièmement, il ne s'agit pas de *juger* du travail de ces formateurs, le travail de formateur FLE ne pouvant s'en tenir à « une bonne méthode ». Et d'ailleurs, n'en serait-il pas de même pour les questions d'insertions de façon plus générale, qui ne sauraient s'en tenir à « une bonne réponse » (qu'elle soit formative et/ou linguistique), réponse que le dispositif représente précisément. Au contraire, il s'agit de défendre la profession de ces formateurs dans le contexte du CIR, en tant que ces derniers, dans leurs objectifs (d'assurer une progression, une réussite aux tests) sont à mon sens inévitablement « pris », « intégrés » dans un ensemble représentationnel sur la langue et l'insertion. Ce n'est donc pas tellement leurs pratiques individuelles qui m'intéressent, mais prises dans l'ensemble représentationnel *qui les soutient* : Comment ces derniers s'accommodent-ils de cette vision de la langue et de l'intégration ?

Qu'il s'agisse d'observables sollicités ou de discussions plus informelles, il s'agit bien là de mettre en place le même « acte de sympathie » qu'avec tout autre informateur, visant à *comprendre*[77] la façon de procéder de ces formateurs rencontrés, comment ces derniers les justifient *au regard des représentations et obligations du dispositif.*

[77] J.-C. Kaufmann prend l'exemple d'une enquête sur le racisme : « *Si les questions restent en surface et l'enquêteur impénétrable, les aveux resteront modérés et peu informatifs. Si l'enquêteur au contraire entre dans le monde de la personne interrogée, ce qui veut dire essaye de comprendre son racisme, (non pas avec pitié, comprendre comme on pardonne, mais réellement, avec intérêt, attention et sympathie), les conclusions de l'enquête risquent d'être très différentes, révéler un racisme plus important et permettre de remonter aux sources de la production de ce sentiment.* » (Kaufmann, 1996 : 52)

Je ne me poserai donc pas la question de savoir si leurs partiques sont « bonnes » ou « mauvaises », mais ce qui *justifie* ces pratiques, qu'il s'agit alors de confronter à *différentes réceptions de ces pratiques* de la part des stagiaires. Ces pratiques ont potentielement d'autres effets que d'ordre *strictement didactiques*, parce que ces pratiques *revêtent différentes significations pour les stagiaires qui y sont exposés* (que les formateurs le veuillent ou non).

Une autre façon de répondre est alors peut-être aussi de retourner la question elle-même : ne serais-je pas d'autant plus « inéthique» à parler de l'intégration en jeu dans ce dispositif de formation, si j'assumais *de taire* certaines observations et positionnements de certains des acteurs, pourtant principaux ?

Déconsidérer ces observables reviendrait sinon à ne plus m'inscrire ni respecter mes propres objectifs de mener à bien une observation participante, qui vise à considérer les expériences de terrain *prises dans leur ensemble*, que ces observables soient sollicités ou non (voir supra, 2.3.1.2). Ces discours rapportés ont leur place en tant qu'également constitutifs de ce terrain, et font sens parmi les autres observables:

- au regard des entretiens enregistrés, pouvant être relatifs à certains de ces stagiaires, et permettant potentiellement de confronter des perceptions (celles qui sont les plus récurrentes tout au moins) de ces acteurs sociaux, aux perceptions développées en enregistrement par les premiers intéressés ;

- au regard de représentations circulantes auquelles ces informateurs (dont les formateurs) peuvent référer et vis-à-vis desquelles ils se positionnent personnellement (dans les médias, l'espace public, les discours politiques et institutionnels, voire dans différents positionnements de la recherche).

Au final, un des objectifs principaux du formateur comme du chercheur sur ce type de question n'est-il pas finalement dans le fond, identique ? L'« enjeu » de l'intégration des migrants étant posé législativement, que l'on adhère ou pas à cette intégration, il s'agit de répondre *de la meilleure façon possible* sur la base de ce cadre pour les personnes visées. Or cette *meilleure façon* est diversement interprétée, comprise, mise en œuvre par les formateurs, constituant de fait un enjeu de la présente thèse. Conscient de l'interprétation inévitable de ces discours, j'assume volontiers de les rapporter en tant que ces derniers sont tout autant représentatifs que les autres discours (stagiaires, institutions consacrées, politiques…) de ce

cadre spécifique de formation, et prennent place dans cet ensemble - tant dans leurs justifications, qu'aux yeux des stagiaires, et aussi des miens.

La nécessité d'anonymer fortement ces témoignages implique alors en particulier que je ne puisse pas mobiliser d'éléments contextuels au sujet de ces informateurs, afin d'éviter que ces derniers puissent être identifiés. Il s'agit là d'un inconvénient, puisque contrairement aux autres entretiens enregistrés je ne pourrai pas rendre compte de la façon dont certains de ces éléments permettent de comprendre, donnent du sens à certains discours, certains comportements.

Ainsi, il aurait été intéressant de pouvoir expliciter la façon dont ces derniers se situent sur ces questions respectivement à leurs histoires personnelles : historicisation personnelles de sa propre vision de l'enseignement-apprentissage, rapports à l'apprentissage d'autres langues, représentations de situations professionnelles ou personnelles... Pour ces raisons, l'aspect « compréhensif » de ces observables ne pourra donc être développé aussi précisément que je l'aurais souhaité concernant ces informateurs, mais il convient d'en souligner l'intention première. J'ai néanmoins fait le choix de mobiliser et interpréter le discours les plus récurrents, liés ou faisant écho à des propos d'autres informateurs, et en particulier de stagiaires de leurs propres formations. De la même façon je m'intègre à ces observables : ayant moi-même tenu ce même rôle de formateur de ces formations linguistiques du CAI puis du CIR, pas moins enclin que d'autres formateurs à réinvestir par moments à mon compte des « évidences » qui fondent le dispositif, ou encore à faire face au mécontentement de certains stagiaires dans le cadre de l'enseignement.

La difficulté principale a résidé dans la mémorisation/restitution de ces discours : nécessitant des prises de notes dans des contextes professionnels qui n'en laissent pas toujours le temps, ou à défaut de note, nécessitant d'en retenir l'essentiel ou encore ce qui me semble revenir d'un interlocuteur à un autre, d'un discours à un autre. Une autre difficulté est alors de remettre chacune de ces discussions dans son contexte de production, sans pour autant pouvoir toujours demander de précisions à ces interlocuteurs.

Conclusions du chapitre 2

Etant donné l'étendue de l'expérience humaine (professionnelle, académique, formative, personnelle…) qu'il s'agit d'expliciter dans cette thèse, pour conclure ce chapitre, je propose de relever les évolutions parmi les plus fortes et contrastées qui s'y sont jouées. Il s'agit d'évolutions qui m'auront le plus marqué, « transformé » au cours de ces diverses rencontres, qui auront fortement influé dans la construction méthodologique de ces recherches, et soulignant alors qu'il n'aurait pu s'agir de s'en tenir à une démarche prédéfinie :

- évolution, depuis l'appréhension et la difficulté de trouver ce terrain dans une perspective critique, à mon immersion soudaine en tant qu'apprenti-chercheur malgré une faible expérience de départ (de chercheur comme de formateur), et jusqu'à des engagements forts au sein de la structure et de ses différents acteurs ou encore lors de réunion avec des partenaires régionaux, engagements ayant déclenché de nombreuses discussions et observables intéressants ;

- évolution (parfois contrastée) des représentations de nombreux acteurs en présence (dont moi-même), acteurs qui avons chacun des présupposés sur les dispositifs CAI et CIR, parfois difficilement « discutables », et qui pour nombre d'entre nous, nous sommes finalement plus ou moins ouverts à discuter, à partager sur certains points avec ceux que nous identifions possiblement comme nos « contradicteurs ».

-évolution de mes propres représentations de ces recherches : au départ avec une vision plus « positiviste », davantage à la recherche de « preuves », au fait d'assumer désormais dans le présent travail une posture résolument qualitative, interprétative, qui me semble finalement indispensable pour ce type de sujet où il est plus question de comprendre, que d'expliquer.

Deuxième partie : Du « roman national », à la mise en œuvre d'une idéologie française de l'intégration

Chapitre 3 : Langue et nation française : quelques éléments historiques d'une construction idéologique « institutionnalisée »

L'origine de la politique d'intégration actuelle est liée à l'idée de nation à laquelle correspondrait une langue nationale comme critère identitaire particulier. Les idées d'identité/âme nationale comme celle de nation, sont régulièrement définies notamment par leur rapport aux langues, et c'est cet ensemble de liens tissés entre langue et nation, en l'occurrence française, qu'il s'agit ici de remettre dans un contexte historique, de tenter d'expliciter, pour mieux les interroger.

L'objectif est d'apporter une réflexion historicisante sur la *sacralisation de la langue* : de quelles constructions nationales les contrats d'intégration héritent-ils ? Dans quelle mesure un certain imaginaire attaché à l'intégration d'étrangers par l'enseignement-apprentissage guidé de la langue française, est-il réinvesti dans les logiques des dispositifs contrats d'intégration ? Quelles sont *les conséquences* d'une telle sacralisation de la langue, et de la formation à celle-ci ? Il ne s'agit pas tant de réaliser une étude historique que d'apporter quelques éléments de discours institutionnels et politiques, qui se sont manifestés en France depuis le XVIIIème siècle, afin de mieux comprendre l'origine des représentations actuelles d'une intégration « officielle » à la culture et à la société. Partant de la révolution française, j'identifierai différentes époques dans lesquelles ces liens entre la langue française et la nation se sont joués, jusqu'à aborder l'actualité de cet héritage représentationnel dans les politiques linguistiques contemporaines visant à favoriser l'intégration d'adultes migrants (CAI et CIR).

Je m'arrêterai premièrement sur quelques éléments historiques sur les langues, éléments qui ont permis de définir la nation française dans les débats (institutionnels, politiques, de la révolution jusqu'au début du XXème siècle), ainsi que sur la construction politique des catégories ayant mené à faire correspondre l'apprentissage de la langue, à un gage d'intégration (3.1). Je développerai ensuite une seconde partie sur la construction progressive au cours des XIXème et XXème siècles, d'un récit national dans lequel l'enseignement du et en français permettrait de garantir l'identité de la nation (3.2).

Je terminerai par une réflexion sur l'actualité de ce récit, ses conséquences sur la conception de l'appropriation de la langue, et de ses possibles effets relatifs à la prise en compte de la diversité et pluralité linguistique et culturelle en France (3.3).

3.1 Langue et Nation : éléments historiques préliminaires

Dans cette section, je reviendrai d'abord sur la période révolutionnaire : cette période de la fin du XVIIIème siècle marque un mouvement patriotique dans lequel la langue devient une affaire d'Etat, fortement représentative de la construction d'une « identité française » dans laquelle la langue française joue un rôle central (3.1.1). Je proposerai ensuite de réfléchir à partir de différentes langues ayant servi différents débats sur les origines de la nation française au XIXème siècle (3.1.2). Je terminerai cette première partie par un état des lieux historique de la construction de liens entre langue et assimilation[78] de nouveaux Français, et des catégories (étranger/migrant) alors définies depuis le XIXème siècle par cette construction nationale (3.1.3).

Ainsi, depuis la Révolution en tant que configuration socio-politique particulière et fortement représentative d'une « identité française », comment les liens modernes entre langue et nation se sont-ils construits ? Quelles continuités historiques et symboliques relatives à la langue se profilent-elles ?

3.1.1 La place de la langue dans la révolution française

Je m'arrêterai premièrement sur la période révolutionnaire dans sa continuité aux politiques d'unification linguistiques menées depuis le XVIème siècle (1539, ordonnance de Villers-Cotterêt), et en tant que période-clé de l'unification linguistique (longtemps théorique) en France. Je m'intéresserai ensuite au revirement politique relatif à la diffusion des lois de la première constitution (1791) : de la traduction de lois en d'autres langues, à l'impulsion d'une

[78] Comme volonté de « *rendre semblable à soi tout groupe humain présentant des particularités culturelles s'écartant de celles incarnées par la norme officielle* » (Puren, 2004 : 404).

logique d'imposition du français par l'instruction, dans la continuité d'une logique d'unification linguistique.

3.1.1.1 La Révolution comme période clé de l'unification linguistique

Malgré l'imposition précoce du français par l'ordonnance de Villers-Cotterêts dans les écrits administratifs, les différentes langues parlées par les Français ne constituaient pas une préoccupation des régimes monarchiques:

> La question des langues nationales est une des grandes affaires européennes à partir de la fin du XVIIIe siècle. **Ce que parlaient leurs différents sujets avait jusque-là peu compté pour les monarques**, plus soucieux des rentrées d'impôts, de l'état de leur armée ou des possibles oppositions nobiliaires à leur pouvoir. **La monarchie française, certes, avait imposé précocement le français dans les actes administratifs** - par l'édit de Villers-Cotterêts -, **puis soutenu la création littéraire et scientifique dans cette langue, et créé une Académie chargée de veiller à sa pureté et à sa gloire. Pour autant, les souverains successifs n'avaient pas jugé utile de faire parler le français à l'ensemble de la population. La proclamation de la République change radicalement la perspective**: l'usage de la « langue du roi» était pour les sujets question d'éducation et de choix, pour les citoyens, **l'usage de la langue de la nation est un devoir**. (Thiesse, 1999 : 70)

La période révolutionnaire marque l'association en France de la langue et de la nation. J. Leclerc résume ici le contexte de rupture avec les régimes monarchiques ayant mené à cette construction, la langue devenant une *affaire d'Etat*:

> La période révolutionnaire mit en valeur le sentiment national, renforcé par la nécessité de défendre le pays contre les armées étrangères appelées par les nobles en exil qui n'acceptaient pas leur déchéance. (...) Ce mouvement de patriotisme s'étendit aussi au domaine de la langue. **Pour la première fois, on associa langue et nation.** Désormais, la langue devint une affaire d'État: il fallait doter d'une langue nationale la «République unie et indivisible» et élever le niveau des masses par l'instruction ainsi que par la diffusion du français. **Or, l'idée même d'une «République unie et indivisible», dont la devise était «Liberté, Fraternité et Égalité pour tous», ne pouvait se concilier avec le morcellement linguistique et le particularisme des anciennes provinces**. On aurait pu s'attendre, au contraire, que la Révolution puisse se montrer ouverte aux patois, aux usages non normalisés et aux variétés «basses» de la langue. (...) La démocratisation de la France ira jusqu'à donner naissance à l'égalité de tous les locuteurs du français. Mais l'utopie égalitaire ne dura pas. Rien ne s'est passé ainsi. Les individus qui ont fait la Révolution étaient le produit de l'Ancien Régime. Ils disposaient d'une solide éducation classique et ils savaient s'exprimer oralement. Lorsqu'il était temps de parler en public, ces bourgeois instruits ont su puiser dans la littérature des Lumières les idées, les mots, les phrases et les éléments de discours qu'il leur fallait pour impressionner les foules. Pour ce faire, ils ont eu recours à l'éloquence, que ce soit dans les discours de contestation, de dénonciation ou de revendication. **Alors que le XVIIIe siècle monarchique et absolutiste avait muselé la parole des individus, la Révolution permettait aux révolutionnaires de la libérer**, suivant en cela le modèle des parlementaires britanniques et des assemblées américaines, ces dernières aboutissant à la Révolution à partir de 1776. (Leclerc, 2017)[79]

[79] http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/HIST_FR_s8_Revolution1789.htms (Consulté le 26 avril 2019).

Le gouvernement révolutionnaire va s'inscrire dans la continuité de la lutte pour imposer la langue française, mais avec un nouvel enjeu, la révolution :

> (…) la révolution qui proclame une société et une politique nouvelles a besoin d'une adhésion de masse pour être reconnue. Il est alors indispensable que l'ensemble du territoire puisse prendre connaissance des nouvelles lois. Il ne s'agit donc plus d'annexer par la force et d'imposer le français comme une marque d'appartenance au royaume mais de propager les idées révolutionnaires d'un nouveau régime politique et de susciter l'adhésion à celui-ci. (Perrot, 1997 : 158)

Sur le plan des langues, la période révolutionnaire est ainsi marquée par deux éléments importants :

- Premièrement par l'essor du français classique (le français utilisé par les écrivains entre la Renaissance et le XVIIIème siècle, le dévelopement de l'imprimerie depuis le XVème siècle). Le pouvoir politique détient une forte emprise sur la langue depuis la création de l'Académie française par Richelieu (1635). Aux XVIème et XVIIème siècle s'opère un processus que S. Auroux nomme « grammatisation », conduisant à décrire et à outiller la langue sur la base de la grammaire et du dictionnaire, qui sont encore aujourd'hui les piliers de notre savoir métalinguistique. (Boyer, 2001 : 385) Ce processus s'est réalisé de manière particulière en France, en continuité avec les représentations de « langue nationale » impulsée à la Révolution :

> (…) on a sacralisé une norme du français, on a idéalisé un usage puriste de la langue, on a institutionnalisé – et donc solidifié – le Bon Usage, et ce, bien entendu, en phase avec la confirmation d'une tendance profonde à l'unification linguistique du territoire en faveur du français. (Ibid. : 385)

H. Boyer parle de cette unification politico-administrative autour d'une langue appuyée sur une seule langue uniformisée au 17^{e} siècle, comme d'un « verrouillage » de la grammatisation :

> (…) un idéal de langue (très circonscrit du point de vue sociologique) tend à se fossiliser et on voit s'installer une célébration officielle de la langue française (Decrosse, 1986). Dès lors tout ce qui va apparaître comme une menace contre la perfection de la langue sera a priori refusé, stigmatisé. (Ibid.)

- Deuxièmement, par la pluralité linguistique du territoire français, contexte qui ne concorde alors pas avec le statut de « langue nationale » impulsé à la Révolution. Selon le rapport présenté à la convention par l'Abbé Grégoire en 1793, auteur de la première enquête (sociolinguistique) sur les langues parlées en France, la pratique généralisée du français ne concernait que quinze départements sur une centaine environ, et sur 26 millions de français, 10 millions étaient véritablement francophones et 3 millions utilisaient le français (Baggioni, 1997 : 159). Bien que l'usage administratif du français soit officiellement fixée depuis 1539, dans un processus s'étendant jusqu'en 1630 (Baggioni, 1997 : 63), il faut attendre les grandes

lois scolaires de la IIIème République pour qu'aboutisse le programme d'éradication des dialectes, et cette imposition ne trouvera son expression juridique la plus claire qu'à la fin du XXème siècle, avec l'inscription dans la Constitution française[80]: «La langue de la République est le français».

H. Boyer résume :

> (...) c'est l'histoire d'une domination linguistique qui a connu plusieurs phases, depuis un état de plurilinguisme effectif jusqu'à un état contemporain de quasi-monolinguisme, en passant par divers stades de la diglossie (ou plus exactement de diglossies, si l'on prend en considération la pluralité des conflits ouverts entre le français et l'ensemble des langues concurrentes). Si ce processus d'unification linguistique a tendu à promouvoir durant l'Ancien Régime la langue du Roi comme unique langue administrative de l'État monarchique, il a imposé à partir de la Révolution la langue française comme seule langue nationale.
> **Cette imposition n'a pourtant trouvé son expression juridique la plus claire que dans les dernières années du Xxe siècle, avec cette inscription dans la Constitution française, à l'occasion de la révision de 1992 (motivée par la ratification du traité de Maastricht): «La langue de la République est le français».** Cet énoncé, qui est désormais l'article 2 de ladite Constitution serait pour certains lourd de contraintes glottopolitiques: il semble faire problème pour la ratification de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires.
>
> (…) **C'est bien la Révolution française qui est le moment-clé de la *légitimation* d'une unification linguistique en faveur du français** (Schlieben-Lange, 1996), **même si l'ambition de certains révolutionnaires en la matière ne se concrétisera qu'un siècle plus tard avec la mise en œuvre par la Troisième République d'une politique de francisation conduite par l'École publique gratuite, obligatoire et laïque**.
> (Boyer, 2001 : 384)

3.1.1.2 De la traduction des lois en langues régionales, au projet d'éradication des patois

En 1789, le français n'étant que peu parlé, la révolution se montre tolérante envers les langues premières dans ses tous premier temps. Il y avait alors une forte demande des régions, qui attendaient de pouvoir s'informer et participer au mouvement politique (Perrot, 1997 : 159). Dans cette logique, la loi étant commune pour tous, certains affirmeront qu'« *Elle doit être à la portée de tous* » (un administrateur de Strasbourg, cité par la même auteure). Il est alors question de savoir s'il faut sacrifier l'unité linguistique, porteuse d'unité nationale, pour une diffusion des idées révolutionnaires qui puisse passer par les langues régionales. Mais l'envoi des lois traduites en langues régionales se heurtait à des problèmes techniques, qui rendent sa diffusion lacunaire et tardive : coût et manque de traducteurs, lenteur des acheminements (Ibid. : 159). Ces difficultés techniques s'accordèrent davantage avec l'idée d'unification nationale. La politique linguistique prend alors une forme institutionnelle.

[80] A l'occasion de la révision de 1992 (motivée par la ratification du traité de Maastricht, Boyer, 2001 : 384).

La volonté d'unification linguistique dans un cadre d'unification nationale est amorcé le 10 septembre 1791, lorsque Talleyrand, ancien évêque d'Autun, fait part à l'Assemblée constituante de son rapport sur la question linguistique. A partir du Rapport Condorcet (Rapport sur l'instruction publique, 20-21 Avril 1792), pour la première fois l'enseignement de la langue nationale est au cœur de l'enseignement primaire, en prônant l'usage exclusif du français dans toutes les écoles (Condorcet, 1792). Condorcet inscrit la langue commune dans une école publique égalitaire, qui va permettre d'unir les citoyens :

> C'est le moyen d'établir dans tous les arts, dans tous les métiers même, une pratique éclairée ; de réunir par le lien d'une raison commune, d'une même langue, les hommes que leurs occupations séparent le plus. Car jamais nous n'avons perdu de vue cette idée de détruire tous les genres d'inégalité, de multiplier entre les hommes que la nature attache au même sol, et aux mêmes intérêts, des rapports qui rendent leurs réunion plus douce et plus intime (Condorcet, 1793 : 55-56)[81].

Le français étant la langue décrétée comme nationale, la politique linguistique de l'époque engage alors une position exclusivement monolingue pour l'enseignement. Derrière l'idée de répandre la langue nationale, se profile en arrière-plan l'idée d'éradiquer les patois :

> Les clubs, les Sociétés patriotiques, sont des écoles primaires pour la langue et pour la liberté ; elles suffiront pour la faire connaître dans les départements où il reste encore trop de vestiges de ces patois, de ces jargons maintenus par l'habitude et propagés par une éducation négligée ou nulle. (Barère, 24 janvier 1794) [82]

Le français est dans ce contexte associé aux Lumières, les autres langues dévalorisées («*jargons barbares*» ; «*idiomes grossiers*» - voir plus bas), associées au maintien dans une ignorance des lois, qu'il s'agit alors d' « écraser » par l'instruction en français:

> Citoyens, c'est ainsi que naquit la Vendée ; son berceau fut l'ignorance des lois ; son accroissement fut dans les moyens employés pour empêcher la révolution d'y pénétrer, et alors les dieux de l'ignorance, les prêtres réfractaires, les nobles conspirateurs, les praticiens avides et les administrateurs faibles ou complices ouvrirent une plaie hideuse dans le sein de la France : **écrasons donc l'ignorance, établissons des instituteurs de langue française dans les campagnes** ! (Ibid.).

L'Abbé Grégoire publie cette même année 1794 son « *Rapport sur la nécessité et les moyens* ***d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*** » (Grégoire, 4 juin 1794), aux objectifs alors explicites. Ces deux rapports de l'Abbé Grégoire et de Bertrand Barère (ex-membre du club des Jacobins), expriment «*une opinion propre aux Jacobins, à savoir la tentation monolingue pour la nation*» (Jeannot et al., 2011: 66), et marquent

---

[81] https://play.google.com/store/books/details?id=CI0-AQAAMAAJ&rdid=book-CI0-AQAAMAAJ&rdot=1 (Consulté le 9 juillet 2020).

[82] Leclerc, 2017 : « Histoire de la langue française », dans L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, CEFAN, Université Laval, 26 juillet 2017, http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/barere-rapport.htm (Consulté le 26 avril 2019).

l'offensive en faveur de l'existence d' « une langue nationale », qui *doit* être celle de tous les citoyens français, campagne de diffusion du français que s'assignera dès lors l'Etat. La volonté politique est en outre relayée par une volonté générale de l'opinion, curieuse autant que patriote :

> On adule le mot patrie qui symbolise à lui seul l'appropriation de la République par tous les citoyens. Des sentiments neufs cherchent leur vocabulaire. Le français suscite un vif engouement ; le parler est un fier acte de patriotisme. (Perrot, 1997 : 160)

L'égalité des citoyens proclamée par la République se retrouve, par le même principe d'uniformité, appliquée à la langue : les citoyens sont égaux devant les lois, ce qui leur demande d'être égaux face à la langue (unique) pour les connaître. Or cette correspondance unité linguistique/unité nationale (possible parce que l'école va diffuser la langue nationale, qui à son tour va permettre de diffuser *dans la langue des citoyens* les lois, la déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen -Désormais DDDHC), s'est développée avec l'idée que celle-ci nécessiterait *l'éradication des autres langues*.

Pour Barère, c'est parce que la langue française transmet les valeurs communes de la République et des Lumières, qu'elle doit être celle de tous les Français. Ainsi, la langue véhiculant les valeurs, son enseignement ne se réduit pas à la mise en place d'une unification linguistique, mais à la propagation de l'esprit des lumières : « (Les instituteurs) *vont créer des hommes à la liberté, attacher des citoyens à la patrie, et préparer l'exécution des lois en les faisant connaître. »* (Barère, B., 27 janvier 1794) Enseigner le français amènerait, en ce sens, à créer des citoyens, « de vrais Français ». Dans cette logique, c'est le lien établi entre la langue et les valeurs (les lois dans une seule langue, les valeurs des Lumières de la DDDHC qui doit véhiculer son message en français), qui permet de faire le lien langue-citoyenneté, et de conclure finalement qu'enseigner le français, c'est *faire* des Français.

La période révolutionnaire française marque un positionnement face à la langue et son lien à la nation : dans le discours de B. Barère, la langue *est concomittante* à la nation, elle est la condition de sa réalisation démocratique, elle est antérieure à la possibilité d'être citoyen. Une nation de citoyens libres ne peut exister dans cette logique, que si tous les Français parlent la même langue, *et exclusivement celle-ci*.

L'égalité citoyenne se retrouve alors appliquée à l'unification des citoyens par une seule langue commune, et non plus dans une tolérance de leur diversité linguistique qui faisait sens aux premiers jours de la révolution. Ainsi, par opposition, le plurilinguisme n'est pas une liberté mais la possibilité, au contraire, d'asservissement, avec en arrière-plan la peur du fédéralisme :

> Les lois d'une République supposent une attention singulière de tous les citoyens les uns sur les autres, et une surveillance constante sur l'observation des lois et sur la conduite des fonctionnaires publics. Peut-on se la promettre dans la confusion des langues, dans la négligence de la première éducation du peuple, dans l'ignorance des citoyens ?
>
> D'ailleurs, combien de dépenses n'avons-nous pas faites pour la traduction des lois des deux premières assemblées nationales dans les divers idiomes parlés en France ! Comme si c'était à nous à maintenir ces jargons barbares et ces idiomes grossiers qui ne peuvent plus servir que les fanatiques et les contre-révolutionnaires ! (Barère, 27 janvier 1794)[83]

La révolution marque donc une étape décisive de la création d'une langue nationale, avec différentes fonctions, qu'A.-M. Thiesse résume dans son ouvrage de 1999 :

> **Une langue nationale a pour fonction, d'une part, de se substituer à une bigarrure de modalités linguistiques répondant à des usages diversifiés et, d'autre part, d'incarner la nation: son « cahier des charges» est de ce fait lourd et contraignant.** (…) Elle doit assurer la communication horizontale et verticale au sein de la nation: quelle que soit leur origine géographique et sociale, tous ses membres doivent la comprendre et l'utiliser. **Elle doit permettre l'expression de toute idée, de toute réalité: des plus anciennes aux plus modernes, des plus abstraites aux plus concrètes. Elle doit permettre à la nation de s'illustrer et de montrer qu'elle est égale en grandeur avec toutes les autres.** Elle doit se confondre avec la nation - s'enraciner dans ses profondeurs historiques, porter l'empreinte du peuple. En fonction des différentes situations initiales**, les concepteurs de langues nationales accentuent plus ou moins tel ou tel de ces réquisits. En France, le travail va porter essentiellement sur l'histoire de la langue, accordée à l'histoire de la nation (ce qui explique l'épisode de la quête frénétique de la langue gauloise au début du XIX^e^ siècle) et sur la généralisation de son enseignement.** (Thiesse, 1999: 71)

Pour conclure cette première partie sur la période révolutionnaire, H. Boyer met en évidence dans l'article précédemment cité, l'*actualité* des représentations attachées à l'unification linguistique française, représentations partagées qui ensemble constituent selon l'auteur une certaine « idéologie »[84] se caractérisant par des représentations solidaires, qui s'appuient entre elles:

- ***une représentation hiérarchique des langues historiques***, le français étant désigné comme doté d'un « génie », justifiant alors sa diffusion et son universalité.

-***une représentation politico-administrative de la langue***, dans laquelle se confondent les statuts de langue « nationale » et langue « officielle », légitimant la domination de ces statuts sur toute autre.

---

[83] Leclerc, J, « Histoire de la langue française », dans L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, CEFAN, Université Laval, 26 juillet 2017, http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/barere-rapport.htm (Consulté le 26 avril 2019).

[84] Je reviendrai sur la notion d'idéologie au chapitre 5.

-une représentation élitiste (fantasmée) de la langue, menant à la crainte de sa dégradation (celle-ci ayant atteint un niveau de beauté supérieure), et à des tentatives d'exclusion de la variation / l'hétérogénéité (charabia, « petit nègre »). Selon l'auteur, la langue est ainsi posée comme « *immuable, inaltérable, indépendante pour ainsi dire de la communauté d'usagers »,* et son intégrité est *« sans cesse menacée de l'intérieur par ces usagers (certains? la plupart? de plus en plus? les jeunes surtout?) »,* mais également de l'extérieur [85], *« par les emprunts, par exemple: dans la dernière période les emprunts à l'angloaméricain »*. (Boyer, 2001 : 386)

Les contrats d'intégration auxquels nous nous intéressons s'accordent fortement avec ces trois représentations principales : en tant que dispositif d'Etat présenté comme étant garant de la bonne *diffusion* du français aux adultes migrants en vue d'unir ces derniers à la nation *par la langue nationale* (elle-même porteuse des valeurs « républicaines », reprenant la même perspective de diffusion des lois et valeurs françaises par la seule langue nationale), mais également comme étant garant de la *préservation* du français d'autres langues et influences extérieures (à travers l'enseignement d'un « bon usage » ; par l'interdiction de la présence d'autres langues pour cet enseignement). Les contrats d'intégration ne s'en tiennent pas à renvoyer à l'idéologie linguistique décrite par H. Boyer, mais également à une idéologie *de l'intégration* dont je vais tenter de dégager quelques éléments saillants tout au long de ce chapitre. Dans le cadre des contrats d'intégration, ces deux idéologies s'articulent selon moi dans une idéologie *spécifiquement linguistique de l'intégration*, que j'aborderai en 5.1.

3.1.2 Des langues pour définir la nation française au XIXème siècle

De quelle façon différentes langues ont-elles servi à définir la nation française au XIXème siècle ? L'unification linguistique par l'imposition du seul français a-t-elle toujours pu être appliquée, selon les contextes ? De la recherche des origines françaises à travers des langues ancestrales, à l'enseignement de masse de milliers d'adultes au XIXème siècle, en

[85] Sur la lutte contre la dégradation du français (autant contre le langage texto que contre les anglicismes), voir par exemple la campagne récente du CSA (Comité Supérieur de l'Audiovisuel) « *Dites le en français* » dans le cadre de la semaine de la langue française et de la francophonie en 2015 : https://www.youtube.com/watch?v=5OrKHooyxIQ
(Consulté le 12 février 2020) – voir également l'ouvrage d'A.-M. Paveau (2008) : *La langue française: passions et polémiques*, Paris: Vuibert.

passant par l'usage et la promotion d'autres langues dans les colonies, je propose ici de nous intéresser à la façon dont ces différents contextes se sont plus ou moins accordés avec la logique précédemment décrite d'unification par la seule langue nationale.

Je m'arrêterai d'abord sur les places des langues dans la construction nationale et d'un certain « roman » qui y correspondrait au XIXème siècle, alors attaché à différentes langues désignées comme « originelles » (3.1.2.1). Je m'intéresserai ensuite à différents lieux et périodes pour lesquels l'enseignement du français a été mis en œuvre pour l'intégration d'adultes : fin XIXème - XXème siècle, dans l'Hexagone et dans les colonies française du « Soudan »[86] (3.1.2.2).

3.1.2.1 La place des langues dans la définition de la nation française

Au XIXème siècle, dans une France encore peu unifiée par une langue nationale[87], faire de l'histoire consistait, comme pour d'autres pays d'Europe, à raconter l'histoire *de la nation*, à raconter ce qui ferait son « identité partagée». Dans cette recherche des origines, les discours assignent « la date de naissance » de cette identité commune, tantôt plutôt à la nation, plutôt à l'Etat, plutôt à la langue. D. Baggioni résume les différentes situations d'Europe aux différentes façons dont chacun peut s'emparer d'arguments en faveur d'une origine de la nation qui puisse rivaliser d'ancienneté avec les pays voisins :

> (Le) développement des identités linguistiques nationales **se fait aussi en rivalité et par imitation mutuelle, en compétition et par émulation, en complète interactivité**. (…) Les divergences sont grandes pour assigner un point de départ aux Etats, aux nations et aux langues. **Le nationalisme de chacun s'en mêle pour reculer le plus possible la date de naissance, qui de la nation française, qui de l'Etat Bulgare, qui de la langue ukrainienne**. (Baggioni, 1997 : 69-70)

Chez les historiens français, on retrouve, selon S. Venayre, deux périodes dominantes du XIXème siècle:

- d'abord des langues (français, bas-breton) pensées comme « antérieure(s) » à la nation (fin XVIIIème et XIXème siècle), qui en définiraient l'essence, l' « âme » de la nation.

- et à partir de 1870, la considération que ces langues ne peuvent plus définir à elles seules l' « âme de la nation » (Venayre, 2013 : 172).

---

[86] Le Soudan colonial ne correspond pas aux frontières du pays actuel.
[87] Une des questions des historiens était de savoir situer certaines « cultures régionales » et leur langue dans l'ensemble de cultures nationales, comme le « Midi de la France ». Voir Venayre, 2013 : 166-168.

Depuis les années 1820, la théorie de l'homologie langue/littérature/nation de J.-G. von Herder suscite l'intérêt en France, et les historiens des langues s'en inspirent alors de plus en plus. Dans une France aux nombreux dialectes et dont le français ne dominait pas en usage (voir Lodge, 1997), il y avait chez les historiens deux langues candidates à se voir revendiquer l'antécédence sur la nation française:

1) Le français, pensé comme langue qui correspond ou doit correspondre aux frontières de la Nation.

Le français précède ainsi la nation de façon exemplaire chez l'historien J. Michelet, qui relie très étroitement l'ordre de la langue et celui de la géographie dans son *Tableau de la France* (1833), dont la légitimité repose sur ce constat préalable (premières phrases) que l' « *Histoire de France commence avec la langue française. La langue est le signe principal d'une nationalité* ». Ainsi pour Michelet, la langue définissant la nation, les frontières de la France doivent être celles de la langue française. (Ibid. : 169-170). De cette façon, les historiens se sont dans certains cas arrangés pour ne pas reconnaître ce qui dans la diversité linguistique en présence, gênait ou contredisait la thèse privilégiée d une unité fondamentale du français:

> (...) à la fin du XIX^{e} siècle les grands romanistes de la République (Paul Meyer, Gaston Paris) **tentèrent de nier l'existence même de la distinction oc/oïl, posant en thèse l'unité fondamentale de l'idiome issu du gallo-roman**. Leurs arguments scientifiques masquaient à l'évidence des motivations morales (union recherchée pour une France mutilée et meurtrie). Ces dernières toutefois formulaient dans les termes d'une politique jacobine l'ancien trouble devant la diversité linguistique : **les mêmes linguistes se révulsaient à l'idée d'une troisième langue romane présente sur le sol national** (le *franco-provençal*, découvert par le romaniste italien Graziado-Isaia Ascoli). En ce sens, le mépris du parler méridional a ouvert la voie à la haine des patois ; en ce sens également, **il convenait que ce parler fût précocement délégitimé, que fussent écartés, dans les représentations mais aussi dans les faits, ce jumeau et ses prétentions. L'occitan, c'est un peu le *Masque de Fer***. (Cerquiglini, 2007 :12)

2) Le bas-breton, seconde langue servant à cette époque l'unification de la nation.

C'est une langue que de nombreux historiens du XIXème siècle vont considérer comme la plus « ancestrale » de la nation. A partir de la publication de Jacques Le Brigand en 1779 (*Eléments de la langue des Celtes*), qui situe le bas-breton comme la *« langue mère à l'origine de toutes celles parlées dans le monde* » (Veneyre, 2013 : 152), a eu lieu une véritable vague de recherches historiques visant à nourrir le récit de l'histoire nationale, la *celtomanie* (Ibid.). Ainsi, l'Académie Celtique (fondée en 1805) avait pour ambition de remonter aux origines les plus lointaines de la France par l'étude de la culture des celtes, et voyait en la langue celtique (le bas-breton) une « primogéniture » de la nation française (Eloi Johanneau, cofondateur de

l'Académie, cité par Veynayre, 2013 : 152-153). Pour J. Michelet, l'*antériorité* du bas-breton sur la nation ne faisait pas de doute non-plus (Ibid. : 321). Le bas-breton est une langue qui au final peut tout autant faire l'objet d'une idéalisation que d'un rejet, mais dans les deux cas *pour servir l'unité nationale* : dans son rapport sur les langues de 1794, B. Barère rangeait au contraire le bas-breton au côté des langues qu'il qualifie de « barbares ».

La guerre de 1870 et le conflit prussien ont ensuite constitué, sur le sujet de la langue, une rupture : pour justifier du maintien de l'Alsace Lorraine dans la nation française, le critère de la langue ne pouvait être mobilisé puisque la langue majoritaire de cette région n'était pas le français. La théorie allemande de l'homologie langue/littérature/nation (J.-G. von Herder) alors très présente chez les historiens français, est réfutée.[88] Dans ce second temps, la langue constitue plutôt un ensemble de *souvenirs communs,* la question redéfinie sans la langue étant alors de savoir « depuis quand les populations sur le territoire de la France avaient des souvenirs communs ? » (Ibid. : 173- 174). Le sentiment national reste cependant un mystère historique crucial pour les historiens français, en tant que phénomène qui commence bien avant la langue française, dans la Gaule « d'avant les Romains »[89] (Ibid.).

Au niveau des historiens français, il faudra attendre le XXème siècle avant que cette « recherche des origines » soit véritablement remise en question. Selon S. Venayre, la critique que fait Lucien Fèbvre (futur cofondateur des « annales ») en 1933 de l' « *Histoire sincère de la nation française* » de Charles Seigneibos marque un tournant (dans la *Revue de synthèse*, 1933, cité par le même auteur : Ibid. :201-203). C'est à partir de cette critique que de nombreux savants vont récuser la recherche d'une vérité qui échapperait à l'histoire. Rappelons au moins en particulier, la dénonciation de cette recherche des origines par les fondateurs des *Annales*, dont J. Febvre précédemment cité. F. Nietzsche s'opposait déjà en 1888 à la recherche de l'origine (*Le crépuscule des idoles*- ex : maxime 24), critique qui sera reprise par M. Foucault en particulier, en reprenant le même principe de généalogie, disqualifiant définitivement la quête des origines en tant que relevant de l'histoire (Ibid. : 222 – voir Foucault, 1971).

[88] Parmi les historiens cités par le même auteur : Fustel de Coulange en 1870, que suivirent Auguste Longnon, puis Vidal de La Blache et Lavisse, en réfutant à leur tour le critère linguistique (Venayre, 2013 : 172-173)

[89] C'est le cas, du « Vercingétorix » des programmes d'Histoire de l'école de la troisième République, qui incarne alors parfaitement cette nation Gauloise, portant la preuve de l'ancienneté du sentiment national sur le territoire de la France sans qu'il soit question de langue (Venayre, 2013 : 173-174)

Pour résumer, différentes langues ont servi la définition d'une unité de la nation française au XIXème siècle, de différentes façons selon les influences et les intérêts nationaux:

- en les intégrant dans une histoire officielle. Ainsi, la question d'intégrer les cultures du « Midi de la France » et leur redéfinition dans l'Histoire de la nation française au XIXème siècle. Exemple: Mary-Lafon, 1845, se présenta comme le premier historien de cet espace unifié (*Ibid.* : 321-322).

- en en faisant un critère qui permet de définir la nation (J. Michelet/ B. Barère avec le français/la celtomanie). A partir de 1870, le français perd son statut de critère définissant à lui seul les frontières de la nation. Ainsi, les liens aux langues sont réduits aux témoins d'un sentiment national qui existerait depuis des temps ancestraux, et s'étendrait *« sur un territoire qui était à peu près celui de la France* » (Camille Jullian, historien de la Gaule, créateur en 1905 de la Chaire des antiquités nationales, cité par Venayre, 2013 : 174).

- en rejetant dans le même temps les autres langues que celle désignée comme nationale (B. Barère, Grégoire et la politique d'éradication des patois), logique dans laquelle la langue nationale se doit de correspondre aux frontières nationales.

Bien que la question des langues (français et bas-breton) soit moins présente à partir de 1870 dans les débats savants pour définir ce que « fut » la nation :

- Premièrement la langue restera un critère décisif en politique de ce que la nation « doit être ». Le français comme permettant de faire nation est l'objet de la politique d'unification linguistique nationale qui s'étend jusqu'au XXème siècle.

- Deuxièmement, la question des origines de la nation française perdure dans les travaux historiques, ainsi que dans les enseignements de l'école de la République (enseignements d'histoire), cette dernière étant une des principales institutions en charge de la politique d'unification de la nation par la langue. Malgré la disqualification du caractère scientifique de la recherche des origines en histoire, bien des historiens continuèrent d'écrire, en connaissance des limites de cet exercice, leur avis sur ce que la nation doit à son passé, bien souvent à la faveur d'un combat politique (Venayre, 2013: 222).

Malgré des interprétations parfois opposées quant aux langues pouvant définir et représenter l'âme de la nation de la part de différentes spécialités au cours du XXème siècle

(histoire, philosophie, linguistique, sociolinguistique), la langue dite nationale est restée depuis la période révolutionnaire le premier instrument de l'intégration à la nation. Cette représentation qu'avaient B. Barère et H. Grégoire d'une langue qui doit correspondre à la nation, a été fortement relayée par les historiens du XIXème siècle, jusqu'en 1870, puis largement reprises par les partis politiques au pouvoir depuis les années 1990 dans la mise en place de la nouvelle politique d'intégration (retour à un Centralisme idéologique Républicain). Cette représentation se retrouve dans les logiques de la politique d'intégration actuelle, l'appropriation de la langue étant considéré comme ce qui va non seulement *signifier l'appartenance*, mais au delà, *ce qui va permettre* l'appartenance à la culture française. Dans les rapports institutionnels qui seront mobilisés au chapitre 4, ces représentations sont reprises et exploitées - par le HCI notamment - pour servir depuis les années 2000 la mise en place du dispositif CAI.

3.1.2.2 La place de l'enseignement aux adultes dans le processus d'unification linguistique

L'enseignement du français à des adultes nés en France métropolitaine et dans les colonies Françaises au XIXème siècle, est intéressante par les rapports alors en jeux avec d'un côté, l'intégration de français par une langue unique, et de l'autre des fonctionnements linguistiques plus pragmatiques de la part des armées coloniales, le français n'étant imposé que tardivement comme langue unique.

L'enseignement du français à des adultes nationaux au XIXème siècle

Des éléments d'histoire de l'institutionnalisation des formations, depuis la révolution française, marquent le passage d'un enseignement réservé *aux enfants*, par l'école, à une extension de cet enseignement à toutes les tranches d'âge de la population. J.-M. Labelle parle à cet égard d'une instruction qui « a suivi » l'institutionnalisation de l'instruction publique, constituant un second niveau d'instruction de la population française (Labelle, 1993 : 82). Cependant celles-ci ne concerneront officiellement les étrangers en France que tardivement, dans les années 1950-1960 (voir 3.2.2): les XVIIIe et XIXe siècles sont marqués par la croissance de l'alphabétisation de la population française. Au XIXe siècle, l'instruction des jeunes et des adultes nationaux est synonyme de progrès économique accompagnant l'industrialisation, en faveur de la « prospérité nationale ». Celle-ci est destinée aux adultes français en manque d'instruction lors de *cours du soir*.

L'institution la plus importante de cours d'adultes a vu le jour en 1820/1822 (pour les hommes/pour les femmes français/es) à Paris (système national de l'éducation des adultes), sur un modèle venu d'Angleterre (Labelle, 1993 : 84). Ces cours vont connaitre deux périodes d'essor : la première dans les années 1860 et suivie d'un pic de l'enseignement en 1866 (2,5% de la population est alors en formation)[90], puis la seconde à partir de 1896, qui marque une reprise de cette institution après le déclin qu'elle a subie dans les années 1870-1880 (Ibid. : 84).

Comme le souligne J.-M. Labelle, l'éducation des adultes (français) se situait déjà au XIXe siècle, dans une logique de socialisation, *d'égalisation des chances*. Malgré des différenciations et innovations rapides de la part d'instructeurs qui ont laissés leurs empreintes, ce courant se heurtait au conservatisme de l'instruction de l'époque. En témoigne le discours de Victor Duruy (27 mai 1866) cité par l'auteur : « l'instruction est la meilleure garantie de l'ordre public ». Ces propos s'arrêtent sur l'idée de « *maintien du clivage social. Loin d'être subversive, l'instruction doit être un instrument de régulation et de contrôle social* » (Ibid : 83). C'était, toujours selon le même auteur, une instruction visant à « combler un manque » de connaissances, objectif déjà établi par l'instruction publique depuis le texte fondateur de 1792 (rapport Condorcet). On retrouve cette logique calquée sur l'instruction publique explicitée dans le *journal des instituteurs* (1866) : Il y a en effet deux sortes de classes pour adultes :

> (...) les unes ont pour objet de suppléer à l'école du jour, en fournissant aux adultes les premières connaissances que reçoivent tous les élèves, mais que différentes circonstances peuvent les avoir empêchés d'acquérir, ou ne leur avoir permis d'acquérir que d'une manière incomplète et tout à fait insuffisante ; dans les autres, on se propose de fournir aux adultes un complément d'instruction en leur donnant les différentes connaissances dont ils peuvent avoir besoin dans les positions diverses où ils se trouvent placés. (Labelle, 1993 : 84)

L'idée de « faire nation » par la formation de tous les citoyens renvoie également à ces différentes époques durant lesquelles un nombre significatif de la population française se formait lors de cours du soir. Qu'il s'agisse spécifiquement d'alphabétiser en français, ou plus largement d'autres enseignements en français à des adultes, ces périodes ont participé à deux tendances parallèles qui m'intéressent ici :

-l'expansion de l'idée d'accès à l'éducation comme droit, dans une optique d'égalité des citoyens (la langue nationale représentant par son unité cette égalité des savoirs partagés)

[90] 800 000 adultes pour 34,7 millions de Français à l'époque (Labelle, 1993 : 84).

-la formation d'adultes s'inscrivant également, et dans un second temps, dans la même perspective globale de faire nation, dans la lignée du projet d'unification linguistique de la nation par la langue nationale de B. Barère.

L'imposition progressive du français dans les anciennes colonies

Je m'intéresserai ici à la colonie française implantée sur le territoire nommé à la fin du XIXème siècle Soudan, ce contexte documenté étant particulièrement éclairant sur les aménagements linguistiques qui y ont eu cours face aux langues en présence. Le français ne tendra à s'imposer comme langue de communication militaire dans les colonies françaises d'Afrique que tardivement, en 1927.

Suite aux périodes de conquête puis de pacification du territoire, l'armée coloniale « *dut aussi assurer la première mise en valeur économique et sociale des territoires conquis* » (Van den Avenne, 2017 : 74). Les premières instructions relatives à la mise en place d'écoles apparurent en 1884 : les premiers instituteurs étaient des soldats, et les premières écoles mises en place dans ces postes devaient notamment pouvoir fournir des interprètes (Ibid. : 74).

La fonction véhiculaire importante du bambara[91] va amener certains gradés à en inciter l'enseignement, comme le colonel Mangeot en 1922 :

> Il serait bon que chacun possède des connaissances suffisantes de langue bambara. De plus en plus, celle-ci s'affirme comme langue communément parlée par tous les tirailleurs ; qu'ils viennent de la Côte d'Ivoire, de Dahomey, du Mossi, de la Guinée ou du Sénégal, nos tirailleurs appelés ou engagés apprennent peu à peu les rudiments du bambara.[…] Nos cadres européens doivent suivre cet exemple. La langue est facile, le vocabulaire est sobre, la grammaire simple. (Van den Avenne, 2017 : 77)

Ainsi l'apprentissage du français aux « indigènes » est encouragé[92], mais l'inverse également : « *Et ce ne sera pas l'un des moindres mérites de Moussa Travélé que d'avoir ainsi contribué à répandre notre langue dans son pays, tout en nous facilitant l'étude de l'idiome le plus important de nos possessions soudanaises.* » [93] Le travail entrepris alors par les militaires

---

[91] Concernant les langues nées de ces contacts C. Van den Avenne émet l'hypothèse que « *mis à part pour les quelques locuteurs du bambara de langue première (apprise en famille) ou seconde (apprise ultérieurement, en milieu bambara) qui devaient exister dans les régiments, le bambara utilisé était un bambara rudimentaire et simplifié, tout comme l'était la varité de français utilisé.* » (Que l'on pourrait nommer « bambara militaire » - Van den Avenne, 2017 : 78)

[92] Selon l'auteur de la préface, *le seul bon dictionnaire que nous possédions jusqu'ici/ celui de Mgr Bazin, n'est que bambara-français.*

[93] Travele, M., 1910, *Petit manuel français-bambara*, Paris, Librairie Paul Geuthner. L'auteur est interprète Soudanais. Autre exemple : Ferrage, 1918 : *Petit manuel français -bambara à l'usage des troupes noires*, Paris, Imprimerie-Librairie militaire L. Fournier.

pour l'enseignement du français, « *pose les jalons de l'enseignement du français de spécialité à un public d'apprenants adultes* » (Poulot, 2011: 14-23), enseignement qui se fera au détriment des langues locales. Jusqu'alors, on utilisait plutôt le bambara comme langue véhiculaire au sein des armées, ainsi que le « français-tirailleur ».[94]

En 1926 s'opère un *basculement essentiel* avec l'imposition du seul français comme langue des troupes coloniales[95] : le moyen de communication efficace employé par les missionaires se transforme en volonté d'établir une communication monolingue. Les autorités militaires alors en Afrique se refusent à l'idée soutenue par les autorités religieuses (dont les pères blancs) de créer un corps d'interprètes, prônant l'unité de la langue comme moyen de commandement. C'est la préoccupation de l'unité, par l'emploi d'une langue nationale, qui justifie l'opposition à la diversité des langues africaines en présence[96] et aux créations nées de la communication avec les colons. Le Général Pineau annonce alors l'imposition du seul français dans les colonies : « *J'ai relevé plus de cinquante dialectes divers et dans ces conditions, je ne vois qu'un seul moyen de commandement possible : imposer une langue unique, la nôtre.* » (Poulot, 2011 :16). Cette étape correspond, comme le souligne G. Kahn, à « *une des préoccupations largement exprimées dans les textes officiels du ministère de la Guerre dans les années qui ont suivi la Grande Guerre : volonté d'améliorer toutes les formes d'enseignement dans tous les domaines.* » (Ibid. : 16) Ce sont des généraux qui seront en charge de créer en 1926 un premier manuel de français spécialisé à l'usage des soldats africains de l'armée française, selon la méthode directe (*Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*)[97]. Les généraux en charge de cette mission vont poser les fondements de ce que l'on appelle aujourd'hui le français sur « objectif spécifique » : celui-ci a la particularité de mettre en parallèle à l'apprentissage de la langue, les différentes étapes de l'apprentissage du métier de militaire (Ibid.). L'imposition du français à partir de 1926 s'est également faite dans le cadre de la « Mission civilisatrice » des colons:

> L'enfant étant comparable au sauvage, les positions de supérieur et d'inférieur, de civilisé et de sauvage, se transfèrent de la colonisation à l'école et inversement. Ces transferts permettent des opérations de légitimation : il est tout aussi légitime de soumettre l'enfance à une entreprise de colonisation que des

---

[94] Ou « sabir », *pidgin quelque peu artificiel, qui procède à la fois de variétés approximatives produites par des locuteurs en situation exolingue et de généralisations didactiques réputées faciliter et accélérer l'apprentissage de ce français minimal*, selon Robert Chaudenson (Chaudenson, 2003 : 54).

[95] *Règlement pour l'enseignement du français aux militaires indigènes*, 1927, repris par G. Kahn, 1990

[96] Comme c'est déjà le cas dans l'hexagone avec la diversité linguistique des langues régionales, depuis l'ordonnance de Villers-Cotteret.

[97] *Règlement provisoire des 7 juillets 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes,* 1927*,* Charles-Lavauzelle et Cie, Editeurs militaires, Paris, Limoges, Nancy. Cf. Van den Avenne (2017 : 84).

> civilisations décrétées inférieures. Inversement, c'est parce qu'elles sont définies comme demeurées en enfance que certaines civilisations ou espèces sont destinées à subir une entreprise de « civilisation ». (Rolland, 2013 : 36).

L'instruction est représentée à la fin du XIXè siècle encore sur un axe qui va « du primitif au civilisé », pour reprendre G. Zoïa, qui précise que dans un tel contexte,

> (…) politique scolaire et coloniale convergent, J. Ferry ayant été ministre de l'instruction publique avant d'être celui des colonies : il n'y a pas opposition mais bien continuité entre ces deux domaines d'action.(…) l'institution scolaire du XIXe siècle fait intérioriser aux élèves les normes d'une société républicaine qui s'affirme fondée sur des valeurs universelles et neutres, processus servi au plan politique par le principe de laïcité. (Zoïa, 2013 : 77-78)

Bien que l'instruction par l'école ait été l'instrument de la mission civilisatrice des colons, la question de la place de la langue française parmi les autres langues de communication est donc restée secondaire dans l'armée coloniale soudanaise jusque dans les années 1925. L'imposition de la seule langue française dans les troupes coloniales à partir de 1926 marque alors *un point de vue nouveau* sur l'unité linguistique visée, alors synonyme à son tour d'ordre, d'unité, et de valeurs communes.

Dans la logique d'imposition du français exprimée à partir de 1926, deux vecteurs principaux viennent jouer un rôle majeur : *l'instruction* (d'enfants et dans une moindre mesure d'adultes), et *la langue nationale*, qui à travers l'instruction est le support principal *de sa diffusion* par les institutions françaises. C'est encore une fois l'instruction en/de la langue nationale, qui sous l'angle d'un projet d'unité culturelle et linguistique va viser à supplanter d'autres langues en présence.

Ces quelques éléments soulignent premièrement à quel point, selon les contextes, l'imposition de la seule langue nationale *ne s'est pas faite de façon systématique ni évidente* : au début du XXème siècle, dans l'Hexagone, le projet d'unification linguistique de la révolution n'était pas accompli, et consistait alors prioritairement en la formation d'enfants et adultes nationaux (l'obligation de scolarisation d'enfants de migrants n'apparaissant qu'en 1936) ; dans les colonies, la mise en place d'interprètes et de solutions plus pragmatiques comme l'usage conjoint de plusieurs langues véhiculaires, à usage professionnel (français et bambara) se poursuivent jusqu'à l'application stricte de la doctrine monolingue à tous les acteurs de l'armée.

La représentation selon laquelle la langue (pas forcément française, comme l'a été désigné le bas-breton) correspondrait à l'identité de la nation et à une condition de la vie démocratique et citoyenne n'est pas nouvelle. Elle est constitutive du roman national, s'étant

imposée notamment à travers le modèle de l'école et la demande de formation de nombreux adultes nationaux. Lorsque l'unification linguistique par l'enseignement est mobilisée, la langue nationale joue le rôle de véhicule des valeurs « supérieures » françaises auxquelles devraient être *légitimement soumises* certaines catégories de personnes : enfants, ouvriers et classes populaires, colons, mais également et *plus tardivement, des migrants*.

L'inscription volontaire d'adultes nationaux à la formation au XIXème siècle, renforce l'aspect « bénéfique » d'une telle entreprise, et par son caractère nécessaire, donne davantage de crédit à l'idée de *pouvoir imposer potentiellement* un tel enseignement apprentissage à d'autres catégories d'adultes, comme c'est le cas dans le cadre des contrats d'intégration depuis 2005-2006.

3.1.3 Complexité des liens entre langue et intégration à la Nation

Cette sous-partie consacrée aux liens entre la langue et l'intégration à la Nation, vise d'abord à expliciter l'apparition et l'usage de différents termes consacrés dans le cadre des politiques d'intégration actuelles : *Nation et citoyenneté*, puis la définition d'une langue (naionale) qui y correspondrait, ainsi que l'apparition de la vision moderne de l' « étranger » puis du « migrant » au XXème siècle. Cette explicitation est ici importante afin d'éclairer de quelle façon l'intégration d'étrangers est désormais particulièrement attachée à l'idée d'apprendre la langue française en formation linguistique.

Quels types de variations la vision de l'étranger a-t-elle subie en France, depuis le XIXème siècle ? De quelle façon les liens entre nation et citoyenneté ont-ils été établis dans leur forme moderne ? Je propose ici de mettre en évidence quelques éléments importants de cette construction historique en France, et des liens qui unissent ces termes entre eux. S'ensuivent les questions suivantes, que je tenterai de développer pour terminer : les contrats d'intégration peuvent-ils pour autant prétendre à accorder davantage de droits aux catégories de migrants qui y sont soumis ? L'obligation de formation et les autres aspects restrictifs qui en découlent, peuvent-ils dès lors être assimilés à une *garantie* à davantage de droits ?

3.1.3.1 Sur la définition des « étrangers » : ruptures et continuités de rapports à la nation

A la fin du XIXème siècle, comme en témoigne l'usage du terme « bohémien » (Dornel, 2004: 251 à 257), l'étranger désigne tout à la fois un « nomade » d'origine intérieure ou extra national, dont de nombeuses personnes nées en France. En dehors de cette définition « locale » la catégorie administrative « étranger » s'établit désormais en opposition à celle de « citoyen », dans son acception redéfinie par le principe de la nationalité (période révolutionnaire et napoléonienne):

> (…) l'instauration d'un régime Républicain octroie de nouveaux droits sociaux et politiques qui modifient les données du problème ; en définissant un ensemble d'ayants droit, c'est-à-dire un corps de citoyens dont la définition passe par la nationalité entendue comme appartenance à l'Etat, le nouveau régime exclut de sa protection et de ses bienfaits ceux qui ne répondent pas au critère de la nationalité : les étrangers. Paradoxalement, cette xénophobie, qui accompagne le processus de nationalisation de la classe ouvrière, s'inscrit dans un contexte favorable à l'assimilation des étrangers. (Dornel, 2004 : 195).

Selon une loi de 1790,

> (…) une grande partie des étrangers établis en France deviennent français. Pourtant, à cette époque d'émergence du concept juridique de nationalité, qui fait désormais la différence entre français et étrangers, seul le droit du sang définit celui-ci à partir de 1804[98], et la citoyenneté française n'est sinon accordée qu'exceptionnellement, à quelques étrangers illustres selon la loi du 26 aout 1792. (Thiesse, 2010 : 20-21).

Si la nationalité est accordée à de nombreux étrangers, il n'est pas pour autant question à l'époque de faire des travailleurs étrangers des « citoyens français », ou encore de les former en langue. L'idée d'identité ne renvoyait pas à celle de nation, c'est-à-dire à la majorité des Français, l'identité associée à la nation n'apparaissant que dans les années 1980[99]. Comme le souligne A.-M. Thiesse, « *l'identité nationale n'est pas une substance permanente mais un ensemble de représentations évolutives, et la situation présente est souvent le fruit de changements plus récents que nous le croyons.* » (Thiesse, 2010 :12).

---

[98] Le droit du sol n'apparait qu'en 1889. La loi de 1889 « *clôt en fait un siècle tout à fait particulier dans l'histoire du droit français de la nationalité : la seule période où la nationalité française ne s'attribue à la naissance que par la filiation*. » Le droit du sol naît pour répondre à la forte présence étrangère, volonté d'éducation à la société française et de socialisation, par le service militaire notamment. (Weil, réed 2003[1995] : 719)

[99] « *Il faut rappeler que c'est l'époque de la délégitimation intellectuelle de l'internationalisme marxiste, du début de l'effondrement de l'URSS et des conversions implicites ou explicites de beaucoup d'intellectuels et de chercheurs. Se produisent aussi des changements sociaux sur fond de vide intellectuel, d'absence de références pour les interpréter. De là le retour du religieux et le retour du national. Deux références qui, au moins dans le monde occidental, paraissaient très affaiblies après 1968.* » (Thiesse, *et al.*, 2007 : 12)

Au début du XXème siècle, le développement d'une immigration démographique[100] change la vision de l'étranger[101], et vise à *favoriser* leur installation (voir infra). Se profile alors en parallèle une inquiétude face à la menace des langues étrangères suite à la hausse du nombre des travailleurs étrangers, dont cet extrait du journal *L'économiste français (*1912) témoigne :

> Il n'est pas certain que la France s'assimile ses étrangers. Les conditions ne sont plus les mêmes qu'autrefois. Les étrangers qui viennent en France, Allemands, Italiens notamment, restent groupés ; ils ont, beaucoup plus qu'on ne l'avait autrefois, le sentiment de leur nationalité ; ils se fréquentent entre eux ; **ils gardent leur langue ; ils ont des journaux rédigés dans cette langue dans les grandes villes** (…). **L'assimilation de ces éléments hétérogènes est beaucoup plus malaisée qu'autrefois**. (Wihtol de Wenden, 1988 : 28.)

On retrouve ici un argument qui semble relativement commun à différentes époques, selon lequel l'intégration (parce qu'elle est pensée comme assimilation), semblerait se faire moins facilement que par le passé, justifiant alors des actions spécifiques (Cf 3.1.2). L'intégration des migrants associée à leur scolarisation en France, va dès lors revêtir une plus grande importance : selon C. Barrera et P. Ferté, la formule *« il doit être complètement assimilé, ayant fréquenté nos écoles », va se multiplier dans les rapports préalables à la naturalisation*. » (Ferté et Barrera, 2009 : 216). C'est alors le critère de l'assimilation par l'école (et non spécifiquement, par la formation en langue à tout âge) qui est avancé comme critère d' « assimilation complète ». A noter que la fréquentation des écoles ne vise pas tant la maîtrise de la langue, que l'exposition à l'école de la République de façon plus générale.[102] Un durcissement politique vis-à vis de l'immigration naît dans l'entre deux guerres. Dans le courant des années 1920, la population étrangère croît, et la France devient le premier pays d'immigration au monde avec 7% de la population totale. Cette phase voit son apogée en 1931, en pleine période de crise, et la pression exercée par l'opinion publique mène à une période d'expulsions et de répression qui va durer jusqu'aux trente glorieuses.

Tolérer voire favoriser l'immigration (besoin de faire appel à une main-d'œuvre étrangère après guerres pour la reconstruction, dans des périodes de prospérité économique comme les trente glorieuses), puis qualifier de problématique/disqualifier l'installation

---

[100] C'est-à-dire visant à accroître la démographie par l'apport de populations étrangères.

[101] Etranger qui était alors plutôt perçu, à la fin du XIXème siècle en France, comme un commerçant, à l'installation fortuite - Simmel, réed. 2019 [1908]: 15-16.

[102] L'accès à la nationalité va se renforcer après la première guerre mondiale, pour répondre au déficit démographique que connaît la France. La socialisation des étrangers par l'étude dans les facultés de la République est alors valorisée, et devient un véritable gage d'intégration : la loi de 1927 favorise les diplômés en réduisant l'accès à la nationalité à deux ans de résidence pour les titulaires d'une licence, d'un doctorat ou du diplôme de pharmacien (Ferté et Barrera, 2009 : 218). La formation universitaire est alors une marque de « normalisation » culturelle en même temps qu'une formation intellectuelle et technique (Ibid. : 268 – Sur la loi de 1927, voir 3.1.3.2).

définitive des mêmes étrangers (années 1930, années 1980), sont deux phases qui se sont succédées et répétées au XXème siècle. L'idée de mettre en place des mesures afin d'intégrer ces étrangers (par la naturalisation de masse dans les années 1920/par la mise en place d'actions d'alphabétisation à partir des années 1960) n'est pas non plus récente et a pris des formes très diverses sur lesquelles je reviendrai à la section suivante. L'apparition de la notion d'intégration dans le débat politique des années 1970-1980 marque le retour d'une telle prise de conscience.

Si l' « étranger » dont la présence est désignée comme problématique a pu prendre des formes très différentes (ouvriers français, commerçants, travailleurs immigrés, « migrant » aux causes très diverses aujourd'hui), son intégration relève également d'un certain *mythe* qui persiste à travers le temps et les différentes figures de cet étranger, et dont les phases historiques de craintes marquent la *remise en question régulière*. Or, la nation française revêt pourtant l'image d'un « creuset » dans lequel les migrations d'autrefois se seraient assimilées de façon maintes fois éprouvées (voir à ce sujet, Noiriel, 2016). Face à cette « réputation française », les catégories modernes de « migrant » ou encore de « réfugié », dans leur vocation à s'installer plus spécifiquement que d'autres « étrangers », *marquent dans leurs définitions même* ces même craintes et volonté de mettre en place des mesures visant à assurer que cette intégration soit bien effective.

3.1.3.2 Nationalité, citoyenneté et « intégration » en France

Dans une majorité d'Etats, nationalité et citoyenneté sont associés : la naturalisation[103] limite alors l'accès à la citoyenneté. En termes juridiques et politiques de nos jours, dans les Etats démocratiques, la nationalité :

> (...) a pour vocation de s'ouvrir à tous les étrangers susceptibles de participer à la communauté des citoyens. C'est ce que traduisent les droits de la nationalité. Tout État national démocratique prévoit que l'étranger puisse se voir reconnaître le droit d'entrer dans la communauté politique, moyennant le respect d'un certain nombre de conditions fixées par le droit. (Schnapper, 2017 : 69)

En France, la nationalité est l'« *appartenance juridique d'une personne à la population constitutive d'un État.* » (Larousse en ligne)[104], et la citoyenneté qui y correspond pour un naturalisé, une « *situation positive créée par la pleine reconnaissance aux personnes de leur statut de citoyen. (Le citoyen dispose, dans une communauté politique donnée, de tous ses droits*

[103] Je reviendrai plus en détail en 3.3.1, sur des variations importantes des rôles politiques joués par la naturalisation à différentes périodes, avant d'être entendue dans sa définition moderne comme *aboutissement* du processus d'intégration.
[104] https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/nationalit%C3%A9/53869 (Consulté le 26 avril 2019).

civils et politiques.) » (Larousse en ligne)[105]. Les migrants peuvent dès lors sur le plan juridique, accéder pleinement à ce statut par l'acte de naturalisation leur délivrant la nationalité, cet accès étant de nos jours évalué sur différents critères (dont la langue, voir sous-partie suivante), la décision ayant un caractère discrétionnaire[106]. Contrairement à la vision ethnique de la nation allemande (restreinte au droit du sang), la France est située comme ayant réalisé quant à la citoyenneté un compromis historique. Ainsi:

> La IIIe République, tout en se réclamant des principes de la Révolution, réalise un compromis : elle réunit sous le terme de citoyenneté la participation à la communauté politique et l'appartenance au peuple. Citoyenneté et nationalité sont étroitement liées, du moins sur le territoire métropolitain. (Weydert, 1997 : 70)

Il s'agit pourtant d'une entité mouvante, d'une construction historique qui évolue selon les lieux, périodes, contextes politiques (Schnapper, 2017 : 69), et la question de l'accès d'étrangers à la citoyenneté (que ce soit par la naturalisation ou bien la résidence) n'est au final que très récente:

> L'universalité de la citoyenneté avait été proclamée par les révolutionnaires, même si la distinction entre citoyens actifs et passifs avait immédiatement permis d'en contrôler l'application. (…). Mais étendre la citoyenneté aux étrangers n'a pas été sérieusement envisagé avant la décennie 1980. (Schnapper, 2017 : 61)

La concordance entre nationalité et accès à la citoyenneté n'a que rarement été effective pour tous les nationaux (ouvriers, femmes, jeunes), et la question de l'accès aux même droits que les « nationaux » (n'ayant pas immigré) pour les naturalisés n'apparaîtra qu'en 1974[107].

---

[105] https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/citoyennet%C3%A9/16242 (Consulté le 26 avril 2019).

[106] (...) un étranger majeur, résidant habituellement sur le sol français depuis au moins cinq ans, peut demander à être naturalisé. La décision est prise de façon discrétionnaire par l'administration qui peut refuser la naturalisation même si les conditions sont réunies. La durée de résidence peut être réduite à deux ans si le demandeur a accompli avec succès deux années d'études dans un établissement d'enseignement supérieur français ou s'il a rendu, ou peut rendre, "des services importants à la France". Dans tous les cas, depuis la loi du 26 novembre 2003 relative à la maîtrise de l'immigration, au séjour des étrangers en France et à la nationalité, il doit justifier de son "assimilation à la communauté française" lors d'un entretien individuel. Celui-ci évalue, "selon sa condition" (termes de l'ordonnance du 19 octobre 1945 : niveau d'études notamment), sa bonne connaissance de la langue française et des droits et devoirs conférés par la nationalité française, ainsi que des principes et valeurs essentiels de la République. À l'issue de l'entretien, l'intéressé signe la Charte des droits et devoirs du citoyen. Le candidat doit aussi faire preuve de bonnes mœurs et ne pas avoir fait l'objet de condamnation empêchant l'acquisition de la nationalité française.
https://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/citoyen/citoyennete/citoyen-france/comment-devient-on-citoyen-francais.html (Consulté le 28 avril 2019).

[107] La question de l'accès à certains droits citoyens revient régulièrement dans les débats depuis les années 1980, comme en particulier le débat sur le droit de vote des migrants aux élections municipales, et le CAI met d'ailleurs cette dimension d'accès aux droits en avant, affichage sur lequel je reviendrai plus loin : « *Les étrangers en situation régulière ont les mêmes droits et les mêmes devoirs que les Français, sauf le droit de vote qui reste attaché à la nationalité, et doivent respecter les lois et principes de la République française.* » (CAI, 2010 : 1).

Ces brefs éléments sur les liens entre nationalité et citoyenneté de différentes catégories de personnes, me permettent de souligner qu'en France, la nationalité est pensée comme *aboutissement* de l'intégration. La langue française tient un rôle spécifique permettant de lier cette logique temporellement et symboliquement :

- sa maîtrise représentant dans cette logique l'aboutissement de l'intégration, et par lequel est conditionné l'accès à la pleine reconnaissance de citoyen, depuis les années 1950.
- et l'apprentissage de la langue constituant par conséquent un moteur évident de l'intégration, afin d'accéder à la pleine citoyenneté, que les contrats d'intégration représentent depuis les années 2005.

3.1.3.3 L'ambiguité des catégories d'étrangers et leurs traitements

Des droits ainsi que des devoirs assurés par la citoyenneté qui sont accordés aux immigrés (selon les domaines), au droit de vote qui fait encore débat, la naturalisation pose depuis les années 1950 la limite qui va permettre d'obtenir la reconnaissance du statut de citoyen français. Si la distinction national/étranger permet d'exclure cette seconde catégorie de la citoyenneté, l'attachement à la connaissance de la langue nationale devient dès lors par extension un critère de différentiation.

Outre la catégorie des réfugiés, qui bénéficie depuis 2016 d'une première carte de résident de10 ans, D. Lochak explique la *manœuvre de réduction* du temps de séjour ayant accompagné la mise en place des contrats d'intégration:

> D'une façon générale, poursuivant le mouvement de précarisation du droit au séjour engagé depuis 1993, la réforme parachève l'inversion de la hiérarchie des titres instaurée en 1984. La carte de résident avait vocation à être le titre de séjour de droit commun, alors que la carte de séjour temporaire était réservée aux étrangers venant en France pour une durée limitée ou ne remplissant pas les conditions pour obtenir la carte de résident. Désormais, c'est la carte de séjour temporaire qui apparaît comme le titre de droit commun, tandis que l'accès à la carte de résident est de plus en plus étroitement contrôlé et soumis à l'appréciation discrétionnaire du préfet. On en revient, d'une certaine façon, à la philosophie initiale de l'ordonnance de 1945, lorsque, sur la base d'un contrat de travail qui seul donnait droit au séjour, l'étranger était systématiquement mis en possession d'une carte valable un an, avec la perspective d'obtenir après quelques années une carte de « résident ordinaire » valable trois ans et des chances plus restreintes d'obtenir un jour le statut de « résident privilégié ». (Lochak, 2006 : 142-143)

De même, comme le rappelle D. Lochak, depuis 1974 les mesures d' « intégration » visant les migrants ont toujours été subordonnées à des opérations de répression de l'immigration irrégulière, priorisant la *maîtrise* des flux migratoires à l'accompagnement des « ayants-droits »:

> Faut-il en déduire que l'intégration des immigrés serait (enfin) devenue la préoccupation de ceux qui nous gouvernent ? La réalité, on s'en doute, est plus complexe. D'abord, parce que l'intégration n'a jamais cessé, depuis 1974, de faire partie des objectifs officiels de la politique d'immigration, même si les réalisations concrètes n'ont pas suivi et ont été entravées par la multiplication des dispositions répressives prises dans le cadre de la « maîtrise des flux migratoires ». (Ibid. : 131)

Au regard de ces éléments, la volonté d'accompagnement social et d'égalité citoyenne que représentent les contrats d'integration m'interroge : les engagements sont obligatoires et conditionnels au renouvellement de droit, faisant alors reposer la responsabilité de cet apprentissage sur les migrants concernés, et plus spécifiquement sur la base de la formation délivrée.

Les catégories de migrants sont actuellement nombreuses dans le droit français, en augmentation (une vingtaine).[108] Parmi celles-ci, on peut distinguer différentes catégories de migrants vouées à « séjourner en France » (étudiants, touristes) et d'autres « *ayant vocation à s'installer durablement en France* »[109] comme dans le cadre des contrats d'intégration CAI et CIR (bénéficiaires d'une protection internationale, regroupement familial). Ces catégories ne bénéficient pas des mêmes droits. Parmi les catégories de migrants ayant vocation à s'installer durablement en France, on compte par exemple des migrants ayant le droit de retourner dans leur pays d'origine (travailleur), et d'autres non, au risque de perdre leur statut de migrant légal (réfugiés, protection subsidiaire…).

Certaines catégories auraient donc davantage vocation à s'installer que d'autres, reprenant toute l' ambigüité et l'arbitraires de la notion de « migrant » elle-même (voir également 2.2.2.3) : le « séjour » de tout étranger pouvant se prolonger, donner lieu à un mariage (et donc un accès facilité à la nationalité), ou encore être envisagé comme une première étape vers ce pays d'accueil, et à l'inverse les catégories de migrants voués à « vivre en France » n'excluent pas que ces derniers repartent, ou encore aient le projet caché de rejoindre un autre pays. Les différents droits ainsi accordés sont donc à leur tour relativement arbitraires, puisque

---

[108] Le principal objectif de cette catégorisation « *est de classer les étrangers en fonction de caractéristiques que l'État, encore très largement souverain en la matière (même s'il ne faut pas négliger ici le rôle grandissant de l'Union européenne), juge nécessaires pour permettre – ou non – l'entrée et le séjour sur son territoire et pour accorder – ou non – certains droits à ceux qui se trouvent déjà sur ce territoire, qu'ils y soient entrés ou non régulièrement.* » https://www.vie-publique.fr/parole-dexpert/271045-les-categories-de-migrants-refugies-etudiants-sans-papiers (Consulté le 31 janvier 2019).

[109] « *Le parcours d'intégration républicaine est destiné aux étrangers primo-arrivants originaires de pays tiers (hors UE), ayant vocation à s'installer durablement en France et ayant obtenu un premier titre de séjour.* » https://www.immigration.interieur.gouv.fr/fr/Info-ressources/Actualites/Communiques/Connaissez-vous-le-parcours-d-integration-republicaine (Consulté le 6 février 2019).

les facteurs de présence en France (temporaire, de longue durée) sont eux-mêmes théoriques et à l'évolution incertaine.

Conclusions du 3.1

Les évolutions attachées à la naturalisation et l'apparition du CAI marquent une redéfinition progressive du droit à la citoyenneté, l'intégration étant exigée de *plus en plus tôt et l'accès à la citoyenneté étant dès lors de plus en plus restreint* : passant de l'idée qu'il faut être assimilé pour être citoyen (loi sur la nationalité de 1927), à l'idée qu'il faudrait d'abord s'intégrer (par une formation) pour être reconnu comme *résident*. Face aux craintes exprimées à partir des années 1970 sur l'intégration de nouvelles vagues migratoires, la formation linguistique s'est ainsi imposée petit à petit, d'abord comme condition à la demande de naturalisation, avant de devenir une condition préalable à l'installation et à l'intégration dans les années 2000. Les éléments mis en avant dans cette première partie me permettent de souligner que pourtant, les liens entre formation et intégration n'ont au final, depuis la Révolution, *rien d'évident*.

Ces évolutions sont attachées à une perspective d'unité monolingue, provenant de la Révolution française. Or cette perspective fut tantôt marquée par la question de l'altérité et de l'hétérogenéité qui la constitue à travers le dilemme de reconnaître la diversité linguistique *constituante de son territoire* comme symbole de la démocratie, ou bien à l'inverse, par l'unification au travers d'une seule langue, au détriment des autres langues et cultures en présence. De même ce dilemme de la valorisation ou du rejet d'autres langues se posera dans les colonies françaises, avant d'aboutir comme pour la Révolution à l'imposition du seul français comme langue de communication officielle. La langue semble alors devenir, malgré la tentation d'une reconnaissance plurielle, *l'argument de la différence,* représentative de ce qui nous « sépare » et qu'il faut unifier. Si le monolinguisme représente depuis la Révolution une bataille menée contre la présence d'autres langues, en pratique *la seule langue française* ne s'est pas imposée si simplement comme unique langue de communication aux nationaux ou dans les colonies, et encore moins aux migrants eux-mêmes. Au regard des nombreuses vagues d'immigration pourtant éprouvées depuis le XIXème siècle, et du fait que la connaissance de la langue ne constituait pas une priorité de l'intégration d'étrangers jusque dans les années 1970, celle-ci ne s'inscrit donc que de façon *très symbolique* dans la logique de la Révolution, s'accordant davantage avec ses influences jacobines (imposant la seule langue française),

qu'avec la réalité d'assimilations passées (« mythifiées »), à chaque fois regrettées comme s'étant mieux déroulées que présentement. C'est le cas dans différents passages présentés précédement, mais également dans les arguments récents[110] de spécialistes soulignant le « *délitement de vecteurs d'intégration passé* » (Castel, 1995 ; Adami, 2010 – voir 1.3.2), et pouvant justifier la mise en place de formations linguistiques prioritairement, comme pour ce dernier auteur cité. C'est une forme d' « idéalisation » que l'on retrouvera dans le référentiel FLI (voir aussi), ses auteurs situant l'assimilation des migrants comme s'étant « *toujours réalisée en France, de façon plus ou moins rapide et plus ou moins facile.* » (Vicher et al., 2011 : 9). Les auteurs précisent dans ce même référentiel que le niveau B1 peut-être qualifié de « niveau d'assimilation » (Ibid. :5), supposant alors une double garantie « langue/assimilation ».

En ce sens, l'apparition du CAI *répond conjointement* à deux « craintes» qui s'appuient sur des représentations du roman national :

- *la crainte de la moins bonne assimilation des migrants que par le passé*,

- *les craintes relatives à la langue nationale plus spécifiquement*, et aux représentations dont j'ai fait état plus haut (conclusion de 3.1.1 - Boyer, 2001 : 386) : crainte de la perte de son unité et de sa domination sur d'autres langues, crainte de la contamination de la langue nationale par d'autres langues en présence.

Dans ce cadre représentationnel, les migrants constituent potentiellement une menace *sur différents plans* s'ils n'apprenaient pas le français: renvoyant non seulement à la menace de la dégradation *de l'unité nationale* (l'unité culturelle étant symbolisée par l'unité linguistique), mais aussi possiblement, à la menace de la dégradation *de la langue* [111].

Par cette réponse conjointe, la proposition de garantir l'intégration par un ensemble de formations paraît d'autant plus *évidente* que les solutions proposées sont également en accord avec une autre représentation forte du roman national, sur laquelle je vais m'arrêter à présent: le passage obligatoire par *l'école*, en tant qu'instance qui permettrait de « faire des Français ».

---

[110] Cette piste pourrait faire l'objet de recherches ultérieures à la présente thèse : en explorant par exemple les récurences de ce type d'arguments dans l'histoire, mais également sur les arguments (relatifs à des langues) qui sont alors mobilisés.

[111] La représentation y correspondant étant « *une représentation élitiste (fantasmée) de la langue: LE français : qui considère que l'état de perfection (et de beauté) qu'aurait atteint cette même langue ne cesserait de se dégrader »* (Boyer, 2001: 386).

En institutionnalisant l'idée que c'est la maîtrise de la langue nationale qui mènerait à l'intégration, des logiques inverses (pourtant éprouvées, dont il sera question dans les pages qui suivent) ne semblent dès lors *plus mobilisables dans ce cadre*, en désaccord avec cette prévalence de la formation en langue.

3.2 Enseignement de la langue française et intégration: quelques éléments sur la construction d'un roman national opérant (XIXème et XXème siècle)

J'aborderai dans cette partie la place de la langue et de son enseignement dans la volontée progressive d'intégrer des populations migrantes au XXème siècle en France, en tant qu'élément important du roman national. Je reviendrai ensuite sur les logiques ayant mené progressivement à l'obligation scolaire d'enfants de migrants en français, de leurs liens et continuité dans le développement des premières formations pour adultes.

3.2.1 L'école comme creuset de l'assimilation par la langue nationale

De quelle façon l'école est venue progressivement, au cours du XXème siècle, à s'imposer comme le moyen d'assimiler les populations migrantes en France ? Les éléments d'histoire dont je vais tenter de rendre compte, non sans ambivalences, interrogent tous la vision dominante de l'assimilation des populations étrangères par l'enseignement de et en langue française. Partant de quelques périodes d'ouverture à la présence d'autres langues (3.2.1.1), je reviendrai sur la façon dont l'obligation d'enseignement s'est d'abord imposée aux enfants de migrants, amenant progressivement à l'institutionnalisation d'un certain modèle français de l'intégration par l'enseignement-apprentissage de la langue nationale. Je m'intéresserai ensuite à la période de l'entre-deux guerre, pour la « pression assimilatrice » qui y eut court envers les populations migrantes et son inscription dans des éléments de roman national dans lequels l'enseignement de la langue vient, à nouveau, jouer un rôle déterminant, et permettant d'étendre alors les logiques de ce modèle national d'intégration aux migrants adultes.

Je mobiliserai particulièrement ici la thèse de L. Puren (2004), en tant que celle-ci offre un panorama synthétique et à la fois riche et éclairant, relatif à ces différentes thématiques et périodes.

3.2.1.1 De rares périodes de tolérance d'enseignements (en) d'autres langues

Je m'intéresserai dans cette partie à la situation très particulière des Polonais en France à partir de la fin du XIXème siècle, unique nationalité d'origine qui se verra autoriser officiellement (sous conditions) l'aménagement d'école et classes spéciales, d'éducation au et en polonais. L'éducation d'enfants de migrants dans des écoles en langue d'origine, ou bien des aménagements bilingues, restent une exception pour les populations polonaises spécifiquement, et il convient de souligner que malgré la production de différentes directives dans ce sens dont je ferai part ci-dessous, les autres minorités migrantes (en particulier espagnoles, russes, tchécoslovaques, yougoslaves) « *ne bénéficiaient d'aucun traitement de faveur en la matière et dont les enfants ne disposaient vraisemblablement que de possibilités très réduites, sinon nulles, de recevoir un enseignement de leur langue maternelle dans le cadre scolaire.* » (Puren, 2004 : 398)

Je propose de nous demander : quels éléments contextuels ont permis de tels aménagements, et pour répondre à quels intérêts nationaux ? En quoi ces différents épisodes de l' « exception polonaise », à travers leur rejet progressif, s'ancrent-ils également dans une vision dominante d'une intégration « à la française » ?

Le contre-exemple de l'enseignement du et en polonais

Le contexte de la fin du XIXème siècle est marqué en France par un certain flou législatif relatif à la scolarisation des enfants de migrants, non obligatoire. Les législateurs n'étaient alors pas encore confrontés aux vagues migratoires qui se profileront dans les premières décennies du XXe siècle, et « *l'article 4 de la loi sur l'obligation scolaire du 28 mars 1882 passait sous silence le cas des enfants étrangers résidant en France.* » (Puren, 2004 : 358). Ce flou législatif s'ajoutant au fait de considérer la présence des étrangers comme temporaires, mènera d'abord à des aménagements particuliers d'écoles étrangères en France par les migrants eux-mêmes.

En 1914, 6 communes du Nord et du Pas-de Calais prodiguaient un enseignement du polonais au niveau élémentaire, sans que les responsables éducatifs ne s'y opposent, tout du moins en pratique (Ibid. : 368). Dans de telles conditions :

> (...) les travailleurs immigrés ne pouvaient compter que sur eux-mêmes et sur leur force de persuasion pour permettre à leurs enfants de bénéficier, sinon d'un enseignement de leur langue maternelle, du moins d'un enseignement tout court, ce qui, en ce début d'années 1920, était, comme nous l'avons vu, loin d'être la règle. (Puren, 2004 : 371-372)

Ces dispositions allèrent sur le plan politique jusqu'à une reconnaissance officielle, par la signature d'un *protocole d'accord sur la question de l'enseignement de leur langue aux enfants polonais scolarisés en France,* protocole qui fait suite à une conférence francopolonaise organisée à Paris du 25 mars au 17 avril 1924 (Ibid. : 377). Les responsables éducatifs de la IIIe République ont ainsi fini par se plier aux demandes de la communauté polonaise, lui accordant des droits qu'elle n'avait jamais accordés à aucune autre minorité (Ibid. : 382-383). L'enseignement du polonais prendra son essor pendant l'entre-deux guerres, suite à l'arrivée massive de travailleurs polonais profondément attachés à leur identité culturelle (Ibid. : 368).

Ce qui me semble intéressant ici est que cette négociation progressive avec la Pologne s'est faite dans un rapport très particulier et ambivalent aux nations respectives. L'enseignement du et en polonais est accepté s'il s'agit de considérer que les migrants sont voués *à repartir*, s'il s'agit des premiers temps en France, cette concession étant par le même temps *incompatible* avec l'idée d'assimilation à la nation par l'école :

> (…) les autorités françaises ne pouvaient tolérer que s'installe sur son sol des groupes allogènes échappant totalement à leur contrôle. L'école, creuset de la nation, constituait en effet pour les responsables éducatifs la principale, voire, pour des communautés vivant en cercle fermé comme cela était le cas pour les Polonais, la seule prise possible sur l'enfance étrangère. Rouage essentiel de la machine à fabriquer des Français, l'institution éducative ne pouvait, sans risquer de trahir la philosophie politique héritée de la Révolution et incarnée par la IIIe République, interrompre cette œuvre d'homogénéisation qui avait été entreprise non sans succès avec les populations françaises alloglottes. De ce point de vue, il n'était donc pas question d'autoriser pour les uns – les étrangers – ce qui avait été dénié aux autres – Bretons, Alsaciens, etc. Pourtant, étonnamment, la législation française permettait, sous certaines conditions, l'ouverture d'écoles privées étrangères. (Puren, 2004 : 373)

Selon le même auteur, le nombre de moniteurs de polonais aura fini par décroître au fur mesure des départs à la retraites, et constituent dans les années 2000 « *une espèce en voie d'extinction, sinon déjà éteinte* » (Puren, 2004 : 388)

L. Puren présente une des premières traces de cet effort de clarification auquel s'employèrent les autorités françaises, dans une note adressée par P. Capra, inspecteur d'académie du Nord et directeur départemental de l'Enseignement Primaire, à ses inspecteurs primaires. Ce document daté du 15 novembre 1923, répertorie les trois formes – écoles clandestines dites « polonaises », écoles publiques, écoles privées – sous lesquelles les enfants polonais sont alors scolarisés en France et établit pour chacune d'entre elles une série de recommandations destinées à être appliquées par les inspecteurs primaires de l'académie du Nord. (Ibid. : 372)

L'extrait de la note présenté par L. Puren précise la possibilité d'employer des auxiliaires de nationalité polonaise, « pour faciliter la transition ».[112] Outre les moniteurs polonais[113], l'existence de quelques classes spécialement aménagées pour les enfants de migrants est également avérée, mais celles-ci sont semble-t-il restées très marginales. [114]

Au-delà des possibles conflits dans leur mise en pratique, ces aménagements d'interprètes relèvent toutefois de mesures considérées comme transitoires :

> Il s'agit en définitive d'éviter de faire des vagues. L'objectif pédagogique de ces mesures – « faciliter la transition » – indique que le recours au polonais n'est envisagé ici qu'à titre éphémère pour accélérer la francisation des petits étrangers. Il ne fait guère de doute qu'aussitôt les élèves à même de se débrouiller en français, l'emploi des auxiliaires polonais n'aura, aux yeux des responsables éducatifs, plus aucune raison d'être, du moins dans le cadre de l'emploi du temps régulier. (Ibid. :376)

D'autres propos allant dans ce sens sont à remarquer, comme celui du sénateur de gauche Louis Pasquet qui dans son livre de1927, selon L. Puren, « *conçoit cette prise en compte des langues maternelles comme un moyen transitoire aux allures de ruse destiné à amadouer les petits alloglottes et leurs parents afin de mieux les assimiler.* » (Puren, 2004 : 409) L'ouverture est ici encore temporaire et vise l'accomodement au modèle dominant d'assimilation à la nation par l'école monolingue. Là encore, ces mesures exceptionelles

---

[112] Des recommandations semblables concerneront les écoles privées de l'académie du Nord : « *L'emploi des maîtres polonais dans les écoles privées est autorisé en principe. Mais cette autorisation est subordonnée aux conditions suivantes* (…) » (Puren, 2004 : 376).

[113] Bien que les activités précises de ces moniteurs restent mystérieuses, on peut « *imaginer que ces auxiliaires étaient cantonnés dans un rôle d'intermédiaire entre l'enseignant français et les élèves polonais afin de faciliter la compréhension des consignes à ces derniers ou, inversement, de permettre au maître de mieux comprendre des élèves n'ayant pas une maîtrise suffisante du français.* (…) » (Puren, 2004 : 375).

[114] « (…) *il existait bien au sein de certaines écoles des mesures spécifiques destinées aux enfants de migrants non francophones, notamment sous la forme de sections spéciales* », leur nombre « *était toutefois des plus réduits.* » (Ibid. : 417).

semblent incompatibles avec les principes dominants de l'école de la République, et L. Puren souligne que l'opinion publique française également « (…) *était majoritairement hostile aux concessions accordées aux élèves étrangers vis-à-vis de l'enseignement de leur langue, jugeant celles-ci inopportunes et dangereuses pour l'unité de la nation. »* (Puren, 2004 : 409-410)

Au final, ces aménagements très paticuliers envers des enfants de migrants polonais sont intéressants en tant qu'ils semblent assez *fondamentalement incompatibles* avec la vision d'*assimilation* à laquelle le modèle Français renvoie. Le monolinguisme français se retrouve alors représenté par l'école, lieu de transformation *par la langue française* en particulier : il ne s'agit plus seulement d'apprendre une langue commune, mais bien *de substituer la langue nationale* à la langue d'origine, quitte à concéder la présence de cette dernière dans un premier temps.

En pratique, dans les classes de l'école de la République, différents témoignages attestent plutôt de différentes traductions de ce rejet des langues d'origines, et pour L. Puren:

> Pour résumer, on pourrait dire que dans le meilleur des cas, les maîtres, fidèles à la doctrine de l'égalitarisme républicain, ne faisaient aucune différence entre leurs élèves français et étrangers, ignorant purement et simplement les acquis linguistiques de ces derniers pour axer l'ensemble de leurs efforts vers l'apprentissage de la langue nationale. Il est probable qu'une majorité d'enseignants se retrouvaient dans cette posture. Dans le pire des cas, ils participaient à leur niveau à la stigmatisation de ces élèves, soit en leur interdisant explicitement de recourir à leur langue pendant la récréation et en les punissant pour l'avoir fait, soit encore en leur adressant des remarques ou des moqueries liées à certaines difficultés de prononciation du français à laquelle les petits alloglottes nouvellement arrivés devaient faire face en début d'apprentissage. (Puren, 2004 : 411)

Ces quelques remarques font écho à une certaine intransigeance envers l'usage d'autres langues en classe de FLE de nos jours, peut-être plus particulièrement marquée dans le champ des formations linguistiques pour l'insertion, posture qui dans le meilleur des cas tolère la présence d'autres langues en classe dans l'objectif final de tendre à une pratique monolingue de la seule langue nationale, le plus rapidement possible. On retrouve dans ces postures similaires un même refus de considérer et s'appuyer didactiquement sur les langues et cultures des stagiaires pour l'enseignement-apprentissage de la langue.

On a vu ici comment ces postures s'ancrent et in fine renvoient à un imaginaire historiquement construit, selon lequel la langue nationale doit venir *supplanter* toute autre langue, dans la classe comme dans la vie quotidienne. La maîtrise de la langue caractérise alors la nation, et la possibilité de se substituer aux autres langues symbolise par extension l'effacement de tout élément étranger.

3.2.1.2 De l'obligation scolaire des enfants de migrants à la préoccupation de l'assimilation de leurs parents

Les enfants de migrants n'auront eu, au début du XXème siècle, qu'un accès relatif et restreint à l'école de la République. Si l'école a pour nombre d'entre eux participé à l'apprentissage de la langue, les autres ne se seraient-ils pour autant pas intégrés par d'autres moyens ? Qu'en est-il de leurs parents, pour lesquels aucune obligation de formation n'était encore mise en place ?

Partant de la mise en place de l'obligation de scolarisation pour les enfants de migrants, je tenterai ici de rendre compte de quelques pistes suggérant qu'en l'absence de formations en langues, d'autres vecteurs d'intégration ont permis à nombre de ces migrants d'apprendre la langue et/ou de s'intégrer.

Une obligation tardive, d'abord théorique, de scolarisation des enfants de migrants

L'obligation de scolarisation des enfants de migrants restera longtemps théorique, et il faudra attendre les années 1930 pour que l'obligation scolaire à destination des enfants étrangers soit inscrite dans la législation française. Outre l'exception des accords avec les migrants polonais,

> (...) pour l'ensemble des autres nationalités présentes sur le sol français, Italiens inclus, l'institution éducative n'offrait pour tout choix que l'assimilation par le biais de la seule francisation. Cette volonté farouche d'assimiler, c'est-à-dire, étymologiquement, de rendre semblable à soi tout groupe humain présentant des particularités culturelles s'écartant de celles incarnées par la norme officielle, doit, en ce qui concerne les populations étrangères, être resituée dans le contexte de crise des années 1930 où l'on sent sourdre une inquiétude croissante, notamment dans les milieux intellectuels, universitaires et politiques, sur les capacités « digestives » de la France. (Puren, 2004 : 404)

Ainsi, en 1936, l'article 1er de la loi du 9 août 1936 modifiant la loi du 28 mars 1882 précise que: « *L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, âgés de six ans à quatorze ans révolus* » (Ibid. : 359)

Cette « *indifférenciation méthodologique »* qui, sous la IIIe et la IVe Républiques, *« caractérisa l'accueil des élèves étrangers dans les écoles primaires* » souligne L. Puren, est « *révélateur du peu d'intérêt manifesté, tant par les autorités politiques que par les universitaires à l'égard de cette catégorie de public scolaire qui n'a longtemps pas été perçue en tant que telle.* » (Ibd. :449) Or à la fin des années 1930, certaines communautés migrantes sont accusées de tous les maux, faisant à de multiples reprises face à des actes de violence

raciste. Cette officialisation tardive de la scolarisation obligatoire d'enfants de migrants apparaît donc dans un contexte de préoccupation croissante pour les migrants et leurs particularités culturelles, dans les années 1930.

La maîtrise de la langue comme moyen d'apprécier l'intégration de migrants : un présupposé opérationnel

L'enquête de l'INED de 1953 (Girard et Stoetzel, dans Puren, 2004 : 431) visait à démontrer «*la force du lien unissant le niveau de maîtrise de la langue française au degré d'assimilation ».* Les sociologues marquent dans cette entreprise l'attachement à de véritables « signes » de l'assimilation à la culture française, que la langue représenterait selon eux. Or cette hypothèse *« est quelque peu démentie par les données présentées au sujet des familles polonaises du Nord. » (Ibid. : 431)*, laissant apparaître que cette perception de l'intégration accomplie peut toucher des migrants à la connaissance du français pourtant faible :

> (…) parmi les chefs de familles possédant une connaissance du français jugée médiocre ou mauvaise, près de la moitié sont considérés comme totalement assimilés, ce qui laisse à penser que d'autres critères tout aussi importants que la langue interviennent de façon déterminante dans le degré d'assimilation des individus, si tant est bien sûr que ce concept ait un sens. Ce type d'exploitation des données est sans doute révélateur de l'idéologie dont étaient porteurs les pédagogues-enquêteurs. Convaincus que francisation et assimilation sont indissociables, ceux-ci se contentent finalement d'interpréter les résultats en fonction des prémisses de leur raisonnement. (Ibid. : 431)

Cette étude m'intéresse ici pour les critères d'intégration autre que la langue qui y sont suggérés mais pourtant inconsidérés, marquant la vision de scientifiques de l'époque convaincus de pouvoir trouver de véritables « signes » du degré d'assimilation des individus, relatifs à leur degré de maîtrise de la langue.

Cette idée fait écho aux évaluations linguistiques mises en place dans le cadre du contrat CIR, leurs résultats étant considérés comme les témoins de progrès d'apprentissage de la langue et par extension, de la volonté de s'intégrer par ce biais prioritairement (4.2.3).

Les présupposés présents dans le monde scientifique de l'époque sont donc encore agissants aujourd'hui, s'appuyant sur une démonstration scientifique (présupposé de l'enquête/des tests en langue) visant à démontrer le postulat de départ selon lequel l'apprentissage de la langue serait corrélable à une meilleure intégration sans plus pouvoir le remettre en question ensuite. La différence avec l'enquête, est que les tests de l'OFII marquent *un second niveau* de corrélation entre maîtrise de la langue et intégration : la maîtrise du français est alors corrélée *à la formation linguistique*. L'enquête de 1953 ne s'attache pas strictement à

la scolarisation ou à la formation, faisant alors état d'autres vecteurs d'appropriation de la langue (sous-partie suivante).

De la même façon que dans cette enquête, les tests en langue semblent ainsi tout à fait à même d'*ignorer* les contradictions que leurs résultats pourraient souligner (voir notamment 6.2.2.1).

Diversité de vecteurs d'intégration d'adultes

L'enquête de l'INED de 1953 présentée dans la thèse de L. Puren montre également que l'école vient représenter un vecteur « indirect » d'intégration des parents :

> L'enquête révèle donc l'influence qu'exercent les enfants sur les pratiques langagières des adultes. Scolarisée dans la langue du pays d'accueil, la deuxième génération introduit celle-ci au sein des foyers. Comme le soulignent Alain Girard et Jean Stoetzel :
> « La présence des enfants et leur fusion dans la communauté française exerce une influence notable sur l'adaptation des immigrants et leur implantation en France. Ce sont eux qui les poussent à parler de plus en plus français, quand ils ne leur apprennent pas la langue […] ».
> Plusieurs enquêtés affirment effectivement avoir appris le français au contact de leurs enfants, notamment par l'intermédiaire des devoirs que ces derniers ramenaient de l'école (…)
> (Ibid. : 437-438)

Si, à l'époque, se posait également la question de la bonne intégration de migrants voués à s'installer définitivement, la question ne se posait cependant pas de la même façon : ce vecteur d'apprentissage de la langue plus « indirect » semble désormais relativement remis en question par la priorisation absolue des formations linguistiques préscrites aux adultes migrants, qui ne permettent plus d'envisager que les migrants attendent ou bien priorisent ce type d'opportunités pour engager leurs apprentissages en français.

D'autres vecteurs ayant permis l'intégration de migrants sont également apparent, pour lesquels l'appréciation de la maîtrise de la langue n'est pas limitante ni prioritaire:

- Par l'exercice d'une profession. C'est en particulier ce que met en évidence S. Lucchini pour la première génération de migrants en Belgique : c'est avant tout *l'accès au travail* qui aurait permis leur intégration, permettant par conséquent dans de nombreux cas l'acquisition de nombreuses compétences en français (Lucchini, 2012).

- Par la naturalisation elle-même. Si la naturalisation est désormais considérée comme l'aboutissement du processus d'intégration, dont la maîtrise de la langue serait le signe le plus important, la procédure de naturalisation a historiquement été considérée dans les débats sur la

naturalisation des années 1925, comme un vecteur d'intégration (voir 3.3.3.1, sous-section sur la loi de 1927). C'est effectivement ce que souligne une enquête de l'OCDE publiée en 2011[115] :

> La naturalisation semble avoir des incidences positives sur les positionnements des immigrés sur le marché du travail, par le biais de divers facteurs, comme la réduction des obstacles relatifs à l'accès à l'emploi, l'accroissement de la mobilité et la baisse des discriminations, en particulier lorsque les immigrants sont originaires d'un pays à faibles revenus. En France, la probabilité d'occuper un emploi hautement qualifié est plus forte de 7 points pour les hommes immigrés naturalisés que pour leurs homologues non naturalisés. (Zalc, 2017 :52)

Ces différents exemples marquent à quel point la maîtrise de la langue n'est pas, historiquement, une condition préalable de l'intégration de nombreux migrants, qui n'ont pas prioritairement suivi d'enseignements en langue, ce qui ne les a pas empêché de s'intégrer par d'autres vecteurs ni d'apprendre au moins en partie la langue du pays d'accueil. A l'inverse des formations linguistiques délivrées dans le cadre des contrats d'intégration - au caractère obligatoire et considérées comme un *préalable* à l'intégration -ces autres vecteurs d'intégration sont eux-mêmes *source* d'apprentissage. Or, ce cadre dans lequel l'apprentissage de la langue constitue un préalable à l'intégration, ne permet plus de considérer *la possible prévalence d'autres facteurs que le seul enseignement-apprentissage de la langue* dans les processus sociologique d'intégration pourtant éprouvés par de nombreuses personnes.

L'exemple qui suit (3.2.2.1) de la création du Foyer Français marque une étape décisive dans le passage d'une logique de scolarisation des enfants de migrants, à l'intérêt de former également leurs parents en français.

Conclusions du 3.2.1

Pour conclure, des différents éléments contrastés présentés dans cette section 3.2.2 sur la fonction attribuée à l'enseignement de permettre l'assimilation d'enfants, puis d'adultes migrants, il ressort:

- La construction historique d'une vision de l'intégration unilatérale, qui s'accorde avec une vision unitaire de la nation et vise par conséquent une « assimilation la plus complète possible» des migrants. Cette conception s'accorde avec une certaine idéalisation de l'école, perçue comme une « fabrique à Français ». Cette conception du pouvoir de l'école va alors de pair avec la représentation du Français comme correspondant à un locuteur idéalement *monolingue*,

[115] OCDE, *La Naturalisation: un passeport pour une meilleure intégration des immigrés?*, Paris, Éditions ocde, 2011.

dépourvu de particularités extérieures, que d'autres caractéristiques linguistiques (langues, accents) pourraient à l'inverse signifier.

- Une certaine incompatibilité de ce modèle avec la reconnaissance d'autres rapports à l'appropriation de la langue, alors ramenés à une question d'enseignement-apprentissage de préférence monolingue, ou du moins qui ne s'emploie à tolérer l'appui sur d'autres langues que dans le but de tendre plus rapidement à cette pratique monolingue.

La continuité qui semble se dégager avec les dispositifs actuels de formation linguistique obligatoire, réside dans le rôle « mythifié » de la maîtrise de la langue, dont la classe de langue devient la principale représentante, qui permettrait d'exercer un certain contrôle sur l'intégration d'étrangers, et assurant de les approcher davantage de « vrais Français ».

Des premiers compromis ayant permis la scolarisation de certains migrants à la mise en place de législations visant à contrôler l'intégration d'enfants puis d'adultes par le biais de classes de français, il semble d'après les travaux de L. Puren que les migrants aient pu tirer à leur avantage ces différentes opportunités, au coté d'autres vecteurs d'intégration déjà à leur portée (activités professionnelles, par le biais des enfants, pratiques plurilingues…), mais relativement peu valorisés face à cette priorisation de la langue. Dans un tel cadre idéologique, le décalage entre la visée des dispositifs alors mis en œuvre, et l'usage qu'en font les personnes concernées, apparaît potentiellement important. Derrières ces logiques directrices, quelles différents rôles ces formations ont-elles sinon pu tenir pour leurs usagers ?

Ces éléments confirment la possibilité de faire face, lors des enquêtes de terrain pour la présente thèse, à des migrants qui, bien que tirant parti des formations qui leur sont prescrites, n'en auraient pas moins des usages certainement très variés : en liens à leurs propres expériences et projets d'appropriation, et de façon peut-être alors relativement déconnectée des logiques officielles de ces formations. Ainsi, certains stagiaires pourraient laisser apparaître des progressions fulgurantes sans qu'eux-mêmes y voient un enjeu de premier ordre pour leur propre intégration, ou à l'inverse, que d'autres donnent l'impression de peu progresser, mais perçoivent pourtant en tirer parti *autrement*.

3.2.2 La formation linguistique d'adultes: des discours à la création de dispositifs spécifiques

Quelles idées et évènements (voire, prémices) ont nourri l'institutionnalisation de formations linguistiques pour adultes migrants ? Je m'intéresserai ici à la formation linguistique d'adultes au XXème siècle, premièrement sous l'angle de l'institutionnalisation de formations pour migrants (3.2.2.1), puis deuxièmement sous l'angle d'un intérêt politique croissant pour les migrants, la langue, et l'intégration (3.2.2.2).

3.2.2.1 Vers l'institutionnalisation de formations pour migrants

Je m'arrêterai ici sur la mise en place de dispositifs spécifiques d'enseignement-apprentissage du français en faveur d'adultes migrants, au cours du XXème siècle jusqu'à aujourd'hui. Ces dispositifs ont alors parfois été fortement liés à des questions d'intégration de ces personnes en formation linguistique, et d'autres non. Quels contextes ont ainsi favorisé l'attachement de la formation linguistique de migrants, à leur intégration ?

La pression assimilatrice de l'entre-deux guerre envers les migrants adultes : l'exemple du Foyer Français

La création du Foyer Français marque la préoccupation de l'Etat d'amener à l'assimilation d'adultes migrants par un enseignement de la langue nationale, tout en visant parallèlement l'abandon de leurs langues d'origine:

> **La maîtrise de la langue française apparaissait en effet comme l'un des facteurs essentiels de l'assimilation tandis que la pratique de la langue maternelle dans ou hors de l'école était considérée comme un puissant frein à cette assimilation.** (…) L'abandon de la langue d'origine au profit du français apparaissait donc comme l'un des éléments primordiaux de la politique d'assimilation **que les autorités françaises tentaient de mettre en place avec le soutien d'associations comme le Foyer français**. Créé le 11 février 1924, cet organisme, composé principalement de personnalités politiques, se présentait comme une « association pour l'établissement et l'instruction des Etrangers résidant en France ». (…) Il s'agissait encore, pour reprendre les termes de Lisbonne, secrétaire général de cette association, **de faire « œuvre de francisation »** afin « d'arriver à ce que des étrangers qui vivent en France, en nombre considérable, deviennent pour le pays un élément utile. » A cette fin, **il était nécessaire aux yeux des responsables du Foyer français de suivre trois étapes consistant à filtrer, éduquer puis assimiler les étrangers.** (Puren, 2004 : 407)

Et c'est en particulier par l'enseignement du français aux adultes étrangers que l'association entendait contribuer à l'œuvre d'assimilation, comme en rend compte ce compte rendu du Foyer Français publié en 1925 :

> (…) si certains immigrants ne s'assimilent pas plus vite, c'est qu'ils vivent entre eux. Pour les amener à se mêler à nos compatriotes, la connaissance de notre langue est indispensable. Nous avons donc, dans des locaux des écoles publiques, institué des cours gratuits de français pour étrangers pendant lesquels les professeurs doivent discrètement inspirer à leurs élèves l'amour de notre pays. (Puren, 2004 : 408)

Plus concrètement, en collaboration avec le directeur de l'enseignement primaire du département de la Seine, des cours gratuits ont ainsi été organisés « *deux ou trois soirs par semaine, de 8 heures et demie à 10 heures, dans 6 écoles de la ville de Paris. En 1927, ils regroupaient environ 1 600 élèves d'origine italienne, arménienne, turque, roumaine, russe ou encore hongroise.* » (Puren, 2004 : 408) De même, des cours furent organisés en province : « *à Lyon, Marseille, Reims ainsi que dans la Haute-Garonne et le Lot-et-Garonne* », et comptant un « *effectif total d'environ 3 000 élèves sur l'ensemble du territoire* », marquant que « *l'ensemble de ces cours ne regroupait toutefois qu'une infime minorité des adultes étrangers.* » (Ibid. : 408)

Malgré le développement restreint du Foyer Français, on peut donc constater dans la démarche une certaine continuité du rôle accordé à la classe de langue, depuis les enfants de migrants, jusqu'à l'entreprise du foyer français dans les années 1920. La formation en et au français vient alors représenter l'opportunité de réaliser l'idéal d'assimilation de mise dans les représentations circulantes jusque dans les années 1950.

Si le Foyer Français reste attaché à un contexte et à une époque particulière de prise de conscience de la possibilité d'assimiler des adultes par le biais de dispositions éducatives spécifiques, les liens qui y sont établis entre apprentissage de la langue et intégration sont particulièrement *proches des dispositifs CAI et CIR actuels*. En effet, à l'instar de l'école, la classe de français a alors pour vocation de permettre, voire d'imposer une *bonne intégration* non seulement par l'enseignement-apprentissage de la langue nationale (« *des cours gratuits de français pour étrangers* » - extrait de la note du Foyer Français supra), mais également par les valeurs que celle-ci permettrait de diffuser (permettant d' « *inspirer à leurs élèves l'amour de notre pays* »).

Il faudra ensuite attendre la création du FAS (Fond d'actions sociales) en 1958, pour qu'une offre de formations linguistiques se développe à destination de migrants adultes, dans une perspective alors associative d'égalisation des chances et non plus « d'intégration » de travailleurs migrants dont la présence était alors supposée temporaire.

La décolonisation et la formation des « travailleurs migrants »

La présente synthèse est réalisée en grande partie à partir des travaux de V. Leclercq (2012) : comme le souligne l'auteure l'histoire des premières formations linguistique pour migrant est peu explorée et les travaux universitaires sur le sujet sont rares[116] (Leclercq, 2012 :173).

La politique française envers ses étrangers fut marquée en particulier par la guerre d'Algérie et la décolonisation. Dans les années 1960, les migrations auparavent en provenance majoritairement des pays frontaliers à la France, devient progressivement une migration à dominante extra-européenne. Après la seconde guerre mondiale se met en place une nouvelle logique de recrutement[117]. Le patronat et l'Etat se tournent massivement vers les travailleurs de l'ancien empire colonial (Noiriel, 2002 : 12) et en 1982 les travailleurs algériens devancent les travailleurs originaires d'Espagne et du Portugal. (Ibid. : 13). Le système d'appel de travailleurs étrangers pour la reconstruction, après-guerre, prévoyait des mesures sociales : les employeurs français étaient tenus d'assurer la formation professionnelle et un logement aux travailleurs étrangers, dont on n'envisageait cependant pas à l'époque l'installation définitive. Mais l'écart éducatif entre une majorité de nationaux de l'hexagone, et les Français Musulmans d'Algérie (FMA), ces derniers étant peu formés, démunis, souvent analphabètes ou bien illettrés, réclamait des formes d'actions sociales spécifiques : c'est ainsi qu'est créé le FAS (Fond d'action sociale, destinée à améliorer l'habitat des « Nord-Africains » en métropole, 1958)[118], qui à partir de l'indépendance de l'Algérie (1963) est étendu à tous les travailleurs migrants et concentre ses actions en métropole (Normand, 2009: 2). Ce sont là des mesures sociales qui ne se faisaient pas dans une perspective d'intégration, ni même dans le cadre d'une politique dite d'immigration : la présence de ces travailleurs est considérée comme temporaire. Ces éléments sont donc intéressants relativement au statut des formations délivrées, relevant de formes d'actions sociales spécifiques visant la professionnalisation et/ou l'amélioration des conditions

---

[116] C'est en revanche un sujet qu'il aurait été pertinent d'explorer davantage ici, auxquelles j'espère contribuer ensuite.

[117] Tenu par l'ONI (Office Nationale de l'Immigration), créé en 1945 par le Général C. De Gaulle, il devient en 1946 l'établissement public chargé de toutes les opérations de recherche, de sélection et d'acheminement des travailleurs étrangers ainsi que des opérations d'introduction de leur famille en France. Actuellement, l'OFII hérite de cette fonction de sélection, dont le respect des engagements du CAI par chaque migrant est une condition à l'installation légale sur le territoire Français. http://www.ofii.fr/qui_sommes-nous_46/notre_histoire_22.html (Consulté le 20 février 2015).

[118] De même que SONACOTRAL (Société nationale de construction pour les travailleurs Algériens), créé par décret en 1956 en vue d'assurer le logement en foyer de ces travailleurs. Ce dispositif deviendra SONACOTRA en 1963.

de vie. Si ces intentions peuvent toutefois viser à favoriser une meilleure intégration sociale et professionnelle, la formation linguistique d'adultes migrants, alors en plein développement (cf. prochaine partie), n'était pas envisagée dans la perspective de « faire des Français ».

Le développement de ce qui a été longtemps appelé le secteur de l' « alphabétisation », suit plusieurs phases qui correspondent à peu près aux décennies des années 1960, 1970, 1980 et 1990 (Leclercq, 2012 :173). Dans cette évolution, l' « alpha » des années 1960, « (…) *secteur marginal et peu structuré, porté par un nombre réduit d'institutions, va, au fil des années, se transformer en un marché de la formation encadré, davantage articulé à l'ensemble de la formation post-scolaire et plus professionnalisé* » (Ibid. : 174).

La période de croissance économique des années 1960 en France favorisera l'accueil des travailleurs immigrés : en grande majorité des hommes éloignés de leur famille, peu ou pas scolarisés, faiblement qualifiés (Ibid. :174). Nombre de travailleurs immigrés « *ne maîtrisent pas le français écrit et pratiquent*[119] *un français oral « approché », cette maîtrise n'étant un critère ni pour l'accès au sol Français, ni pour le recrutement dans les entreprises* ». (Ibid. :174)

La création de l'institution du Fonds d'Action Sociale pour les Travailleurs Musulmans en métropole et leurs Familles en 1958 marquera la naissance du FAS, avec la dépense de « *100 millions de francs de 1959 à 1962 pour l'habitat, l'enseignement du français et des actions d'instruction générale et professionnelle.* » (Ibid. :174)

C'est à partir de 1964 que celle-ci voit son action étendue à tous les migrants, l'institution « *prend le nom de Fonds d'Action Sociale pour les Travailleurs Etrangers (désormais FAS) et passe sous la tutelle du Ministère du Travail.* »[120] (Ibid. :174-175) À la fin des années 60, « (…) *sur un million et demi d'adultes ou d'adolescents relevant potentiellement d'une formation, on compte 40.000 à 50.000 participants à des cours de français oral et écrit (Ruisselet & Nizier, 1974: 26), ce qui représente une part minime.* » (Ibid. :175)

[119] Le Maghreb étant à cette époque une zone d'émigration importante vers la France dès le début des années 1950 (Leclercq, 2012 :174).
[120] Celui-ci est alimenté « *par la contribution forfaitaire des régimes des prestations familiales correspondant à la partie des allocations non versées aux travailleurs dont les familles sont restées au pays.* » (Ibid. :175).

Les principaux acteurs de l'alphabétisation relèvent alors de qùatre secteurs: les syndicats, les associations bénévoles - le secteur privé subventionné - l'Education nationale - l'AFPA (Association pour la Formation Professionnelle des Adultes - Leclercq, 2012 : 175)[121].

Mais ce sont surtout les associations (notamment des mouvements confessionnels ou caritatifs) qui s'impliquent dans le domaine de 1'« alpha », à travers l'enseignement du français, pris en charge par des bénévoles, et en complément d'autres interventions (logement, santé). L'association CIMADE (Comité Inter Mouvements Auprès des Evacués) ou encore l'AMANA (Assistance Morale et Aide aux Nords-Africains) sont représentatives de ce type de mouvement (Ibid.:175). L'Education Nationale s'implique encore peu à cette époque dans la formation linguistique d'adultes migrants, qui constitue dans les années 1960, « (…) *un secteur peu structuré, très peu professionnalisé, et faiblement subventionné par les pouvoirs publics et touchant une population peu nombreuse au regard des besoins objectifs.* » (Ibid. :177)

Les mouvements migratoires se poursuivent dans les années 1970, et l'apparition de la loi sur la formation professionnelle continue de 1971 - donnant aux travailleurs immigrés les mêmes droits à la formation qu'aux Français, ce qui « *va marquer un début de rupture avec ces balbutiements initiaux* », en « *permettant indéniablement d'améliorer l'accès des immigrés aux actons de formations linguistiques et contribue à modifier le paysage de l'alpha ».* (Ibid. :177-178) C'est selon V. Leclercq à partir de ce contexte que s'ensuit un véritable développement de l'offre de formation, marquée par une augmentation du nombre de stagiaires (passant de 50 000 à 60 000 inscrits de 1970 à 1973, Ibid. :177), l'apparition de nouveaux organismes, la possibilité de rémunérer de nouveaux intervenants par le biais de nouveaux financements, l'ouverture de centres de préformation, l'organisation de stages de pré qualification à l'AFPA, la démarginalisation d'associations. A prendre en compte également, l'implication croissante de l'Education nationale, notamment des Groupements d'Etablissements d'enseignement secondaires (GRETA), de l'université, une dynamique d'édition et de publication, et l'évolution du profil des formateurs. (Ibid. :178-179) L'apparition de nouveaux réseaux associatifs tels que le CLAP[122] ou l'AEFTI[123] vont par ailleurs contribuer à la structuration du secteur bénévole.

---

[121] « *Dès 1963, la CGT met en place des cours d' alphabétisation pour les algériens en coopération avec l' Amicale Générale des travailleurs algériens, devenu l' Amicale des Algériens en Europe proche du FLN (AEFTI, 2002 ; 1). Dans certaines entreprises, la CGT a également contribué à la mise en place de cours de français, par exemple à la Régie. Renault (Rivet, 1976: 19).* » (Leclercq, 2012 :175).

[122] Comité de Liaison pour l'Alpha et la Promotion, formation de moniteurs de français créé en 1967 (Ibid. :179).

[123] Association pour l'Alphabétisation et l'Enseignement du Français aux Travailleurs Immigrés, « *qui rassemble, à partir de 1972 bénévoles, chercheurs, syndicalistes, et entend transformer ce secteur et le qualifier (publication, conception de supports, accompagnement des intervenants).* » (Ibid. :179).

(Ibid. : 179) Ces évolutions se renforceront dans la deuxième moitié des années 1970, sous l'impact des transformations économiques et des politiques migratoires (Ibid. :179).

Selon V. Leclercq, c'est à partir de ce contexte de développement de l'alpha au début des années 1970, que la « *qualité et l'efficacité des actions commencent à préoccuper les acteurs* » (Ibid. :179).

Dans un contexte de chômage croissant, le gouvernement crée un secrétariat d'état chargé des travailleurs immigrés, d'abord dirigé par P. Dijoud. La circulaire ordonnant la fermeture des frontières le 5 juillet 1974, aura des effets immédiats : « *77 000 personnes entrent sur le sol français de façon contrôlée en 1975 contre 225 000 en moyenne annuelle de 1971 à 1973* » (Ibid. : 180) Parallèlement, une nouvelle politique de formation linguistique est mise en place par P. Dijoud à partir de 1975: « *deux circulaires (21/05/1975 et 14/05/1975) définissent les orientations de la « Formation à Dominante Linguistique » (FDL), ainsi que des actions socioéducatives en faveur de femmes d'immigrés et de la préformation par des notes de cadrage formalisant objectifs, durées et modalités des actions* .» (Ibid. :180) Cette nouvelle politique continuera en 1979 par l'action de la Direction de la Population et des Migrations (DPM), qui organise au côté d'associations le secteur de la préformation. (Ibid. : 180)

C'est donc dans le courant des années 1970 que des :

> (...) politiques de formation plus ambitieuses et plus structurées se dessinent, organisées autour de deux grandes finalités : meilleure insertion en France, y compris pour les épouses, et adaptation des salariés aux transformations économiques. (Ibid. :180)

Cette époque marque également l'intérêt de certains didacticiens des langues et linguistes pour les populations migrantes, « *contribuant ainsi à une certaine démarginalisation de l'enseignement du français aux immigrés* » (Ibid. : 180). Toutefois, à l'échelle nationale le paysage est contrasté par des situations (de formation, de qualifications des formateurs) qui restent « *très différentes d'un organisme à l'autre et cela dans un contexte institutionnel qui reste concurrentiel et peu coordonné.* » (Ibid. : 180)

Le secteur de la formation linguistique va prendre de nouvelles formes dans les années 1980, par la mise en place d'un cadrage institutionnel plus affirmé. Face à la durabilité de la crise économique,

> [l'] immigration et la formation des migrants deviennent une préoccupation sociale et un enjeu politique, au même titre que l'insertion des jeunes (mise en place des dispositifs 16-18 ans et 18-25 ans en 1982) ou que l'illettrisme d'une partie de la population française scolarisée. (Ibid. :181)

Différentes propositions de la part des pouvoirs publics et financeurs vont alors voir le jour concernant l'offre de formation linguistique proposée aux immigrés : « *Le FAS et la DPM appellent à une rénovation de la Formation à Dominante Linguistique* ». En somme, la formation se doit d'être plus efficace : « *La formation linguistique des migrants doit être réintégrée dans des visées larges de reconversion professionnelles et d'adaptation pédagogique (individualisation, modularisation, pédagogie par objectifs etc.)* » (Ibid. : 181) Il s'agit également de participer à démarginaliser le secteur de l'alphabétisation, par exemple par des accords cadres signés entre le FAS et le FNE (Fond National pour l'Emploi). Selon V. Leclercq, les pratiques des formateurs face aux publics étrangers évoluent sous l'influence des travaux sur l'ingénierie de la formation et de l'andragogie. On peut noter en particulier dans ce contexte de rénovation pédagogique, la conception d'un *Référentiel de Formation Linguistique de Base* financé par la délégation régionale du FAS du Nord-Pas-de Calais et le Conseil régional (1990), « *listant les objectifs de formation en compétences orale et écrite répartis en 4 étapes du parcours d'apprentissage et les modalités d'évaluations* » (Ibid. : 182)

Les années 1980 sont donc marquées par un processus de structuration et d'institutionnalisation de la formation linguistique, dont la tendance à « *un cadrage et une prescription plus affirmée des programmes* (…) *va se renforcer dans la période suivante*. » (Ibid. :183)

La formation linguistique des migrants en France dans les années 1990-2000 : Centralisation de l'offre dans une perspective d'efficacité

Les années 1990 voient apparaître la généralisation du système d'appel d'offre. Des analyses tendant régulièrement à démontrer les limites qualitatives des formations linguistiques dispensées aux migrants (Leclercq, 2012 : 183), vont amener le FAS, à la demande de la DPM, « *à passer d'un marché régi par l'offre de formation, à un marché régi par la commande publique.* » (Ibid. :183). Il s'agit là d'une véritable rupture, puisque dès lors,

> [C]e ne sont plus les organismes de formation qui soumettent leurs propositions de formation afin qu'ils soient financés, mais le FAS qui élabore l'offre de formation et qui lance les appels. Les organismes de formation doivent désormais élaborer leur offre de formation dans un cadre institué explicitement par le financeur. (Ibid. :183)

Ce bouleversement a traversé le temps et la disparition du FAS, puisque c'est à ce système d'appels d'offre que doivent répondre les organismes de formation, et sur lequel fonctionnent les financements des formations linguistiques des contrats d'intégration CAI et

CIR. A en croire V. Leclercq, c'est à l'origine *dans une perspective de garantir davantage d'efficacité des formations linguistiques* que celles-ci se sont donc vu dépendre d'appels d'offre imposés par une instance supérieure (le FAS dans les années 1990, l'OFII actuellement).

Si cette disposition permet à l'Etat de garantir un certain contrôle en maitrisant l'offre de formation (Ibid. : 184), les raisons principales sont avant tout, selon V. Leclercq, liées au contexte social, économique et politique des années 1990, « *pendant lesquelles les conditions économiques ne s'améliorent pas pour les personnes faiblement ou non qualifiées en général, et pour les migrants en particulier.* » (Ibid. :184). La question de l'employabilité des migrants devient alors centrale, or, « *l'accès à l'emploi est conditionné par une qualification, elle-même dépendante d'un niveau minimum de maîtrise de la langue.* » (Ibid. :184)

C'est également une plus grande diversité d'acteurs qui manifesteront leur besoin d'harmoniser les références et les pratiques, le champ de la formation d'adultes migrants étant alors constitué « *d'un archipel de structures de tailles très variables, parfois fédérées par des réseaux, avec des histoires, des acteurs, des bases idéologiques différentes, même si elles se situent souvent dans la même mouvance militante issue des courants politiques, syndicaux et associatifs ouvriers des années 50 et 60* » (Ibid. : 185). Une nouvelle version du *Référentiel de Formation Linguistique de Base* est produite par le CUEEP (Centre université économie éducation permanente) en 1995 (faisant l'objet d'une diffusion gratuite nationale et d'un programme de formation de formateurs à l'initiative du FAS), outil commun qui constitue selon V. Leclercq, « *une étape décisive face à l'hétérogénéité croissante des publics, dont une partie est davantage scolarisée et par la question cruciale de l'emploi.* » (Ibid. : 185)

Au côté des formations aux savoirs de base et professionnelles, les formations linguistiques sont ainsi désignées comme étant un moyen spécifique de favoriser l'acquisition d'un niveau minimum en langue française. La volonté d'en améliorer l'efficacité par une certaine harmonisation va de pair avec l'idée que la formation représenterait ce qui pourrait, à terme, permettre l'apprentissage de la langue pour tous.

L'application du système d'appel d'offre va cependant susciter des réticences qui perdurent encore, la présente thèse en mettant en évidence certaines manifestations (chapitre 7). Le système d'appel d'offre se heurte à un « *principe fondamental des associations, par le passage d'un système de subventions à un système de marché, et donc de mise en concurrence.* » (Ibid. :187) Cette mise en concurrence suppose une forme de libéralisation, voire de

marchandisation de la formation, dont les premières conséquences sont la marginalisation, voire la disparition de petites associations qui ne peuvent plus répondre aux appels d'offre toujours plus exigeants (Ibid. :187), ou encore le développement à l'inverse, « *d'association qui deviennent organismes de formation (tout en maintenant leur statut d'association) et fonctionnent en pratique, comme de véritables entreprises* » (Ibid. :187).

De l'opportunité de voir valorisé et se professionnaliser le champ de la formation linguistique, au rejet d'une perspective de contrôle et de libéralisation du secteur de la formation linguistique, les rapports à la systématisation de l'appel d'offre sont variés et la polémique aurait duré selon V. Leclercq, jusqu'au milieu des années 2000 (Ibid. : 186).

Cette systématisation des appels d'offre implique pourtant au-delà de la seule critique économiciste, différentes conséquences d'ordre éthique : les organismes alors en concurrence risquent par exemple, de ne plus oser s'opposer aux logiques auxquels ils sont soumis. J'irai plus loin en défendant que la critique d'une telle perspective de contrôle sur les organismes de formation *est plus que jamais d'actualité*, impliquant désormais des enjeux forts dans les possibilités d'action (programmes de formation imposé, modalités pédagogiques, charge administrative des formateurs), et servant des représentations idéologiques et politiques *en décalage parfois important* avec certaines situations et attentes vécues sur le terrains, et auxquels ces acteurs s'opposent de plus en plus difficilement. J'y vois donc déjà l'installation d'une impossibilité de mettre en place une posture critique envers ces logiques, et le renforcement de possibles conflits de valeurs (voir 6.3.2)

Ce bouleversement marque à mon sens la supposition de l' « indispensabilité » et de l' « efficacité potentielle » des formations linguistiques en faveur de l'employabilité de migrants, une *centration sur la formation linguistique comme solution principale* de l'appropriation de la langue, et par l'intermédiaire desquelles l'Etat pourrait exercer un certain contrôle.

Les appels d'offre me semblent donc annonciateurs des changements importants qui verront le jour dans les années 2000 avec l'institutionnalisation de ces formations, par la création progressive du contrat d'intégration, puis l'apparition du Diplôme Initiale en Langue Française (DILF) : le secteur étant désormais privé-public et évoluant dans une perspective d'harmonisation des pratiques, permet de développer l'idée de formations prescrites officiellement par l'Etat à différentes catégories de migrants. Cette prescription officielle serait

en ce sens marquée par une certaine volonté de *standardiser* l'offre de formation, permettant d'envisager ensuite un déploiement à l'échelle nationale.

3.2.2.2 Un intérêt politique croissant pour les migrants, la langue et l'intégration

Quelles étapes ont mené à la mise en place de dispositifs de formations linguistiques pour adultes migrants en vue de favoriser leur intégration ? Je tenterai ici d'éclairer cette question en m'arrêtant d'abord sur quelques étapes de la définition politique des migrants, puis sur des intérêts politiques croissants portés sur la langue et l'intégration.

Vers la définition politique de la « problématique des migrants »

Les premières étapes constitutives, dans les années 1950-1970, d'une volonté de prise en charge des migrants, correspondent à la désignation de « problèmes » spécifiques aux travailleurs migrants d'origine extra-européenne (distance culturelle, religieuse et linguistique) en particulier à partir de la question de *leur compatibilité avec notre culture*. Les discours politiques et institutionnels vont s'orienter vers la question de leur intégration à la société française au fur et à mesure de la prise de conscience politique puis médiatique (/ « redécouverte ») de l'installation possiblement définitive de cette nouvelle catégorie de migrants qui viennent pour certains (comme les migrants originaires d'Algérie), « de plus loin qu'autrefois ».

C'est à partir de la décolonisation de l'Algérie que certains haut fonctionnaires vont commencer à parler d'*immigration algérienne*, phénomène dès le départ défini comme « problématique » et nécessitant des mesures de contrôle et de surveillance de ces flux migratoires (Service des Affaires musulmanes, agents des bureaux de la circulation transfrontière), comprenant au cours des années soixante rapatriements et expulsions d'Algériens. (Laurens, 2009 : 76-77) Dans une note de Michel Massenet de 1963 (Direction de la Population et des Migrations, DPM) citée par le même auteur, on retrouve la perception particulière devant selon lui être adoptée par les pouvoirs publics à l'égard de l'immigration algérienne :

> Les différences de niveau culturel entre les migrants algériens et le milieu d'accueil créent pour cette catégorie de travailleurs un risque évident d'inadaptation et d'isolement. L'action sociale en leur faveur […] vise également à écarter les inconvénients que présentent, pour la communauté française, sur le plan de la démographie, de la santé publique, de l'urbanisme et du maintien de l'ordre, l'existence de noyaux fermés à notre influence et vivant en vase clos. [...] De ce point de vue, il apparaît peu souhaitable

> de mettre fin à l'action sociale menée en faveur de la migration algérienne. […] On ne peut laisser à lui-même un groupe humain d'un demi-million d'individus que tout -langage, religion, allégeance politique, niveau de vie – tend non à distinguer au sein de la société française mais à constituer au sein de l'ensemble national comme un groupe autonome. (Cac 1977 0391, art.1., note de Michel Massenet, 1963, cité dans Laurens, 2009 : 140)

Ces prescriptions partent de l'idée que la migration algérienne est un problème en soi (par des différences culturelles, en commençant par le langage et la religion), dont l'action sociale « en leur faveur » est présentée comme une réponse.

Le danger que représenterait cette catégorie par sa distance linguistique et culturelle présumée, porte en particulier sur l'idée de « communauté » algérienne qui risquerait de se former, ce cloisonnement entre « nous » et « eux » étant attribué à cette *distance* supposée. Cette distance culturelle n'est pourtant pas nouvelle : comme nous l'avons vu plus haut cette distance était déjà invoquée dans différents discours xénophobes, au XIXème siècle comme dans les années 1930, quant à des travailleurs étrangers provenant pourtant de pays frontaliers. De ces directives découlera la création de la DPM, en 1967, qui selon S. Laurens « *est bien le creuset d'un discours pré-politique faisant de l'immigration un problème et légitimant l'évolution d'une logique de main-d'œuvre.* » (Laurens, 2009:165)

Ces propos de Massenet pourraient être considérés comme précurseurs de la politique d'intégration actuelle :

- Par une réponse sociale à une problématique xénophobe. Si l'action sociale n'est pas présentée comme « la solution » de l'intégration, le secteur de l'alphabétisation de migrants qui se développe alors dans les années 1960, représente une des actions sociales privilégiées, pour laquelle la DPM s'engagera progressivement à partir de 1975 (voir supra).

- Quant aux bénéfices attendus par l'emploi de mesures plus spécifiquement éducatives. Ce sont les personnes les moins instruites (ce qui suppose une distance à notre société) qui sont alors susceptibles de ne pas bénéficier du droit de vivre légalement en France si elle ne remplissent pas les conditions imposées par la société d'accueil.

Un intérêt politique croissant pour la langue

La première grande phase identifiable de transformation de ces rapports à l'intégration, des années 1970 aux années 2000, voit la langue apparaître (1973) comme élément permettant de s'opposer officiellement à la naturalisation. Comme dans l'entre-deux guerres, c'est à

l'occasion d'une grave crise économique (la mutation économique qui apparaît au grand jour à la suite des chocs pétroliers du milieu des années 1970) et de mutations politiques fondamentales (reconversions industrielles au profit du secteur tertiaire notamment) que l'on « redécouvre » à la fois la présence de populations immigrées, premières victimes du chômage, de réfugiés chassés de chez eux, et aussi que l'on retrouve le réflexe de freiner toute immigration (fermeture des frontières françaises en 1974) :

> L'idée que les migrations de main-d'œuvre sont seulement temporaires et peuvent être régulées en ouvrant ou fermant l'accès au territoire national en fonction du marché du travail a présidé aux décisions prises dans les années 1970-1980. (Leboutte, 2001 : 245)

Mais les candidats à l'immigration n'étaient pas tous (et seulement) des travailleurs temporaires : on comptait de nombreux réfugiés, des demandeurs d'asile, et des personnes revendiquant le droit à l'immigration en vertu du principe de regroupement familial (décret du 29 Avril 1976). Mutation économique, hausse spectaculaire du chômage, déclin des grands bassins industriels -pôle d'attraction privilégié des migrations antérieures – et afflux de demandeurs d'asile, tous ces évènements se sont produits au moment même où la Communauté Européenne mettait en application la libre circulation des personnes prévues par le Traité de Rome depuis 1957 (Leboutte, 2001: 245).[124] Dans cette optique, l'immigration était en fait une mobilité à la fois limitée dans le temps, canalisée vers les bassins industriels et formée surtout d'hommes jeunes appelés à exercer des travaux pénibles ne nécessitant pas une haute qualification :

> Puisqu'il ne s'agissait pas d'assurer l'installation définitive des travailleurs migrants, cette mobilité n'a guère été perçue comme pouvant avoir à moyen terme des conséquences démographiques, sociales et économiques dans les lieux de destination. (Leboutte, 2001 : 245)

Ce n'est qu'à partir des années 1990-2000, dans un contexte de prise en compte du passage d'une immigration de main d'œuvre à une immigration familiale depuis les années 1970, que naîtront les politiques publiques de formation linguistique obligatoire.

Leur apparition coïncide avec plusieurs discours considérant la maîtrise de la langue, à la fois « *comme un instrument de communication indispensable et comme un droit élémentaire »* (Leclercq, 2012 : 189) :

[124] Les frontières s'étant renforcées autour de l'Union, le Traité de l'Union Européenne (Maastricht, 1992) concrétisera la mise en place d'une politique de sécurité à l'intérieur de cet espace, et de surveillance des frontières, comme « second pilier ». (Leboutte, 2001 : 245).

- C'est ce que revendiquaient déjà certaines associations de défense des immigrés (Ibid. :189), l'aspect social de cette entreprise étant perceptible dans la notion de droit à la langue. Cependant, l'attachement à désigner la langue comme indispensable renvoie davantage à la représentation d'une intégration qui devrait d'abord passer par la maîtrise de la langue, que l'inverse : une appropriation de la langue qui résulterait d'une bonne intégration. La formation linguistique étant alors le moyen principal proposé par les associations, cette importance attribuée à la « maîtrise » de la langue suppose déjà un rôle *déterminant* attribué à la formation pour l'apprentissage de la langue, de la part des associations elle-même.

- Dans différents rapports développés par le Haut Comité à l'Intégration (HCI, 2001 ; 2003- voir sous-partie suivante) qui proposeront, appuieront et développeront le dispositif de formation linguistique CAI en établissant des liens étroits entre formation en langue et intégration dans la première moitié des années 2000, évolutions auxquelles je m'intéresserai plus en détail au chapitre 4.

Le rôle de la formation en langue pour l'intégration semble alors constituer un certain consensus entre certaines associations et la ligne directrice politique en matière d'intégration, sur ce double principe d'importance et de droit à la langue. La tournure prise en 2005 par l'annonce de l'obligation de formation privilégiera alors le caractère supposé indispensable de ces formations.

L'intérêt croissant pour la connaissance de la langue française dans les législations des années 1970, se faisait donc dans un contexte où l'on considérait que les travailleurs immigrés ne resteraient pas en France. C'est la prise de conscience de l'installation définitive de nombre d'entre eux, suivie d'une montée de l'extrême droite (sur laquelle je vais m'arrêter à présent), qui marqueront la mise en place progressive de la part de l'Etat, de mesures visant à garantir l'intégration de ces personnes, et dont la formation linguistique sera le pilier principal.

Un intérêt politique croissant pour l'intégration : Le CAI comme réponse politique à la montée de l'extrême droite

La politique dite d'« intégration » apparaît en juillet 1974 avec l'arrêt officiel de l'immigration « économique » lancée par le nouveau secrétaire d'Etat à l'immigration, Paul Dijoud, nommé par le nouveau président de la république Valéry Giscard D'Estaing. Mais il faut attendre l'arrivée de la gauche au pouvoir pour que la préoccupation de l'Etat français pour

l'installation des nouveaux migrants apparaisse nettement en France, dans les années 1980, suite à la prise de conscience que les migrants installés ne s'en iront pas (Van Der Meulen, 2012 : 126). Les années 1980 sont marquées par une présence beaucoup plus visible des immigrés et des jeunes issus de l'immigration. Malgré la fermeture des frontières de 1974, une tradition de terre d'accueil[125], ainsi que le même pourcentage de la population totale qu'en 1930, l'immigration devient un sujet politique d'affrontement, avec pour les partis de droite une nouvelle expression qui s'impose dans les discours politiques, qui va de pair avec cette prise de conscience d'une installation définitive de certains migrants: la défense d'une identité nationale (Noiriel, 2007: 59-61).

La figure de l'étranger refait surface dans les années 1980, en particulier par le biais des médias de communication de masse[126] et en particulier la télévision avec le développement de l' « information-spectacle », qui selon G. Noiriel ont joué un rôle essentiel dans la fabrication du sens commun et de l'opinion politique individuelle à partir de cette époque. Il s'agit pour « booster l'audimat », de conforter un « nous » du public au détriment de ceux qui n'en font pas partie.[127] Selon G. Noiriel, la principale innovation de la période qui a débuté au cours des années 1980 tient aux connexions que les médias ont établies, notamment entre « jeunes »[128] et « immigrés ». Le « nous » français se retrouve à partir des années 1980 constamment opposé aux « eux » musulman (Ibid.: 59-61). A. Hochet résume ces représentations circulantes :

> Délinquance, chômage, immigration clandestine, réminiscences du passé algérien de la France, encore si sensibles pour une partie de l'opinion, c'est sous ces traits que sont apparus les immigrés aux Français à partir du début des années 80 (Hochet, 1988, 25).

Ces bouleversements ont eu des effets considérables dans le champ politique. Le tournant anti immigration du Front national, pris en 1978, associé dans les années 1980 à une

---

[125] La France étant peuplée par l'immigration depuis au moins 9000 ans, premier pays d'Europe à avoir connu une immigration de travail, Noiriel, 2002.

[126] Le tournant anti-immigration du Front National est pris dès 1978, et le parti effectue sa première percée aux élections municipales de Dreux (1983). Suivront à partir de la même année les *marches pour l'égalité*. Les « étés chauds » de 1981 à 1982 dans la banlieue lyonnaise seront aussi médiatisés à l'échelle nationale.

[127] Le triomphe de l'information télévisée marque dans les années 1980, en raison de contraintes de l'audimat, des critères d'ordre commercial qui déterminent la sélection des informations. Bien que les contraintes de neutralité apparente se soient renforcées par rapport à la domination de la presse écrite, le public des journaux télévisés est plus agé, plus familial, plus populaire que la moyenne. Il apprécie donc particulièrement les faits divers, les discours sécuritaires et les reportages qui valorisent le « nous » français. (Noiriel, 2007 : 59-60).

[128] La catégorie sociale des « jeunes » commence à faire parler d'elle avec les mutations brutales de la société française des années 1960-1970, avec le développement de la « délinquance juvénile ». Le second amalgame qui va être mis en place, permettant de faire un lien entre actualité internationale, terrorisme et actualité sociale est, toujours selon Noiriel, d'instaurer par les médias une équivalence entre « Arabe » et « musulman », par nécessité de désigner ces jeunes par leur origine. Des études sociologiques ont montré que ces catégorisations ont largement participé à la montée de la violence de certains jeunes de quartiers (ibid. 61). (Noiriel, 2007 : 50 à 64).

stratégie de communication adaptée aux mutations de l'époque[129], va permettre au parti d'extrême droite, malgré l'opposition du reste de la scène politique à ces idées, une démocratisation du message ainsi qu'une visibilité dans l'espace public[130], dans un contexte ou les professionnels politiques reprennent à leur compte « *(...) les références que les médias imposent chaque jour dans leur traitement de l'information. »* (Noiriel, 2007: 63-64) Les succès électoraux remportés par l'extrême droite et leur impact médiatique vont placer les autres partis dans l'obligation de se déterminer par rapport à ces thèses (Noiriel, 2007:70), et c'est dans ce contexte de médiatisation que nait *un engagement partagé* du gouvernement et de différents partis d'assumer la responsabilité de l'intégration des immigrés suspectés de ne pas bien « s'intégrer ».

Dès lors, cette représentation va pousser les partis majoritaires à intégrer le sujet de l'immigration au programme de leurs politiques aux élections présidentielles de 1986, avec pour thématique principale l' « intégration » :

> Les étrangers sont au cœur de la campagne électorale de mars 1986, à l'occasion de laquelle la pression du Front national est forte, contraignant les autres partis politiques à s'exprimer sur la question de l'immigration. Pour la première fois, la gauche socialiste et la droite parlementaire manifestent, dans leurs programmes, un rapprochement de leur vocabulaire. Le Parti socialiste, en effet, abandonne le mot insertion au profit du mot intégration alors que celui-ci était jusque-là absent de ses textes de référence : "Nous devons favoriser leur intégration dans la société française dans le respect de nos lois par la garantie de leur sécurité et de leurs droits...". *(...)* La droite sort victorieuse des élections législatives. Pendant deux ans on va assister à un va-et-vient des mots assez surprenant, dans un contexte de combat politique au centre duquel l'immigration et les immigrés sont omniprésents. (Gaspard, 1992 : 18)

Ainsi, par le passage et la banalisation du terme *intégration*, « *la gauche a battu en retraite et s'est alignée, au plan du vocabulaire, sur la droite.* » (Ibid. : 20) Ces débats mèneront en 1986 à un consensus :

> Les programmes des partis, Front national exclu, au moment des législatives de 1986 et des présidentielles d'avril 1988, révèlent un accord sur les quatre points suivants entre le PC, le PS, le RPR et I'UDF: fermeture des frontières, fermeté à l'égard des clandestins, intégration des étrangers souhaitant rester en France, retour volontaire. (Hochet, 1988 : 27)

---

[129] Spectacularisation des interventions télévisées, stratégies de communication à grande échelle (stratégie de la *réception* du message, discours qui ne font que *suggérer* le message faisant appel à des préjugés xénophobes), nationalisme plus subtil que dans les années 1930 : le message n'est pas explicitement raciste, adapté au contexte pacifié par rapport au contexte d'une ancienne extrême droite violente et antirépublicaine. (Noiriel, 2007:65-67) Cette dernière tendance à l'adaptation et à la pacification du message est à nouveau affirmée depuis la « dédiabolisation » du parti mise en place par Marine Le Pen depuis son élection à la présidence du parti en 2011.

[130] Le 13 Février 1984, l'intervention de J.-M. Le Pen sur Antenne 2 fait un audimat record pour l'émission et marque l'entrée du parti dans le paysage audiovisuel français. Selon G. Noiriel, ces arguments du FN étaient auparavant considérés dans l'espace public comme indigne d'une démocratie, mais le simple fait d'être invité à en parler lors de cette émission a été perçu par beaucoup de Français comme la preuve qu'ils étaient légitimes (Noiriel, 2007 : 67).

L'affaire de Creil concernant le port du foulard islamique dans les écoles en septembre 1989 (ou « affaire du voile islamique», qui dure quatorze ans)[131] fait apparaître clairement ce consensus (Noiriel, 2007: 65), et *va provoquer l'inscription durable de l'intégration sur l'agenda gouvernemental*. (Lochak, 2011 :2) Cette même année, de nouvelles structures sont créées pour la mise en place d'une refondation de la politique d'immigration qui aboutira dans les années 2000 à l'origine de la politique d'intégration actuelle et au CAI :

- Un comité interministériel à l'intégration (CII), *organe de décision* chargé de définir, animer et coordonner la politique du gouvernement

- Un secrétaire général à l'intégration

- Le Haut Conseil à l'Intégration (HCI), *organe de réflexion*, qui institutionnalise le concept d'intégration et matérialise la volonté d'une action politique nouvelle, composé d'un ensemble d'experts, d'hommes politiques et personnalités censément représentatives de la diversité française.

L'actualité terroriste donnera à nouveau la possibilité à l'extrême droite de réactiver le discours qu'elle avait développé contre la catégorie que le Front National (désormais FN) dénomme les « Arabes »[132] durant la guerre d'Algérie : l'affaire « Kelkal » (Septembre 1995) est mentionnée comme une preuve que les jeunes issus de l'immigration magrébine sont de plus en plus attirés par le terrorisme, et l'affaire du voile islamique en 1989 démontre, pour le FN, que les musulmans refuseraient d'accepter « nos valeurs » et la laïcité. La solution envisagée dans le programme du FN est d'éradiquer la menace : abrogation du regroupement familial, interdiction de la double nationalité, priorité de l'emploi et du logement aux français. C'est une logique opposant « Européens et musulmans » (dont la présence en France est imputée à l'immigration), dont il faut combattre le communautarisme en refusant l' « islamisation de la France ». (Noiriel, 2007 : 69)

L'intérêt croissant pour l'intégration a donc été marqué par un contexte de montée (en termes de représentativité et de légitimité politique) de l'extrême droite dans le courant des années 1980 et 1990. En ce sens, la création d'institutions consacrées à l'intégration, puis l'apparition du CAI constitueront autant de réponses politiques fortes au soupçon de la non-

[131] https://fr.wikipedia.org/wiki/Voile_islamique_dans_les_%C3%A9coles_en_France#L'affaire_de_Creil_(septembre_1989) (Consulté le 13 juillet 2020).

[132] Les Arabes référents d'ailleurs à l'idée d' « un peuple » à la grande diversité culturelle, religieuse, géographique et linguistique: étendu à 22 pays («pays de la ligue Arabe »), référent tout autant aux « Arabophones » qui désigne des variétés diglossiques dont certaines (souvent dites « dialectales ») ne sont pas intelligibles entre elles.

intégration des étrangers, en venant signifier une intégration prise en charge et garantie par l'Etat.

En ce sens, d'un point de vue historique, ces réponses *naissent indirectement* de la crainte que certains migrants ne s'intègrent pas, crainte apparente dans la visée même du CAI de favoriser l'intégration, sous-entendant que l'intégration ne serait pas si évidente sans ces formations.

Conclusions du 3.2

La formation linguistique obligatoire d'adultes migrants pourrait passer pour une disposition « évidente », à fortiori en France où la maîtrise de la langue vient constituer le symbole même de l'appartenance à la Nation. Mais les éléments historiques dégagés me permettent de souligner comme le fait V. Leclercq en 2012, à quel point :

> (...) les évolutions des dispositifs, et des pratiques d'intervention sont toujours liées au contexte politique et dépendent largement de facteurs externes : contexte économique, nature de l'immigration, politiques d'immigration, état de l'opinion et du débat public. » (Leclercq, 2012 : 192).

Mais aussi, à quel point ces éléments historiques sont également *situés*. Ainsi, les évolutions dont il a été question ne suivent pas une logique linéaire de réponse qui se serait faite progressivement en fonction des besoins croissants de formation. En effet, l'*intégration d'adultes immigrés n'a pas toujours été liée de façon forte à la formation linguistique* (dans le cadre de l'enquête sociologique de 1953 par exemple, faisant état d'immigrés « assimilés » sans pour autant avoir suivi de formations linguistiques ; ou encore dans les années 1970, avec une politique d'intégration n'impliquant aucune obligation de se former). Les *formations linguistiques, même lorsqu'elles existaient, n'ont pas non plus toujours servi l'intention de l'Etat* (de nombreux Français puis migrants en ayant tout de même bénéficié tout au long du XXème siècle dans des proportions variées), *ni même l'intention de faire des Français* (lorsque par exemple, l'école n'était pas obligatoire pour des enfants de migrants).

L'apparition du CAI marque cependant la répétition de phénomènes déjà connus en France vis-à-vis des étrangers, pour lesquels je note en particulier les « noces du protectionnisme et de l'assimilationnisme » évoqué en 3.1.3. En effet, la plupart des éléments historiques relatés ici font état de réactions de rejet d'autres langues et pratiques que celle du modèle dominant, amenant à l'imposition de la langue française et par le même temps, comprenant l'idée de diffuser des valeurs qui représentent une plus-value sociale : dans les

colonies françaises, dans les écoles, mais aussi plus globalement dans une perspective sociale d'égalité des chances dans le cadre de l'alpha des années 1960. Ou encore de façon très nette, dans le cadre des contrats d'intégration, qui partagent autant ces deux facettes ambivalentes en cumulant l'ambition *d'obliger à apprendre pour s'intégrer*, tout en se présentant à la fois comme une mesure éminemment *éducative et sociale*. Cette double facette, dans son ambivalence, interroge sur la réception de ces mesures : ces formations sont-elles toujours reconnues comme relevant d'une aide indispensable ? Et si non, quels en sont les effets sur les représentations et rapports à cette obligation ?

3.3 Du roman national aux contrats d'intégration : quelles continuités, pour quels effets ?

Je propose sur la base des éléments précédemment développés de réfléchir à partir des questions suivantes:

- De quelle façon le rôle primordial de la langue pour s'intégrer est devenu partie prenante du « roman national », menant jusqu'à l'institutionnalisation de ce rôle dans le cadre des contrats d'intégration ? (3.3.1)

- Dans quelle mesure ce roman national est-il opérant et d'actualité ? Quels en sont les enjeux ? (3.3.2)

3.3.1 De la naturalisation aux contrats d'intégration : un roman national institutionnalisé ?

Dans les parcours d'intégration actuels, la naturalisation semble bien être le point d'horizon et le débouché « naturel » à plus long terme, dont le contrat d'intégration (CAI ou CIR) constitue la première étape. Je propose donc d'interroger ici cette linéarité pensée *depuis l'accueil jusqu'à la naturalisation*.
Je m'attacherai d'abord aux liens entre naturalisation et intégration (3.3.1.1), puis j'interrogerai les contrats d'intégration au regard de cette rétrospective (3.3.1.2).

3.3.1.1 Les liens entre naturalisation et intégration : devenir Français pour s'intégrer ou s'intégrer pour devenir Français ?

Si « *naturalisation et intégration semblent bien souvent liées dans les débats politiques et philosophiques* » (Zalc, 2017 :60), la législation fixe désormais l'intégration comme un préalable à la demande de naturalisation, dont l'acquisition d'un niveau de langue de niveau B1 oral doit être sanctionnée par la délivrance d'une certification (DELF, TCF).

Les liens entre la naturalisation et l'intégration de migrants n'ont cependant pas toujours été si évidents : je présenterai d'abord différents discours ayant accompagné les débats sur l'assimilation de migrants au XIXème siècle. Je m'intéresserai ensuite à la loi de 1927, et à l'apparition du débat sur la naturalisation en tant que *vecteur* ou *accomplissement* de l'intégration. Je reviendrai pour terminer sur l'apparition du critère linguistique dans les législations sur la naturalisation, des années 1930 à nos jours.

Discours protectionnistes et assimilationistes envers les étrangers au XIXème siècle

Je m'intéresserai ici à différents discours qui ont accompagné les politiques de la fin du XIXème siècle dans la mise en place de l'assimilation, avec l'objectif d'éclairer les logiques fondant la politique d'intégration actuelle, et de mieux cerner *la continuité et la cohérence* assurée par les institutions entre les deux principes, de naturalisation et d'intégration.

Au XIXème siècle, « (…) *les gouvernements se contentent de surveiller les étrangers, sans élaborer de politique de l'immigration. Ils veulent éventuellement pouvoir les expulser du territoire, ou encore réprimer les désordres.* » (Dornel, 2004 :195) Les années 1880 voient le renforcement de revendications des ouvriers « nationaux » envers le nombre important d'ouvriers migrants, provenant de pays frontaliers (Italiens, Belges, Allemands, Espagnols) : les ouvriers étrangers, « *dans un contexte de dépression économique et de pression protectionniste, deviennent des boucs émissaires accusés d'être des concurrents déloyaux à l'origine de la baisse des salaires* » (Ibid. : 135). Les manifestations de xénophobies des années 1880 suscitent une « *intervention croissante de l'Etat et de ses représentants : les relations entre ouvriers français et étrangers sont l'objet d'une attention nouvelle, d'autant qu'elles peuvent exacerber les tensions avec les pays voisins.*» (Ibid. :195) Au final :

(…) tout cela finit par produire des effets réels sur la vie quotidienne des travailleurs étrangers, de plus en plus rejetés et en même temps enserrés dans un réseau de contraintes administratives » (Ibid. : 136).

Ce mouvement va se durcir dans les années 1890, en plein essor du nationalisme, dont le court texte de Barrès (*Contre les étrangers. Etude pour la protection des ouvriers français*, Paris, 1893), candidat républicain aux législatives de 1893, est exemplaire de cette présence étrangère vue comme une invasion qui menace la France.[133] Le thème de l' « invasion » sera relayé et largement démocratisé par les journaux, mais aussi les statistiques et discours savants de l'époque, permettant la compatibilité des différents partis politiques avec un discours directement ou indirectement xénophobe envers tous ceux qui ne répondent pas au critère de la nationalité, malgré des nuances comme le parti-pris moins « protectionniste » de différents partis socialistes (Dornel, 2004 : 167-190).

La « distance culturelle » invoquée depuis les années 1970 quant à la nécessité d'action de l'Etat pour aider les migrants extra-Européens à s'intégrer, existait donc déjà à travers les discours dominants sur les étrangers provenant de pays frontaliers au XIXème siècle, perçus comme une menace. Mais la langue n'était alors *pas spécifiquement* un critère de différence convoqué : en effet, à cette époque, l'émergence d'un « sentiment national » se développe, bien que la population française ne parle majoritairement pas français (Ibid. : 226). Ce n'est qu'au cours de la première guerre mondiale que les soldats, bien qu'un grand nombre d'entre eux ne parlent pas encore la même langue, vont prendre conscience de défendre « la France » en tant que territoire, unis contre des nations étrangères. L. Dornel éclaire les craintes alors exprimées à la fin du XIXème siècle envers sur les étrangers en France:

(…) Pour les deux dernières décennies du XIXe siècle, les points de vue convergent : militaires, hauts responsables de l'Intérieur et députés, préoccupés par l'espionnage et les tensions entre ouvriers français et étrangers, partagent le souci d'identification et poussent à l'adoption d'une nouvelle législation. Entre 1883 et 1893, la perception des étrangers évolue : **leur présence, souvent décrite comme envahissante, est peu à peu transformée en problème**, que l'Etat, dans le même temps, se donne les moyens de « mesurer » voir « circonscrire ». Les projets de loi, le décret de 1888 et la loi d'aout 1893 son indissociables de la poussée xénophobe qui touche alors la France. Certes, **le pouvoir veut** assurer une meilleure « égalité » entre nationaux et étrangers, gratifier ceux-ci d'un état civil, partant, **garantir les**

[133] C'est un manifeste politique de la nouvelle doctrine nationaliste. Les termes employés sont fort de sens : « *Des hordes d'émigrants, repoussés de toute part, s'acheminent pour submerger notre race.* (…) *C'est notre disparition* ». Selon L. Dornel, la métaphore de la vague ou du raz-de marée, accessible à tous, est chargée tant symboliquement qu'historiquement : elle réfère à la hantise de la disparition comme individu tout autant que comme collectivité, et convoque certaines représentations du passé apprises à l'école *(Les « invasions barbares »).* Ce discours, *« qui emprunte au racialisme en plein essor, est d'autant mieux reçu qu'une littérature coloniale, populaire ou à prétention savante, s'emploie à diffuser ces thèmes : La IIème République, en évoquant les « peuples protégés », les « races inférieures », etc., n'a guère prédisposé les Français, enfants comme adultes, à considérer l'étranger comme un égal. »* (Dornel, 2004 :151).

> **« bons » étrangers de la mauvaise réputation des autres ; ces louables intentions ne doivent pourtant pas masquer la véritable inquiétude qu'on suscitée les récents et amples flux migratoires – une inquiétude que confortent la crise économique, la conscience du déclin démographique, et la diffusion du thème de la décadence. Mais la doctrine protectionniste connaît une inflexion très importante** : la taxe est abandonnée au profit de mesures de police (surveillance, déclaration, identification) et **le discours protectionniste se fait assimilateur**. (Ibid. : 213-214)

De façon paradoxale, l'assimilationnisme s'affirme donc à la fin du XIXe siècle chez certains responsables politiques qui, pourtant, déplorent la présence d'étrangers en France, et « *le rejet de l'étranger, les discours xénophobes ou tout au moins étroitement protectionnistes, aboutissent parfois à un appel à l'assimilation »* (Ibid. : 214). La naturalisation est alors pour les étrangers un vecteur privilégié d'intégration (bien que cette intégration soit réduite à une assimilation), perçue comme la meilleure solution pour régler le problème de l'immigration. Pour L. Dornel ainsi, « *la République, à la fin du XIXe siècle, a pu célébrer longuement les noces de la xénophobie et de l'assimilationnisme. »* (Ibid. : 214).

La doctrine officielle de l'assimilationnisme qui domine à cette époque, est apparente dans la revue de Paul Leroy Beaulieu de 1883:

> (...) partant du triple constat que les étrangers sont de plus en plus nombreux, qu'une large fraction d'entre eux sont nés en France et qu'ils échappent au service militaire, il propose d'accélérer leur assimilation par le biais d'une réforme législative. Cinq ans plus tard, il va plus loin puisqu'il suggère d'instituer la « naturalisation d'office » (…) En naturalisant de la sorte les étrangers, sera « régularisée » la situation jugée aberrante de plusieurs dizaines de milliers d'étrangers nés en France sur lesquels ne pèse aucune contrainte, comme le service militaire. En ultime justification, Paul Leroy Beaulieu parle même d'un « devoir de prévoyance nationale ». Et de conclure : « Nous ferons ainsi des recrues à notre nationalité, de bonnes recrues, des hommes laborieux, accoutumés à des tâches grossières, mais utiles, que nous avons désapprises. (…) Le point de vue de Paul Leroy Beaulieu constitue une sorte de matrice. » La réponse donnée est la loi de 1889, par la naturalisation : « Comme on ne peut pas se débarrasser des étrangers, le parti le plus simple est de les naturaliser » (...) (Dornel, 2004 : 215-216)

De la loi de 1927 au renversement des années 1930

La connaissance de la langue française pour être naturalisé n'était pas une condition de la loi de 1889, ni dans le cadre de la loi de 1927 à laquelle je vais m'intéresser maintenant. La connaissance de la langue n'apparaît en effet qu'en 1945 comme condition de recevabilité de la demande (Lochak, 2013 : 3-4).

Dans les années 1920, après la première guerre mondiale l'immigration devient démographique : « *La priorité, dans les années 1920, est celle d'une immigration de peuplement, solution préconisée par un mouvement populationniste florissant qui cherche à tout prix à lutter contre le spectre du « déclin démographique* ». » (Zalc, 2017 :50)

L'enjeu est également militaire: « *le service militaire, réservé aux Français depuis 1872, est obligatoire depuis 1905. Le privilège des étrangers qui en sont dispensés devient inacceptable alors que les tensions diplomatiques en Europe s'exacerbent.* » (Ibid. : 50) La présentation de la naturalisation comme solution au repeuplement, faisant alors de l'immigration une « *machine à produire de nouveaux Français* », se fera devant les parlementaires à travers la proposition de la loi sur la nationalité du 10 août 1927. (Ibid. :50) Cette loi fait preuve d'un libéralisme inédit et jamais égalé par la suite :

> (…) seuls trois ans de présence sur le sol français sont exigés pour pouvoir demander la naturalisation, au lieu des dix ans instaurés auparavant par la loi de 1889. Les procédures administratives sont simplifiées. Les enfants nés en France qui n'ont pas répudié la nationalité française deviennent d'office français à leur majorité. Les femmes françaises qui épousent un étranger peuvent conserver leur nationalité, brisant la norme alors en vigueur selon laquelle elles adoptaient systématiquement la nationalité de leur époux. La loi permet aussi aux femmes françaises qui se sont mariées à un étranger avant la promulgation de la loi de « réintégrer » leur nationalité d'origine sur simple demande. (Ibid. : 49)

Dans les débats autour de la loi de 1927, la naturalisation étant privilégiée, elle est donc considéré comme un véritable *vecteur* d'intégration : « *La réduction de la durée de présence exigée sur le territoire à trois ans inverse les termes du débat: la naturalisation ne vient plus confirmer l'assimilation mais doit, au contraire, la favoriser.* » (Ibid. : 50)
Les effets de ces mesures seront selon le même article important, de l'ordre de la naturalisation d'un million de nouveaux Français. (Ibid. : 51)

Cette section me permet de souligner comme C. Zalc à quel point l'*« association si fréquente, dans les débats, entre ces deux termes gagne à être historicisée »* (Ibid. :59). La naturalisation a ainsi constitué dans l'entre-deux guerre un *vecteur d'intégration* avant tout, et non plus, à l'autre bout du processus ainsi considéré, *la mesure d'une intégration supposée accomplie*. Ce libéralisme semble bien lié à un contexte d' « ouverture des frontières », le contexte socio-politique amenant à varier fortement les usages politiques et législatifs du terme intégration. Dès lors, *« la notion d'intégration vient légitimer les processus, mouvants selon les périodes et les besoins, de détermination des « bons » et des « mauvais » naturalisables.* » (Ibid. :59)

L'institutionnalisation de la naturalisation comme *aboutissement* de l'intégration (voir également 3.3.1.2 ; 5.2.2.2 ; 5.3.2.3, dernière sous-section) est relativement incompatible avec l'idée que la naturalisation constitue également un *vecteur* d'intégration par excellence :

> (…) face à cette thèse dominante selon laquelle la naturalisation vient sanctionner le parcours d'un immigrant «intégré », d'autres défendent l'idée que la naturalisation, par elle-même, serait vectrice d'intégration en donnant accès à un ensemble de droits. La naturalisation représenterait même «le

> processus d'intégration sociale par excellence, puisqu'il assure l'égalité – ne serait-ce que formelle mais tout aussi nécessaire – entre les immigrés devenus citoyens et les natifs face à la loi. (Zalc, 2017 :48)

Les contrats d'intégration héritent ainsi d'un *rapport inverse* à la naturalisation (comme aboutissement de l'intégration), renversement qui verra le jour dans les années 1930, la connaissance de la langue apparaissant comme un critère d'appréciation de plus en plus important.

Avant les années 1930, les qualités des naturalisables au début du XXème siècle sont variées, évoluant selon les périodes et les attentes des administrations françaises, parmi lesquels : l'appartenance ou non à différentes catégories de métiers (ouvriers/commerçants[134]), le temps de résidence, très variable (et marquant théoriquement la volonté de s'installer définitivement sur le territoire), une reconnaissance publique (« talents »), des critères de « fortune » (Ibid. :53). Dans la loi de 1927, le temps de présence exigé sur le territoire Français est de 3 ans, mais peut être réduit à un an pour ceux qui ont « *rendu des services importants à la France, apporté des talents distingués, introduit soit une industrie, soit des inventions utiles.*» (Ibid. : 53) Devenir Français ne consistait donc pas à apprendre et s'approprier la langue *avant* de bénéficier de la nationalité. Dans ce contexte, dans lequel la question de l'assimilation des étrangers tient pourtant une place importante, la langue ne semblait donc pas constituer *une priorité* pour évaluer la qualité d'un naturalisable.

Je souligne en particulier que sans centration sur l'appropriation préalable de la langue pour la naturalisation, cette perspective suppose dès lors plus volontiers *la reconnaissance d'autres vecteurs d'intégration* comme j'en ai fait état dans les critères d'appréciation présentés (la naturalisation en premier lieu, mais aussi par des activités professionnelles en France, grâce à une situation sociale,…). Il convient cependant de nuancer, pour ne pas laisser entrevoir dans cette période d'ouverture à une simplification de la procédure de la naturalisation, un mouvement qui serait dépourvu de discours protectionnistes ou encore xénophobes. Faire de la naturalisation « la solution » de l'assimilation d'étrangers consiste à considérer et répondre au *problème* préalablement établi que représente leur présence dans la société. L. Dornel souligne ce rôle historiquement paradoxal de la naturalisation, apparaissant également comme un moyen de faire « disparaitre » les caractères exogènes :

---

[134] « *Les manières de décliner les identités témoignent des stratégies discursives utilisées en vue de se conformer au portrait supposé du « bon naturalisé ». Ainsi par exemple, s'il est de bon ton, pour les postulants à la nationalité française, de se revendiquer commerçants au début du XXe siècle, il vaut mieux, dans les années 1930, taire son appartenance au monde de la boutique pour se dire «ouvriers»*. » (Zalc, 2017 : 53).

> Ainsi **la naturalisation apparaît-elle comme un recours pour mettre un terme à l'invasion de la France par les étrangers.** Et, comme le souligne Rogers Brubaker, **les milieux politiques, en majorité, partagent une même confiance envers le modèle assimilateur français : par la magie de la naturalisation, l'étranger accède à la civilisation française, se recouvre d'une deuxième peau qui efface son origine première**…Mais ce modèle assimilateur cache de vastes niches xénophobes. L'hétérophobie qui se manifeste couramment semble se couler dans le modèle républicain sans que cela pose problème. La naturalisation est moins conçue comme un honneur que comme un baptême permettant d'effacer le péché des étrangers qui y prétendent : leur condition même d'étrangers. **Curieux paradoxe en vérité : ceux-là même qui s'appliquent à dénoncer l'immigration et à en souligner les éléments inassimilables s'affirment parfois comme des hérauts de la naturalisation et des chantres de l'assimilation**, et ne perçoivent pas la contradiction entre le protectionnisme économique et social qu'ils défendent et l'ouverture du droit de la nationalité qui résulte de leur position assimilationniste. (Dornel, 2004 : 216-217)

La connaissance de la langue : De la préoccupation pour la naturalisation à la préoccupation pour l'installation en France

C'est dans la continuité d'une logique d'intégration des étrangers que la langue va entrer en jeu, d'abord comme critère pour la naturalisation. Une période importante dans la définition de politiques s'intéressant au comportement des étrangers en France sont les années 1930, étant donné que « *la droite de l'époque appréhende tous les problèmes sociaux à partir d'une grille de lecture focalisée sur l'intérêt national* » (Noiriel, 2007 : 45)[135]. Dans les années 1930, les militants ouvriers issus de l'immigration sont présentés comme n'étant *pas assimilés*. La question« *le postulant parle-t-il notre langue ?* » apparaît alors progressivement dans les formulaires de naturalisation, et son existence en tant que condition à la demande de naturalisation remonte à l'ordonnance du 19 octobre 1945 : *« Nul ne peut être naturalisé s'il ne justifie de son assimilation à la communauté française, notamment par une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue française » (art. 69).* (Lochak, 2013 :4). Je m'intéresserai plus loin (3.2.1.2) à l'apparition parallèle, au cours des années 30, de la scolarisation obligatoire d'enfants de migrants dans les textes juridiques (1936), pour laquelle s'ensuivra une mise en place tardive.

---

[135] « *C'est précisément cette politique national-sécuritaire (privation de la nationalité française et expulsion de militants communistes) qui mènera la IIIe république à sa perte et qui « fait le lit » du régime de Vichy. Durant la seconde guerre mondiale pour la première fois dans l'histoire contemporaine de la France, l'Etat crée un organisme chargé de la question identitaire, focalisé sur la figure du juif. Le Commissariat général aux questions juives notamment (CGQJ,29 mars 1941) met en œuvre la législation raciale adoptée à l'égard des juifs de France, jouant un rôle majeur dans la déportation de plusieurs dizaines de milliers d'entre eux.* » (Noiriel, 2007: 45-46).

La loi du 9 janvier 1973, qui introduit l'acquisition de la nationalité française par déclaration pour les conjoints de Français, ne subordonne la précédente déclaration de 1945 à aucune condition de recevabilité. (Lochak, D., 2013 :4). Cependant :

> (...) le gouvernement peut s'opposer à cette acquisition pour une série de motifs, dont le « défaut d'assimilation », et en pratique, « c'est la connaissance insuffisante du français qui est invoquée dans l'écrasante majorité des cas pour justifier l'opposition du gouvernement. Mais la procédure est lourde à mettre en œuvre, puisqu'il faut un décret en Conseil d'État. (Ibid. : 4).

Cette loi marque une inversion très nette de la conception de 1927, qui dans le cadre d'une immigration démographique, allait jusqu'à concevoir la naturalisation comme *un vecteur principal* d'intégration. La connaissance de la langue y est, à l'inverse, juridiquement entendue comme une condition *préalable* à la naturalisation à partir de 1973.

Il faudra attendre la loi du 26 novembre 2003 pour voir la procédure renforcée, en imposant la justification « *d'une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue française* », cette condition étant vérifiée par un entretien individuel, sur le modèle de l'entretien d'assimilation préalable à la naturalisation. D. Lochak rappelle que cette loi de 2003 marque l'introduction pour la première fois dans la législation française sur le séjour, de l'exigence de la connaissance de la langue française comme élément pour apprécier, non plus « *l'assimilation à la communauté française* » de l'étranger qui souhaite en acquérir la nationalité, mais son « *intégration (républicaine) dans la société française* » (Ibid. : 4). Il s'agit alors d'exercer une influence *en amont* de la naturalisation, et selon l'exposé des motifs, d' « *encourager les efforts d'intégration dans la société française des étrangers en situation régulière.* » (Ibid.).

L'obligation de signature du Contrat d'Accueil et d'Intégration imposée par la loi du 26 juillet 2006 (institutionnalisé par la loi de cohésion sociale du 18 janvier 2005) envers les migrants « *primo-arrivants* » sera l'étape suivante de cette même logique : marquant le passage d'une préoccupation de la connaissance de la langue *en amont de la naturalisation*, à la préoccupation de son apprentissage *dès l'arrivée sur le territoire français*, et donc de son enseignement *par le biais de formations linguistiques obligatoires*. C'est bien cette chaine de conséquences que cette thèse entend interroger.

Pour résumer, avant l'existence du CAI, les préoccupations relatives à la connaissance de la langue se situaient dans une perspective *conséquencielle* de l'intégration (considérant que

la naturalisation était une finalité *possible* de la présence de l'étranger)[136] et non pas *conditionnelle* (considérant à l'inverse la naturalisation comme la « cause » de l'intégration).

La loi de 1927 marque une époque durant laquelle la naturalisation a été envisagée comme un moyen de *favoriser* l'intégration. Suite à la disqualification de cette logique dans les années 1930, est apparue l'attente d'une connaissance suffisante de la langue française pour la demande de naturalisation (depuis 1945, puis 1973), *sans se préoccuper de la façon dont a pu être acquise cette langue*. La définition de l'assimilation des étrangers, bien qu'ayant toujours potentiellement porté sur le critère de la langue, a donc vécu des variations *particulièrement fortes*. Si l'assimilation des étrangers a régulièrement constitué une préoccupation politique majeure de la fin du XIXème au début du XXème siècle, l'appropriation de la langue française n'était alors pas *si prioritairement ni exclusivement* rapportée à la question de se voir former en langue pour s'intégrer (le foyer Français en 1924 en est un rare contre-exemple).

Ainsi, l'offre de formation en langue pour les migrants ne se développera de façon officielle et reconnue qu'à partir des années 1960, sous l'impulsion principale des milieux associatifs (et non de l'Etat - Cf. 3.2.2.1). Le passage de la connaissance de la langue comme élément d'appréciation de l'assimilation, à celui de condition *préalable* à l'intégration des migrants ne s'est donc fait que très tardivement, autour des années 2000. L'exigence croissante et de plus en plus tôt de la connaissance de la langue par le biais de formations jugées *indispensables*, est donc un phénomène particulièrement récent au regard de l'ancienneté des rapports « nationaux-étrangers » dans la politique française depuis la fin du XIXème siècle.

Mais alors, si cette obligation de formation linguistique est arrivée si tardivement, et au travers de craintes maintes fois exprimées suite à différentes vagues migratoires ayant traversé le XXème siècle, comme le remarque S. Lucchini en 2016 : « *Comment dès lors ces populations ont-elles fait pour s'intégrer, partiellement dans beaucoup de cas mais complètement dans d'autres, avant la mise en place des cours de français obligatoires ?* » (Lucchini, 2016 : 316-317)

[136] Appelée alors « assimilation » : on parle toujours d'*entretien d'assimilation* pour la naturalisation, notamment entendue par la connaissance de la langue comme preuve de ce que l'on désigne aujourd'hui comme l' « intégration ». L'« assimilation », désignait par le même temps jusque dans les années 1970 le processus en jeu, lorsqu'on parle depuis cette même décennie de processus d' « intégration ».

D'autres vecteurs d'appropriation de la langue que la formation ont pu jouer un rôle premier comme je l'ai souligné en 3.2.1, et sur lesquels je reviendrai au chapitre 6. Dans la logique d'intégration actuelle portée sur la formation linguistique comme préalable à l'intégration, ces vecteurs ne semblent dès lors plus *considérés,* ni *valorisés*. Cela souligne à quel point la définition de ces frontières symboliques entre étrangers et nationaux est *éminemment politique*. En ce qui concerne plus généralement les liens établis entre la naturalisation et l'intégration :

> Le débat sur les relations entre naturalisation et intégration **reflète une manière politique et quelque peu ethnocentrée d'aborder la question, qui présuppose l'infériorité sociale des étrangers tendant supposément à vouloir de manière inévitable obtenir la nationalité**. Or comme Alexis Spire le rappelle, la naturalisation « *doit également se comprendre au regard des intérêts qu'elle présente pour l'État qui l'octroie.* (…) *Seule instance à pouvoir tracer la frontière entre celui qui est français et celui qui ne l'est pas* », **la puissance publique bénéficie, ce faisant, d'un «*monopole de la définition légitime du national*»**. (Zalc, 2017 :52)

Ainsi, le droit à la citoyenneté qui était accordé par la naturalisation pour assimiler, s'est étendu en amont du processus en exigeant des preuves d'intégration, pour être reconnu comme résident. A. Hajjat résume :

> Ainsi, une nouvelle évidence (« il faut être intégré pour devenir résident ») s'appuie sur une évidence plus ancienne (« il faut être assimilé pour devenir citoyen ») née dans le sillage de la grande loi sur la nationalité du 10 août 1927. (Hajjat, 2012 :10)

3.3.1.2 Les contrats d'intégration au regard de cette rétrospective historique

Je propose désormais d'interroger les logiques des dispositifs d'intégration linguistique actuels, au regard des périodes politiques dont il a déjà été question : Quels éléments de continuités se dessinent quant à la prise en charge de l'intégration de migrants ?

Une intégration contrôlée, sur un axe accueil-intégration-naturalisation

Je propose tout d'abord d'interroger la continuité qui s'est construite entre « Naturalisation » et « intégration », avec la naturalisation désormais pensée comme aboutissement du processus d'intégration.

Les éléments mis en avant sur le rôle historique de la naturalisation dans l'intégration de migrant, marquent l'idée que la naturalisation n'a pas toujours représenté l'aboutissement de l'intégration, voire parfois à l'inverse : une *solution* de l'intégration (loi de 1927).

La construction actuelle faisant de la naturalisation l'aboutissement de l'intégration fait donc appel à des représentations récentes (années 1950) selon lesquelles :

1. L'Etat *pourrait évaluer et contrôler* l'intégration de migrants
2. La connaissance de la langue française en constituerait un critère privilégié : lors de l'entretien préalable à la naturalisation depuis 1945, et par des tests linguistiques de l'OFII à l'arrivée en France depuis les années 2005.

Il ne s'agissait pas d'*accueillir* ni d'*intégrer* (dans ce seul cadre législatif de naturalisation avant les années 2000), mais de prouver *qu'on est bien intégré,* la connaissance de la langue étant entendue comme *résultat* de cette intégration, dont la naturalisation requiert la preuve. L'évidence que le critère linguistique permet d'évaluer et de contrôler l'intégration semble donc appuyée par un certain récit national tendant à faire de la formation en langue le vecteur d'intégration à la société *privilégié*.

Les étapes de cette intégration sont désormais reliées de façon logique, sur un axe allant de l'accueil à la naturalisation, en réalisant un contrôle *à l'arrivée* (contrats d'intégration) et *à la fin du processus* (naturalisation). Si cette continuité peut paraître évidente aujourd'hui, l'idée selon laquelle la connaissance de la langue aurait toujours été une condition pour être naturalisé est de fait, comme je l'ai illustré, une idée reçue.

Dans ce cadre, l'intégration de migrants est présentée comme un processus pouvant être *déclenché par l'enseignement-apprentissage*, d'où l'obligation de formation et le fait que cet apprentissage soit pensé comme relativement progressif, « continue » dans le cadre de la progression obligatoire du CIR, suggérant une intégration qui pourrait *suivre* (voire être *proportionnelle* à) la progression en langue. « L'accueil » peut alors être envisagé comme une préparation à l'intégration, ce qui permettrait d'assurer une bonne mise en place du parcours.

Les questions soulevées ici par ces logiques juridiques me semblent d'autant plus importantes à poser dans le cadre de la présente thèse, que l'intégration attendue officiellement porte prioritairement sur une *formation en langue*, sans que les liens apprentissage-acquisition-intégration, qui projettent un horizon d'intégration alors *évident*, ne soient interrogés ou encore *historicisés*. Les éléments dont j'ai tenté de rendre compte soulignent la diversité de rapports à cette intégration (la langue constituant plus ou moins un critère important), que ce soit du côté des institutions ou possiblement, des migrants vivant effectivement des processus d'intégration.

La procédure de naturalisation se situe à l'autre extrême de « l'accueil » réservé au primo-arrivant lors de son arrivée en France. La naturalisation est à l'inverse de l'accueil, une procédure qui correspond dans cette logique moderne, au *terme* d'une installation considérée comme durable, c'est une prise de décision du demandeur dont les motivations peuvent être très diverses également. Il faut cependant distinguer afin de ne pas amalgamer la naturalisation, au sentiment d'être français, distinction qui me semble rarement explicitée dans les textes institutionnels. La motivation à demander la nationalité française peut être extrinsèque, elle peut être motivée par des raisons administratives : les accords avec la nationalité des émigrés sont différents d'un pays à l'autre, et acquérir la nationalité française implique pour certaines nationalités d'origine, de *perdre* cette nationalité. Toute migration n'amène pas à envisager cette demande à long terme : il s'agit d'un aboutissement *administratif* comme possibilité de devenir citoyen.

Naturalisation et intégration linguistique : deux opérations de « magie » politico-sociales ?

On retrouve une fonction de tri commune aux contrats d'intégration et à la naturalisation, permettant à chacun de ces rites de passage, de juger de la volonté d'intégration (dans le cadre des contrats d'intégration) ou de son caractère effectif, abouti (naturalisation). Je pose donc la question de l'actualité de ce « mariage » entre protectionnisme (que je qualifierai par la suite, par extension, comme relevant d'un nationalisme) et assimilationnisme dans le cadre des contrats d'intégration : quels éléments de discours le facteur linguistique permet-il de mobiliser aujourd'hui ? La portée de ces mesures ne seraient-elle sinon surtout de l'ordre du *symbolique*, permettant alors de *rassurer* différentes positions sur l'effective prise en charge du « problème » que représente l'étranger, en affirmant alors assurer sa bonne « transformation » en Français ?

Qu'il s'agisse comme dans les années 1920 d'attribuer directement la nationalité, ou à l'inverse d'exiger comme aujourd'hui un niveau de langue, la différenciation opérée par rapport aux nationaux semble toujours attachée, dans les usages politiques, à un certain *déficit* (de statut/de langue) qu'il s'agirait alors de compenser pour rendre « plus français ». L'attachement actuel au critère linguistique me semble en ce sens *fortement symbolique*, focalisant l'attention sur ce facteur privilégié voire unique, et opérant une discrimination sur ce critère.

D'autres critères que d'ordre linguistique (et/ou comportemental) sont par ailleurs considérées comme *discriminant*s dans l'idéal d'intégration renvoyé. Dans le CAI, outre le

critère linguistique et le droit de vote, le principe d'égalité des droits est mis en avant autant que celui des devoirs[137]. Le développement des contrats d'intégration constitue également en soi un certain barrage à des argumentaires de partis politiques d'extrême droite (voir 3.2.2.2, dernière section) ou à des discours xénophobes ou racistes, et une réponse concrète et affirmée à des discours marquant l'inaction voire l'incapacité de l'Etat pour contrôler l'intégration des migrants légaux (« *Si vous n'avez pas ce niveau à votre arrivée en France, vous devez l'acquérir en suivant une formation* », CAI, 2010 :1). Si le contrat est lui-même basé sur une discrimination linguistique d'un niveau jugé suffisant ou non, sa valeur d' « égalisation » en est un élément symbolique important, un plan de lutte contre les discriminations ayant fait l'objet de lois à la même époque[138].

Contrairement aux autres périodes dont il a été question ici, cette cristallisation sur le critère linguistique me semble donc venir également symboliser *l'unité, par la disqualification d'autres types de critères d'appréciation de l'intégration* (différences culturelles, politiques, religieuses,…), mais qui naissent pourtant de *préoccupations similaires* (quelle responsabilité attribuer à l'Etat dans le traitement des migrants ? Par quelles mesures intégrer ?), partent d'une même considération de différences à compenser entre migrants et nationaux. Face aux arguments d'extrême droite, le contrat d'intégration représente la *responsabilité d'intégrer* des migrants considérés comme légaux, proportionnelle à la responsabilité inverse d'*expulser* les migrants considérés illégaux.

Le CAI représente donc *une partie* de la sélection et d'un contrôle qui serait effectif de l'intégration des ayants-droits, la formation devenant alors garante de l'acquisition d'un certain niveau de connaissance en langue.

La centration sur le critère linguistique pour apprécier l'intégration, peut donc prendre place dans des discours aux orientations variées :

- des discours *assimilationnistes*, l'action de l'Etat pouvant alors être plutôt perçue comme une aide, une action sociale, une possibilité d'égalisation avec les nationaux, une action alors particulièrement « désirable » pour les migrants. La disqualification d'autres critères de discrimination au profit d'une centration sur ce seul vecteur linguistique s'accorde d'ailleurs

[137] « *Les étrangers en situation régulière ont les mêmes droits et les mêmes devoirs que les Français, sauf le droit de vote qui reste attaché à la nationalité, et doivent respecter les lois et principes de la République française. Qu'elle sanctionne ou qu'elle protège, la loi est la même pour tous, sans distinction d'origine, de race ou de religion.* » (CAI, 2010 : 1).

[138] Loi du 16 novembre 2001 relative à la lutte contre les discriminations et la création de la Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité – HALDE.

avec des considérations égalitaristes, la langue étant alors perçue comme un facteur plus « juste » pour établir cette distinction national/étranger, et évaluer la volonté d'intégration de façon plus « neutre » ou en tout cas objectivables, qu'à travers d'autres critères.

- des discours *intégrationnistes/inclusifs*, prônant la protection des migrants par la garantie du droit à la langue. La citoyenneté semble alors relever d'une visée à long terme, plus explicite et affirmée.

- des discours *protectionnistes,* l'action de l'Etat étant alors plutôt perçue comme garante d'une exigence « minimum », et en particulier au regard de la place de la langue dans l'unité nationale (Cf. citation ci-dessous)

- les *deux à la fois* s'il s'agit par exemple de dire qu'il s'agit d'une action de formation bénéfique aux migrants, qui leur serait exigible par le même temps. Le CAI affiche dans sa présentation des objectifs de la formation linguistique, ces deux dimensions :

> La langue française **est un des fondements de l'unité nationale. La connaissance du français est donc indispensable à votre intégration et favorisera le contact avec l'ensemble de la population**. C'est pourquoi vous devez avoir un niveau de connaissance de la langue française qui vous permette, par exemple, d'entreprendre des démarches administratives, d'inscrire vos enfants à l'école, **de trouver un travail et de participer à part entière à la vie de la cité**. (CAI, 2010 :1)

Ces deux facettes font sens à travers l'idée de bénéfices mutuels pour le migrant *et* pour la société, bénéfices impliquant dès lors de se plier aux exigences du contrat. Si ce lien entre formation linguistique et intégration peut sembler contradictoire lorsque l'on pense aux intégrations passées qui n'ont pas connu une telle obligation, il marque dans l'état actuel un rapport « sacralisé » à l'enseignement de la langue, faisant de la formation « *le » vecteur d'intégration*, en dépit des contradictions historiques apparentes.

Conjointement, les deux législations (Le CAI à l'arrivée, la naturalisation comme aboutissement) visent à régler les « problèmes » de la présence étrangère en France et prétendent favoriser une « transformation » de la personne, sur un axe qui va de l'intégration vers la naturalisation (et possiblement marqué par la citoyenneté comme idéal).

Face aux exigences des parcours d'intégration actuels, cet acte de « naturaliser » est intéressant en tant que perspective de transformation supposément « aboutie » de l'intégration attendue. Les « signes » attendus de cette intégration réussie (tel que la connaissance « suffisante » de la langue française) sont-ils corrélables à une nature « plus française » ? A. Sayad définit, dans un article de 1993, la naturalisation comme une véritable « opération de

magie politico-sociale » : *« Véritable opération de magie politico-sociale, la naturalisation a apparemment pour fonction de transformer en naturels d'un pays, d'une société, d'une nation, des individus qui ne le sont pas et qui demanderaient à l'être. »* (Sayad, 1993 : 26) Je reviendrai particulièrement au chapitre 5, dans le cadre de l'analyse de discours institutionnels contemporains relatifs à l'apparition des dispositifs d'intégration CAI, sur les « effets magiques » attendus de mesures spécifiques pour assimiler au mieux les migrants. Je tenterai de rendre compte de la façon dont ces transformations présentées comme opérées par la naturalisation, s'appliquent et s'étendent dans les discours institutionnels (voir chapitre 5), à la « magie » de la transformation supposément opérée en amont par le dispositif CAI. Je défendrai l'idée que les dispositifs de formation linguistique mis en œuvre dans les années 2000 ont repris, dans leurs fondements comme dans leurs applications, cette fonction de « *garantir* » une « bonne » intégration par les effets « magiques » de dispositifs d'Etat à la portée symbolique particulièrement opérante (CAI/Naturalisation), garanties qu'il s'agira ensuite d'interroger en 3ème partie (chapitres 6 et 7).

3.3.2 Diversité nationale et roman national

Je m'arrêterai dans cette dernière section, sur les aux imaginaires touchant à la diversité nationale, et leur lien à l'idée « d'assimiler à la nation » par la langue : de quelles façons la diversité nationale est-elle opposée ou à l'inverse mobilisée dans ce roman national ?
Je propose d'abord de tenter de définir la diversité en France, en me demandant si face à l'entreprise d'assimilation d'étrangers par l'école, on peut considérer que la France serait pour autant moins "diverse" que d'autres pays européens ? Avec quelles conséquences sur une vision plus globale de la diversité (pourtant constitutive) de la nation ? Je propose ensuite de revenir sur la « crise de l'identité française » et la question de l'actualité des débats relatifs à l'identité nationale et à la place constitutive de la diversité dans les représentations collectives. Je terminerai par une réflexion sur les contradictions relatives à la place ambivalente de la diversité nationale face aux représentations circulantes constituant un « roman national à la Française ».

3.3.2.1 La nation et sa diversité constitutive : des rapports ambivalents

La France a connu plusieurs époques, durant lesquelles la diversité de la nation a fait partie prenante de sa définition et du sentiment national, *tout en en constituant une composante*

sensiblement conflictuelle : on peut penser aux folklores régionaux, en opposition régulière[139], mais qui constituent pourtant aujourd'hui un imaginaire relatif à l'unité de la nation, dans ses différences et sa diversité (valorisation des patrimoines culturels spécifiques aux régions). On peut également penser à la « crise de l'identité française » (années 1960-70) sur laquelle je reviendrai plus bas, et qui à l'inverse *part* de revendications populaires s'opposant à un modèle centralisé qui ne laisse pas de place aux minorités en présence (militants, associations) et aboutissant à des mesures officielles de reconnaissance de la diversité comme faisant partie intégrante de la nation. Si, en France, les rapports au pluralisme et à la diversité ont vécu un certain changement de valeur à partir des années 1970, ceux-ci semblent difficilement *conciliables* avec l'homogénéité connotée par la visée d'assimilation et l'idéologie politique qui y renvoie.[140] Mais alors, quels rapports ambivalents entretiennent la diversité constitutive de la nation et la perspective politico-sociale d'assurer une unité culturelle forte ?

D. Schnapper, dans son ouvrage de 1991, est éclairante à ce sujet:

> L'unité culturelle a été une ambition ou une idée, un instrument de l'intégration nationale, non une réalité. L'utilisation politique du terme d'assimilation ne prouve pas que les étrangers étaient dans les faits assimilés à une essence du Français, mais que les politiques s'efforçaient de les « assimiler» autant que faire se pouvait. (Schnapper, 1991: 79)

Il importe également de souligner ici le rôle important joué par la science dans la construction d'une origine *prestigieuse et fantasmée* du français, et en particulier par les linguistes du XIXème siècle :

> **Après 1870, les Républicains arrivent aux affaires, dans les sciences du langage comme en politique. Les historiens datent de cette époque en effet l'apparition en France d'une linguistique véritablement scientifique**. (...) On peut donc attendre qu'ils jettent une lumière définitive sur une question qui n'est pas mineure : la genèse autochtone de la langue française. D'où provient cet idiome qu'ils étudient, qu'ils défendent et qu'ils illustrent ? (...) **C'est toutefois au discours convenu, à la conviction molle d'une unité ancienne fondée sur la prévalence d'un parler, qu'ils vont accorder le sceau de leur autorité. Le récit de**

---

[139] Les rivalités entre régionalisme et centralisme d'Etat, qui trouvent leur expression actuelle à travers la compétition sportive (rivalité Marseille-Paris par exemple au football), sont le fruit d'une folklorisation des différences culturelles au sein de la nation : « *Dans les années 1930, les associations populaires de jeunesse, qu'elles soient de droite ou de gauche, confessionnelles ou laïques, se réfèrent régulièrement au folklore pour leurs activités ludiques et récréatives. Porteurs de foulards rouge ou de bérets bleu marine peuvent se haïr et s'affronter rudement : mais tous reçoivent au sein de leurs mouvements respectifs une solide formation en matière de folklore national… et international.* » (Thiesse, 1999 : 265).

[140] « (…) *les discussions scientifiques sur ces sujets ont toujours été rendues difficiles par la dimension politique. Persuadés que l'unité nationale suppose l'homogénéité des populations, ceux qui accordaient une valeur privilégiée à la nation répugnaient à tirer toutes les conséquences de la diversité des régions. Les scientifiques qui soulignaient la force des particularismes régionaux étaient souvent accusés d'être des militants régionalistes animés par une hostilité, cachée ou affichée, au projet national (ce qui, d'ailleurs, pouvait être vrai). C'est un historien étranger, Eugen Weber, qui a le plus volontiers souligné l'hétérogénéité française. Le pluralisme n'a été reconnu qu'à partir du moment où l'on a porté un jugement positif sur la diversité. C'est le changement de la valeur accordée au pluralisme qui constitue la nouveauté.* » (Schnapper, 1991 : 81).

l'émergence unitaire reçoit d'eux une cohérence théorique, la formulation qu'exige la science, une version vulgarisante autorisée ; mieux : il acquiert un nom.
(Cerquiglini, 2007: 127)

De cette façon, comme s'attache à le montrer B. Cerquiglini au long de son ouvrage de 2007, les représentations idéalisées de la langue française comme entité immuable, prestigieuse, sont particulièrement prégnantes en France. Ces représentations permettent une cohérence avec une identité nationale, avec une essence française que cette langue vient représenter :

> **L'histoire de la langue devient linéaire et cohérente, estimable et gratifiante**. Elle prouve que le français, dès longtemps, a révoqué sa bâtardise ; **elle témoigne d'une grandeur primitive et comme constitutive** ; **elle rassure une identité linguistique nationale en l'enracinant**. La science va nous offrir le tableau flatteur d'une perfection transhistorique, les preuves et la doctrine de cette perfection. **Une belle légende, en vérité, propre à congédier les doutes, en fortifiant la superbe d'un idiome à vocation universelle** ; mais c'est une légende. (Ibid. : 7)

La représentation idéale d'une unité culturelle correspond donc davantage à une visée politique et idéologique, qu'a un état de fait, ne permettant pas de penser que la France serait pour autant *plus homogène* et unie que d'autres pays d'Europe. Face à cette homogénéité fantasmée, au final, comme le souligne D. Schnapper, « *l'assimilation complète est un mythe* » (Ibid.: 79). L'unité culturelle française relève au final d'un *mythe,* associé à un centralisme national idéalisé, dont le concept d'assimilation connote *l'homogénéité* (Schnapper, 1991: 81), et donc un *choix* consistant à envisager la société davantage sous l'angle de son *unité*, que de sa *diversité*. Or cette diversité qui tend à être reniée, voire, évacuée, *est une caractéristique de la société* :

> On comprendra aussi le caractère proprement idéologique des discussions passionnées sur le fait et la valeur du multiculturalisme, sur le droit à la différence, qui ont occupé la scène politique et scientifique au cours des années 1970-1985. Toute nation est par définition multiculturelle, le problème politique étant de savoir si la diversité culturelle, en termes de religion, de différences sociales, d'appartenance nationale, est susceptible d'être transcendée par le projet commun. **La «coexistence d'un État nation unitaire et d'une société civile pluriculturelle» n'est pas une caractéristique de la situation récente et nouvelle de la France**, comme le pensent les politologues contemporains, mais de **la définition même de la nation**. **Il importe en effet de distinguer entre la réalité et l'idéologie.**
> **Cette dernière apparaît clairement comme l'instrument privilégié de l'élaboration nationale. C'est au nom d'un système de valeurs cohérent et systématique que les institutions étatiques peuvent justifier leur action intégratrice. Mais le sociologue ne doit pas accepter l'idéologie de l'unité et de l'homogénéité nationales comme une description de la réalité présente ou passée**.
> L'exemple français est à cet égard illustratif. Pour des raisons historiques, **la diversité objective est sans doute au moins aussi grande que dans d'autres pays européens**.
> (Ibid.: 77)

Face à une représentation binaire qui consisterait à penser l'assimilation comme "réussie ou non", il s'agit là de considérer que l'assimilation est un phénomène *diversifié*, qui ne saurait correspondre ni s'apprécier par l'idée de s'assimiler à "La" culture française: c'est bien à une

diversité culturelle en présence que les étrangers s'assimilent, et à laquelle ces derniers viennent *à leur tour participer*. La définition de la nation dont la diversité de populations serait constitutive semble régulièrement « renversée » par une vision *historiquement politisée* de son unité:

> Mais la nation n'est pas qu'idéologique, c'est aussi une réalité concrète. La nation est un produit historique, qui n'est ni « naturel», comme l'ont cru les penseurs nationalistes du XIX^{ème} siècle ni éternel, ni sacré. Mais ce n'est pas non plus le seul produit contingent de la Révolution française ou de la volonté impérialiste de l'Europe. C'est une forme politique liée à la modernité, à la nécessité de la centralisation politique, aux besoins de l'organisation économique, à l'intensité accrue des échanges, à l'ambition démocratique. **La nation s'affirme à la fois par une volonté de puissance à l'égard de l'extérieur, dont les conflits entre pays européens et la formation des empires coloniaux ont été les traductions, et par l'instauration interne d'un système de normes et de valeurs spécifiques.**
> **L'affirmation nationale se manifeste à travers une relation complexe et différente, dans chaque cas, avec l'État.** (Schnapper, 1991 : 72)

La notion d'assimilation semble donc *correspondre* à un certain mythe autour de la nation française : la notion est en effet attachée à une idée d'homogénéité culturelle qu'il s'agirait de *garantir*, et d'une diversité qui serait alors *à combattre* (au pire, éradiquer, au mieux, à cantonner dans le domaine du privé). L'usage actuel de la notion d'assimilation *marque la réactivation* de ce mythe unitaire : cela explique que le thème de l'identité partagée soit régulièrement associée à des questions d'immigration *de façon publiquement assumée*, comme en 2009 dans la cadre d'un grand débat national initié par le gouvernement, et dont le journal *Le Monde* (16 décembre 2009) faisait état en estimant que « *la discussion a été engagée sur une base dangereuse et condamnable en associant* […] *identité nationale et immigration* » (Jeannot et al., 2011: 63-64) Cela explique aussi, plus spécifiquement, que la notion d'assimilation soit régulièrement employée dans le cadre des politiques d'intégration par la formation linguistique (*«L'offre de formation, prescrite par l'Etat, doit s'adapter aux besoins des bénéficiaires et, ainsi, favoriser leur employabilité, leur autonomie* ***et leur assimilation*** *dans la société française.»,* OFII, 2019: 4 – voir 1.2.2.2), ou bien à laquelle la notion d'intégration peut facilement renvoyer (voir par exemple dans le même document, par l'usage alterné des deux termes intégration et assimilation).

3.3.2.2 Les années 1960-1975 et la « crise de l'identité française » : quel héritage dans les politiques d'intégration actuelles ?

Les années 1960 vont voir naître un véritable renversement démocratique de la doctrine républicaine :

> Le modèle de société instauré sous la IIIe République continuera à fonctionner jusqu'à la fin des années 1960, période qui marquera la transformation d'une société monolithique en une société plurielle, multiforme, éclatée. « **La forclusion « à la française » de la pluralité** dans la représentation que la société se donnait d'elle-même », écrit Françoise Henry-Lorcerie, « ***a été possible tant que l'ensemble des groupes sociaux trouvaient leur compte dans le rêve d'homogénéité.*** **» Les mouvements de contestation de Mai 68 viendront briser ce rêve.** On assistera alors à la montée de revendications en tout genre – féministes, régionalistes, écologistes, etc. – qui viendront s'inscrire en rupture avec une philosophie politique traditionnellement centrée sur la volonté d'unification. **Sur fond de mutations économiques, culturelles et politiques, les mythes fondateurs de la nation française se voient ainsi remis en cause les uns après les autres.** « *L'idéologie – cette religion laïque qui avait réponse à tout - n'est plus là pour livrer ses visions globales. Et face aux changements qui sont à l'œuvre, les individus, les groupes se déstabilisent* », soulignent Martine Storti et Jacques Tarnéro. Cette déconstruction, annonciatrice de ce qu'il est convenu d'appeler « la crise de l'identité française », se manifesta sous des formes multiples. (Puren, 2004 : 456)

Les revendications de militants en faveurs des minorités culturelles vont concerner des revendications relatives à des cultures internes, mais également relatives aux cultures importées par les migrants. L. Puren résume :

> Dans cette période s'étendant du début des années 1970 au milieu des années 1980, la phraséologie sur le « droit à la différence » apparaît également en rapport avec la question de **l'immigration** qui **occupe alors une place croissante dans le débat public français**. Par delà leurs différences, militants régionalistes et associations de défense des immigrés se retrouvent en effet autour d'**un même combat pour la reconnaissance des spécificités culturelles et linguistiques des minorités implantées sur le sol français**. Ainsi, pour Henri Giordan, « le problème des communautés immigrées et celui des cultures régionales ne doivent pas être dissociés (…). (Ibid. : 463)

Les milieux associatifs et militants pour les diverses minorités vont alors se développer et mettre en avant cette diversité comme un véritable *mot d'ordre*, que L. Puren résume par «*Cultivons nos différences* » (Puren, 2004 : 463).

A cette crise, s'ajoute la construction de l'Europe, participant à questionner la gestion française de la diversité:

> L'émergence d'institutions telles que le Conseil de l'Europe et la signature par les pays partenaires de conventions linguistico- éducatives impliquant notamment les enfants issus des minorités ethno-linguistiques contribueront, comme (…) avec l'exemple de l'enseignement des langues et cultures d'origine, à questionner la gestion française de sa pluralité linguistique et culturelle. » (Ibid. : 459)

Ce mouvement populaire trouvera des échos en politique, contribuant à une certaine représentativité de la diversité française à partir des années 1980 (Ibid. : 460), qui se concrétisera notamment par une mise en application dans le cadre de politiques éducatives

spécifiques pour les enfants de migrants : CLIN (Classes d'Initiation à l'école), CLAD (Classes d'Adaptation), ELCO (Enseignements de Langues et Cultures d'Origines)[141]. L. Puren résume de façon éclairante le contexte d'apparition de ces dispositifs :

> (…) **les politiques éducatives linguistiques appliquées en France dans le champ de l'immigration au cours de la période 1970-1985 tranchent singulièrement avec celles mises en œuvre sous la IIIe République. On peut parler à ce sujet d'un véritable renversement idéologique, d'une rupture institutionnelle dans la tradition uniformisante française**. Longtemps rétive à prendre en considération l'appartenance ethnoculturelle de son public scolaire, l'institution éducative, que ce soit à travers le dispositif des CLIN/CLAD ou celui des LCO, se met désormais à appliquer des « programmes particuliers s'adressant à des populations spécifiques », sur la base d'un « découpage ethnique » des élèves, gestion différentialiste et particularisante que Françoise Lorcerie interprète comme un « coup de force symbolique » dans la réglementation scolaire. Cette nouvelle « gouvernance éducative », « **marquée** […] **par un projet politique double, entre la volonté d'adaptation et l'entretien de la perspective du retour, entre l'acculturation et le respect des cultures d'origine** », **trouve sa source dans les profondes mutations qu'a connues la société française de l'après-guerre, au premier rang desquelles l'installation durable dans l'Hexagone de populations étrangères nord-africaines**. (Puren, 2004 : 542)

Cette période de rupture se différencie de la période actuelle par la croyance alors encore forte *au retour possible de ces populations* : ces mesures pouvaient alors tant favoriser le respect de la pluralité culturelle que donner la possibilité d'envisager un « retour » vers un pays dont les parents sont originaires. Si, dans leurs visées, les ELCO représentaient, dans les années 1975, une véritable *voie pour l'intégration* (Bertucci, 2007 : 30), leur transformation et disparition progressive témoigne à l'inverse de l'évolution d'un dispositif perçu comme *de moins en moins compatible avec l'intégration*. Parmi les nombreuses réserves et difficultés émises à l'encontre du dispositif ELCO, tant de la part de chercheurs (Billiez, 2000 et 2002 ; Lorcerie, 1995 ; Legendre, 2003) que d'instances politiques et institutionnelles (HCI : 1995 ; commission Stasi : 2003), revient l'argument de son *incompatibilité avec l'intégration* par l'assignation systématique à des origines. Les propos émis sur les ELCO lors de la commission Stasi sont éclairants, soulignant que du « (…) *droit à la différence »,* on a glissé vers *« le devoir d'appartenance »,* ce que la commission interprète *« comme une discrimination découlant des politiques publiques et allant à l'encontre de l'intégration.* » (Bertucci, 2007 : 34)

Tout en rejoignant et considérant l'ensemble de ces critiques, qui me semblent portées à juste titre (l'assignation à une culture d'origine étant très discutable et potentiellement

[141] Mis en place en 1976, dans le but de permettre aux enfants de parents immigrés de garder un lien avec leur pays d'origine. Les cours sont assurés par des enseignants recrutés, payés et encadrés par les pays d'origine, mais se transformeront en cours de langues vivantes (et non plus d' « origine ») en 2006 (Bertucci, 2007 : 29), puis disparaîtront à la rentrée 2017, transformées en sections internationales de langues vivantes à l'école primaire. Voir par exemple : https://www.lemonde.fr/education/article/2016/02/13/les-enseignements-de-langues-d-origine-vont-disparaitre_4864741_1473685.html (Consulté le 14 février 2020).

génératrice de discrimination, voire d'effets contre-productifs sur le sentiment d'intégration), le point de vue de M.-M. Bertucci ne me semble pour autant pas moins pertinent, défendant qu'au-delà du discrédit jeté sur les ELCO, celles-ci :

> (...) ont ouvert la voie à une socialisation plurilingue, qui bien comprise pourrait déboucher, au delà de ce dispositif, sur une didactique du plurilinguisme complémentaire de la didactique du français et fondée sur une stratégie globale de l'enseignement des langues. (Ibid. : 29)

Bien que la disparition des ELCO ne soit pas *directement* liée à la mise en place des contrats d'intégration, cette disparition coïncide néanmoins à une même perspective de politiques publiques d'intégrations qui *semblent s'accommoder de moins en moins* de l'intégration par la pluralité. L'interdiction officielle pour le formateur d'employer d'autres langues en formations CIR en 2015 (OFII, 2015a) s'inscrit clairement dans cette incompatibilité de la pluralité linguistique et culturelle avec le modèle d'intégration développé.

Si les dispositifs d'intégration actuels conservent de cette période des années 1960 une certaine reconnaissance de la diversité et de la pluralité (qui ont dès lors une place *théorique* dans l'intégration), cette reconnaissance semble cependant superficielle au regard de son incompatibilité avec un modèle d'intégration centré de manière croissante sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue nationale (conçue normativement).

3.3.2.3 Un héritage représentationnel uniciste « Langue-Nation » largement dominant ?

Les travaux de recherche en sociolinguistique de C. Jeannot, et al. (2011) sur le débat national lancé en 2009 par le gouvernement et mobilisant la population française à s'exprimer sur ce qui définirait l'identité française, fait état du fait que la langue française apparaît dans ces contributions publiques comme un marqueur identitaire déterminant.

Le système le plus partagé parmi les contributions étudiées confirme un héritage représentationnel selon lequel c'est bien la langue française qui correspondrait à la nation, dans une relation bi-univoque, et dans lequel « *la maitrise de la langue s'avère indispensable pour se définir français ou pour s'intégrer à la société française* » (Jeannot et al., 2011: 72)

Dans la diversité de points de vue développés, les auteures comptent en particulier l'idée que devenir français consisterait alors à "maitriser" cette langue, certains contributeurs prônant son enseignement obligatoire par les institutions (Ibid.: 72). Les logiques développées dans les contrats CAI et CIR correspondent donc à une certaine approbation publique, en accord avec la conception jacobine du rôle de la langue dans la construction d'une identité partagée.

Cette étude met cependant en évidence un second système représentationnel, plus à la marge, qui tend à inclure la pluralité et la diversité de langues et cultures en présence. Selon les auteures de l'article :

> [l]e noyau dur de cette représentation regroupe les contenus suivants :
> – la langue française est une langue sujette à la variation qui présente des usages diversifiés ;
> – la langue française n'est pas la seule langue constitutive de l'identité nationale ;
> – les langues régionales font également partie de l'identité de nombreux citoyens français. » (Ibid.: 75)

Outre les références à leur propre pluralité culturelle et/ou linguistique, certains contributeurs vont jusqu'à mettre en cause le caractère *national* de la langue française:

> « Par ailleurs, j'adore la langue française, mais je ne considère pas qu'elle appartienne à l'identité nationale, car j'aurais pu être non Français et aimer la langue française, tout comme j'apprécie le castillan écrit. [Marc B.] » (Jeannot et al., 2011: 75)

Les premières représentations décrites par cette étude sont donc dominantes mais non exclusives. La prise de distance avec la concordance entre langue et identité nationale semble bien marquer des expériences de pluralité et de diversité vécues par leurs auteurs, constitutives de leur identité et en opposition (voire "incompatibles") avec les représentations dominantes. Par son opposition apparente, cette tendance ne traduirait-elle pas un modèle qui ne laisse que peu de place à la diversité et à la pluralité ?

Face à ces travaux, pour nourrir la réflexion de cette thèse, il semblerait surprenant que des migrants interrogés sur ce même sujet, en tant que porteurs d'autres langues et cultures (mais aussi possiblement, d'autres *usages et rapports* à ces langues), ne construisent pas également des représentations *diversifiées* de la place de la langue dans l'identité nationale et de l'intégration. Quelle en seraient alors les effets sur la perception de leurs propres intégrations en cours, si ces derniers ne s'identifiaient pas aux représentations dominantes ?

3.3.2.4 La nécessité d'un roman national ? Enjeux et perspectives

Existant auparavant sous d'autres termes (âme, caractère national...), l'expression « identité nationale » s'est diffusée en France dans les années 1970 (Noiriel, 2007 :13) et revient régulièrement dans les débats politiques français, la langue commune étant un symbole essentiel de cette idée.[142] D'abord imposé par les régionalistes et militants de l'ethnicité pour que les

[142]« Après-guerre, bien que le ressentiment anti-étrangers soit encore vif en France, les professionnels de la politique vont, jusque dans les années 1980, *arrêter d''exploiter cette hostilité pour ne pas réveiller les passions malsaines qui ont ruinées l'Europe.*(Ibid.) Mais ce clivage « nous et eux » prend une autre forme, et se déplace à cette époque de la scène européenne à la scène coloniale : la notion de « race » n'en est pas moins présente dans l'opinion des français, dont l'idée de supériorité des blancs sur les autres. Les indépendantistes Algériens *« vont en ce sens être vus comme des barbares et des terroristes. L'Algérien remplace alors l'Allemand comme figure incarnant la menace qui pèse sur la France »* (Noiriel, 2007 : 48-49).

cultures dominées soient reconnues comme de véritables « identités nationales », l'expression permet des années 1930, suite à la crise économique, jusqu'à l'après-guerre, de s'opposer à certains étrangers (ressortissants de l'UE, puis les juifs sous le gouvernement de Vichy, popularisation par le FN dans les années 1980 - Noiriel, 2007:13).

La place accordée à l'identité nationale dans les débats récents a d'abord tenu un rôle important dans la mise en place du CAI dans les années 2000. Puis elle s'est institutionnalisée lors de la création en 2007 du ministère consacré (« de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Co-développement »), ministère dont dépend l'OFII, en charge du dispositif CAI.

Les exemples choisis amèneront tant à considérer (en tant que lui-même constituant des représentations culturelles pouvant jouer un rôle pour l'intégration), qu'à nuancer l'importance de ce récit national et la vision de l'intégration qui en découle. A.-M. Thiesse rappelle que l'idée de Nation au sens moderne (et donc politique), du terme n'émerge que dans la deuxième moitié du XVIIIe siècle (voir 3.2). I. Taboada-Leonetti résume ainsi:

> **La nation et l'identité nationale font partie de ces notions dont l'évidence s'ancre dans le sentiment qu'elles ont toujours existé**. L'appartenance à une nation induit dans la plupart des esprits l'idée d'une filiation issue de grands ancêtres et semble ainsi remonter à la nuit des temps. (…) **cette construction a été l'œuvre collective menée par plusieurs pays européens** à travers des tâtonnements, des imitations et des échanges croisés, **pour aboutir à une sorte de modèle commun, une liste d'éléments de base : des ancêtres fondateurs, une langue, une histoire continue, des héros, des monuments, un folklore à laquelle toute nation émergente doit depuis se conformer**. (Taboada-Leonetti, 2000 : 1-2)

Dans son travail, A.-M. Thiesse invite tout autant à comprendre le *caractère représentationnel* de ces récits nationaux que l'attachement fort des populations à ceux-ci :

> Seul l'Etat-nation organise une certaine solidarité entre ses membres et une protection sociale pour ses ressortissants. L'éducation et la socialisation dans la nation font naître des sentiments d'attachement profondément ancrés et proposent à chacun une place dans un collectif stable. En l'absence d'autres perspectives, l'impuissance des États-nations ne diminue pas les attentes qui y sont mises, au contraire. (Thiesse, 2010 : 192)

Dans l'optique de mieux comprendre le rôle joué par ces représentations, je rejoindrai les propos de H. Boyer, tirés de l'article cité plus haut pour souligner également que « *les représentations partagées (plus ou moins stéréotypées), qu'elles participent ou non d'une construction idéologique, sont les constituants fondamentaux de l'imaginaire communautaire.* » (Boyer, 2001 : 383). En ce sens, ces représentations, au même titre que les stéréotypes, ne sont pas à « combattre » mais bien à *historiciser*, pour tenter de mieux les comprendre et peut-être, d'en nuancer les aspects les plus « mythifiés » si ceux-ci peuvent se

révéler délétère ou contre-productifs, relativement à leur concrétisation en politiques éducatives. Ce sont les critiques qui ont déjà été largement développées quant à l'école, qui tout en visant assurer l'égalité de tous, réalise un tri social tendant à reproduire les inégalités déjà existantes, comme l'ont montré P. Bourdieu et J.-C. Passeron dans *Les Héritiers* et *La reproduction sociale* (Bourdieu et Passeron, 1964). Les dispositifs d'intégration, à travers l'héritage représentationnel dont j'ai essayé de rendre compte, ne peuvent-ils présenter au même titre que l'école, *un décalage important* entre les logiques qui les justifie, et certains de leurs effets réels ?

Une fois l'Etat défini comme *responsable* de contrôler l'identité et la cohésion nationales, dont le contrôle de l'immigration et de l'intégration des migrants réguliers est une composante désormais majeure, il semble logique que *l'engagement soit croissant* : cet engagement *légitime* les attentes de nombreux citoyens d'accroître l'efficacité des dispositions déjà prises par l'Etat, ou encore l'assurance du « droit à la langue ». En ce sens, la mis en place du CAI marquerait la *concrétisation* d'éléments du roman national (assurer l'intégration par l'enseignement de la langue), réponse conjointe aux différentes craintes que j'ai tenté de mettre en évidence : vis-à-vis de l'intégration, et vis-à-vis de la préservation de la langue nationale.

Face à la diversité de perceptions possibles, une intégration mythifiée, désormais adossée à des logiques de plus en plus politisées, médiatisées, « banalisées », m'interroge dans ses potentiels effets contre-productifs (insécurité, stigmatisation, exclusion), ou encore la récupération à des fins d'exclusion. Ce qui m'intéresse est en ce sens également le regain identitaire actuel (par exemple par la montée des nationalismes dans différents pays européens : Italie, Hongrie) dans lequel s'inscrivent aisément les dispositifs d'intégration : par leur références au roman national, en tant que réponse prioritaire à l'intégration de migrants. Cela pourrait mener à *l'instrumentalisation* des contrats d'intégration par des politiques d'extrême droite à des fins d'exclusion. Selon A.-M. Thiesse :

> L'angoisse de l'avenir nourrit plutôt le fantasme d'un retour vers le passé et l'illusion que l'élimination d'une partie de la population (la plus fragile, la plus récente) rendrait aux structures protectrices leur ancienne vigueur. L'aggravation de la crise actuelle peut provoquer des flambées xénophobes et le retour à des situations de violence et d'insécurité oubliées depuis des décennies. (Thiesse, 2010 : 192)

Si toute communauté institutionnalisée se constitue sur/avec un/des récits fondateurs et unificateurs, c'est peut-être du ressort de la science, de l'histoire et de l'éducation que de viser à en *redessiner les contours* de façon à ne pas inférer dans le fonctionnement de la société, des logiques qui se fonderaient sur ces seuls imaginaires et *fermeraient* à la compréhension d'autres

logiques d'intégration ou encore d'autres sentiments d'appartenance nationale (en laissant une place et un rôle plus important à d'autres langues et cultures pour s'intégrer, par exemple). Comme le soulignait B. Cerquiglini en conclusions de son ouvrage de 2007:

> L'histoire de la langue française est l'inlassable quête nostalgique d'une stabilité unitaire, au travers d'une pratique singulièrement diverse. La science qui décrit la langue doit prendre en compte ce double caractère, de même que la politique qui la promeut. L'invention du francien alla de pair avec une action publique qui ne fut pas des plus favorables à la diversité linguistique ; **le savoir actuel nous donne sans doute les voies et moyens d'une tout autre politique**. (Cequiglini, 2007: 214)

Conclusions du 3.3

Pour conclure ici, il apparaît qu'il serait contre-productif et peu pertinent de viser à « s'opposer » à des représentations qui participent d'un imaginaire ou correspondent au sentiment de certaines intégrations effectivement vécues. Dans le cadre de la posture critique adoptée, la question est alors délicate puisqu'il s'agit de savoir « quoi faire » de ces diverses réceptions de cette logique dominante, à ne pas *rejeter* puisque certains acteurs des dispositifs d'intégration (stagiaires comme formateurs) y donneront certainement une importance particulière. Ces différents rapports possibles à l'obligation de formation linguistique seront développés et considérés dans le cadre des propositions concrètes pour une autre formation linguistique (conclusion générale), avec pour objectif de *prendre en compte* cette diversité de réceptions et leur potentielle importance dans les objectifs et projets des migrants.

Conclusions du chapitre 3

La contextualisation historique effectuée dans ce chapitre 3 me permet de souligner plusieurs points importants pour saisir les représentations en jeu dans les contrats d'intégration.

Face à un monolinguisme pouvant désormais être éprouvé au quotidien (les médias continuant à participer à une certaine standardisation et idée d'uniformité linguistique) [143], la représentation selon laquelle devenir français consisterait avant tout à *apprendre le français* semble particulièrement circulante, opérante et s'impose : il s'agit alors de s'intégrer *de*

[143] Voir par exemple https://www.telerama.fr/television/on-va-continuer-encore-longtemps-avec-cette-television-sans-accent,n6578022.php (Consulté le 11 février 2019).

préférence par un enseignement qui garantisse sa bonne acquisition. Le « modèle français d'intégration » qui s'est construit durant les années 2000 illustre directement ce principe, *réactivant et institutionnalisant* ces représentations à l'échelle nationale.

Cet héritage représentationnel (dont des échos et aspirations nationalistes basées sur une peur de la différence des étrangers aux nationaux) est fort et c'est alors, il me semble, avant tout une définition de la langue comme « symbole » qui fait place et s'impose dans ces questions d'intégration.

En tant que production « symbolique » qui se retrouve désormais illustrée par les politiques linguistiques destinées aux adultes migrants, l'idée d'intégration à la nation et / ou à la société par l'apprentissage de la langue m'interroge particulièrement:

-dans son rapport à l'*hétérogénéité* et la reconnaissance de la *pluralité*, qui dans la centration sur la langue comme symbole d'unité nationale, semble aller de pair avec un rejet d'autres langues et cultures représentatives de cette hétérogénéité. Dans cette logique « langue unique-fédératrice, vs pluralité-séparatrice », la thèse illustrera l'exclusion potentielle d'autres langues qui semble se reproduire à différents niveaux de ces dispositifs : dans les prescriptions actuelles des formations linguistiques du CIR (les formateurs sont invités à « *s'exprimer de manière simple et adaptée à un public allophone, exclusivement en langue française qu'ils doivent parfaitement maitriser* », OFII, 2015a ; OFII, 2019 :22), mais également dans les discours de différents acteurs prônant l'exclusion d'autres langues pour l'intégration, formateurs comme stagiaires (voir chapitre 7).

-dans son possible décalage à l' « intégration sociologique » vécue par les personnes elles-mêmes, au caractère hétérogène en soi (« des » intégrations plutôt sociales, familiales, dans lesquelles la langue et son apprentissage seraient perçues comme jouant différents rôles ?), et les possibles conséquences de la centration sur le facteur linguistique.

L'inscription des dispositifs d'intégration dans cette cohérence d'un roman national ne contreviendrait-elle pas à la *considération et reconnaissance* d'une plus grande diversité de processus d'intégration ? Quelles en sont les conséquences ?

Les chapitres suivants s'arrêtent sur différentes « évidences » qui découlent de cette langue « symbole » qui serait une condition de la culture commune et de la citoyenneté, cet aspect symbolique pouvant se retrouver à son tour au cours des formations, dans les représentations de formateurs ou bien de stagiaires.

Chapitre 4 : Mise en place et évolution des contrats d'Intégration : des ambivalences à interroger

La mise en place du CAI marque l'institutionnalisation de liens devenus de plus en plus étroits entre enseignement obligatoire de la langue nationale et intégration des migrants. A travers ce chapitre sur la création du dispositif CAI ainsi que son évolution en CIR, je propose de m'arrêter sur un ensemble de durcissements successifs des discours et des actions institutionnels : le basculement du « droit » au « devoir » de se former en langue pour les migrants adultes ; de l'acquisition de la langue considérée comme « conséquence » de l'intégration à « condition » de l'intégration ; d'une politique d'*accueil* à une politique plus exclusivement d'*intégration* ; des préoccupations de l'adhésion au formations, à l'*obligation d'adhérer* (aux formations/ aux contenus linguistiques et autres).

En adoptant une posture critique, je rendrai compte dans un premier temps du contexte de création du CAI, des discours et étapes qui ont été décisifs pour son institution (4.1). Je rendrai compte dans un second temps d'évolutions significatives de cette logique institutionnalisée (4.2). Je m'arrêterai pour terminer (4.3) sur les ambivalences et contradictions qui se jouent dans cette construction, en m'intéressant aux termes et objectifs dédiés (accueil/intégration/ « contrat social »/ dispositif)

4.1 La création du CAI : l'institutionnalisation d'évidences relatives à la formation en langue et à l'intégration

J'analyserai ici le contexte de création et de mise en place du CAI (4.1.1), puis je m'arrêterai sur un organisme ayant joué un rôle important dans sa création, le Haut Conseil à l'Intégration (désormais HCI – 4.1.2).

4.1.1 La création du CAI

Je propose de nous intéresser d'abord au contexte ayant amené à la création du dispositif CAI (4.1.1.1), puis à sa mise en place (4.1.1.2). Je terminerai par une présentation plus détaillée du cadrage pédagogique et didactique du CAI (4.1.1.3, développant la présentation factuelle réalisée en 1.2.1.2)

4.1.1.1 Avant le CAI (années 1990-2000)

La formation en langue d'accueil entendue comme moteur de l'intégration est une logique qui s'est largement développée dans certains autres pays d'Europe avant la France, celle-ci ayant suivi la tendance alors initiée (voir 6.1.1). Or dans ces autres pays européens, la tendance générale est à faire de la langue un préalable à l'installation dans le pays d'accueil :

> Les pays qui ont organisé par voie législative la formation des étrangers à leur langue en ont fait, au moins pour les nouveaux arrivants, une obligation assortie de contrôles et de sanctions. De plus, les obligations imposées aux étrangers paraissent s'alourdir depuis quelques années.» (Service des études juridiques [Sénat], septembre 2005) [144]

Ces mesures visent en premier lieu, voire exclusivement, les ressortissants d'Etats tiers à l'Europe, ce que la législation française mettra également en œuvre (Extramiana, 2012 : 150). Le Haut Comité à l'Intégration, qui a participé par ses préconisations à la mise en place d'un

[144] *Ainsi, l'Autriche a modifié au cours de l'été 2005 ses dispositions sur l'intégration linguistique des étrangers et a limité le nombre des personnes dispensées de l'obligation de suivre des cours d'allemand. De même, le Parlement néerlandais examine actuellement un projet de loi qui subordonne l'attribution d'un titre de séjour à une formation de base à la langue néerlandaise dans le pays d'origine.* (C'est aussi le cas en France depuis 2007)
http://www.senat.fr/lc/lc150/lc1500.html#toc0 (Consulté le 22 décembre 2014).

tel dispositif d'Etat, s'inspire en 2001 d'autres modèles (québécois et hollandais), avec un intérêt plus particulièrement porté sur l'importance de l'accueil :

> Les expériences faites ailleurs, (…) montrent pourtant que l'intégration commence dès l'arrivée dans le pays d'accueil, et que les premiers contacts, pris au stade précoce, peuvent avoir une influence décisive sur la totalité du séjour. Là encore, le Haut conseil estime que la France aurait intérêt à s'en inspirer. Il préconise l'instauration d'un véritable service de l'accueil. (HCI, 2001 : 9)

L'obligation politique d'enseignement de la langue d'accueil à l'arrivée de certaines catégories de migrants est danoise et date de 1986 (Act no. 355 on teaching adult migrants)[145]. Cette obligation fait suite à une politique d'accueil de réfugiés et de leur famille en provenance du monde entier, comprenant une augmentation constante du nombre d'immigrés et donc du nombre de langues en présences sur le territoire, depuis les années 1980[146]. L'évolution de ces directives est exemplaire de ce durcissement du *droit* à l'*obligation* de suivre une formation linguistique, à partir des différentes politiques ayant hérité des premières directives de 1983.

En effet, cette loi était d'abord conçue comme un *droit* pour les étrangers, et une obligation pour la collectivité : « mal parler » ou « ne pas parler » le danois est alors exclusivement désigné comme facteur principal d'isolement ainsi que de non-socialisation de ces migrants et réfugiés au sein de l'ensemble de la société danoise[147]. Les différents textes qui se sont ensuite succédé ont transformé ce droit à bénéficier de formations, en l'élément principal du programme d'insertion civique. Suite aux élections législatives de 2001, le gouvernement danois a décidé de « *limiter l'immigration tout en améliorant l'intégration sociale des étrangers* » (Service des études juridiques [Sénat], septembre 2005)[148]. La loi alors en vigueur au Danemark (28 mai 2003), insiste sur le fait que la formation linguistique doit contribuer à l'intégration la plus rapide possible des étrangers, en particulier au marché du travail (Extramiana, C., 2012 : 144). L'absentéisme est passible de sanctions, et en outre, les cours et les examens sont à la charge du migrant. Pour l'acquisition de la nationalité danoise, des diplômes d'évaluation en langue reconnus nationalement sont exigés à partir de 2004 (Bjerg Petersen, 2004 : 16-17).

---

[145] Mais la réflexion fut mise en place dès 1983 lors d'un Mémorandum (Bjerg Petersen, 2004 : 7-8) www.uvi2.dk/dokumenter/language/denmark.doc (Consulté le 27 février 2015).

[146] Qui fit passer le pourcentage total des immigrés de 1.7% en 1980 à 2.8% en 1990 (majoritairement de pays du Moyen-Orient : Iran, Irak, Palestine, Turquie), puis 5% de la population totale danoise en 2004. C'est en particulier le nombre de plus en plus important de langues étrangères parlées sur le territoire (De l'ordre d'une centaine de langues recensées en 1996), dont les origines sont très majoritairement différentes du danois, qui ont impulsé ces mesures s'appuyant sur la formation linguistique en langue d'accueil (Bjerg Peterson, 2004 : 3-4-7)

[147] Bjerg Peterson, 2004 : 8.

[148] http://www.senat.fr/lc/lc150/lc1500.html#toc0 (Consulté le 22 décembre 2014).

Les deux objectifs d'aide et de sélection ainsi que le glissement progressif du droit à l'obligation, sont ensuite adoptés dans la plupart des pays européens ayant mis en place ce type de planification linguistique, ce qui passe par l'élaboration d'un dispositif dont l'apprentissage de la langue d'accueil est le support principal. En France, la formation linguistique des migrants et le durcissement progressif de la loi par des politiques de droite comme de gauche suit la généralisation et le durcissement de ces mesures en Europe : il faut parler la langue de plus en plus tôt, et de mieux en mieux (Lochak, 2013). Le mouvement n'est cependant pas spécifiquement européen : les propositions du HCI qui ont abouti au dispositif CAI, et sur lesquelles nous allons nous arrêter, sont aussi inspirées entre autres du modèle québécois.

4.1.1.2 La mise en place du CAI (2000- 2007)

En France, c'est à partir des années 2000 que l'on peut identifier un changement majeur vis-à-vis des discours officiels sur l'apprentissage de la langue. Le gouvernement Jospin avait annoncé en 1997 une *politique d'accueil* dont l'axe principal est l'accueil par l'action sociale[149], l'accent étant particulièrement porté sur l'apprentissage du français. La phase d'accueil est alors identifiée comme l'occasion d'informer le demandeur *« des actions à envisager dès l'arrivée de sa famille, l'accent étant particulièrement mis sur l'apprentissage de la langue française* ». Le rapport de 2001 du HCI reprend ces directives (*Les parcours d'intégration*), marquant la relance des débats sur l'intégration des migrants, et précède la première réunion du CII depuis les années 1990, à l'origine de la naissance du CAI.

L'Office des migrations internationales (désormais OMI) assurait déjà depuis 1993 des « plateformes d'accueil » des nouveaux migrants, par le biais d'un dispositif d'information et d'orientation[150] dans lequel on proposait un bilan linguistique facultatif. Ces plateformes sont un projet pilote en tant que relais institutionnalisé des milieux associatifs, caritatifs, et centres sociaux. L'OMI avait prioritairement depuis sa création (ONI), en 1945, une fonction de

[149] Aubry, M., 1er juin 1999, Circulaire DPM-CI 1 n° 99-315. https://solidarites-sante.gouv.fr/fichiers/bo/1999/99-24/a0241610.htm (Consulté le 27 février 2020).

[150] Treize plateformes d'accueil (PFA) sont réparties sur les grandes villes des départements dans lesquels l'immigration légale est la plus importante. « *Les personnes admises* (…) *sont convoqués sur la plate-forme pour une demi-journée qui se déroule de la manière suivante : accueil par les services de l'OMI ; diffusion d'un film de présentation de la France ; entretien d'une trentaine de minutes avec un « auditeur social» en vue de faire le point sur les projets de l'immigrant et de répondre à ses questions ; visite médicale. Deux prestations facultatives sont également proposées à l'immigrant : un bilan linguistique et un entretien avec un assistant social.»* (HCI, 2001:40)

sélection des travailleurs migrants[151]. Les différents établissements publics d'Etats, malgré des contextes et histoires différentes et propres à chaque période, ont hérité d'une double filiation sociale (SSAE ; ACSE), et sélective (fonction de sélection et de régulation).

Le HCI constate dans le rapport de 2001 les insuffisances du dispositif et annonce une réorganisation significative de la politique d'accueil des primo migrants, en s'appuyant sur les deux modèles du Québec et des Pays-Bas. La fonction d'accueil du dispositif y est approuvée, mais sa possible fonction de « sélection » des migrants y est déjà clairement apparente, lorsque le modèle québécois est pris en exemple :

> (…) le Québec a seul compétence pour l'intégration et la sélection des immigrants : la province dispose d'une grille de sélection propre, (qui met l'accent sur l' « âge », l' « employabilité », la compétence linguistique) et de bureaux et personnels dans les pays étrangers. (HCI, 2001 : 48)

Le rapport relate que depuis la création du HCI,

> (...) l'intégration n'est plus (…) au centre des priorités nationales (…) l'immigration a fait l'objet de nombreux débats publics qui ont débouché sur d'importantes réformes législatives (…) Pendant ce temps, on n'a pas parlé d'intégration – ou alors trop peu. (HCI, 2001 : 61-62).

Ce rapport est éclairant par les propositions émises : il pose les bases de la politique d'intégration actuelle, en proposant la mise en place d'un service public de l'accueil des migrants et la création d'une agence nationale en charge de ce service. Sont évoquées les notions d'accueil (« *l'accueil constitue en effet la première étape du processus d'intégration* », Ibid. : 37) et de *contrat* (individuel d'intégration) conclu avec chaque migrant nouvel-arrivant (Ibid. : 56) : *« Il faut être deux pour que l'intégration réussisse, et le succès repose aussi sur la volonté de la société qui accueille. L'État doit agir parce que l'intégration ne se fait pas spontanément »* (Ibid., 62). Ainsi, au début des années 2000, la conception de l'intégration s'affirme comme devant relever d'une action de l'Etat, avec l'idée de *responsabilités partagées* et d'*engagements réciproques* de l'Etat et des migrants.

Dans un contexte de menace terroriste internationale après les attentats du 11 septembre 2001, avec les sommets de Laecken (2002) et le Conseil européen de Séville (2002), la politique migratoire européenne prend un virage ostensiblement sécuritaire en se focalisant sur

[151] Différents établissements publics de l'Etat français se sont succédé depuis 1945 en vue de mettre en place efficacement la politique migratoire. L'*ONI* (Office nationale de l'Immigration) est créé en 1945, suivra l'*OMI* (Office des migrations internationales) en 1988 , puis l'*ANAEM* (Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrants) en 2005 , fruit de la fusion entre l'OMI et le SSAE (Service Social d'Accueil des Etrangers), et enfin l'*OFII* (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration), depuis 2009, résultat de la fusion entre l'ANAEM et le volet intégration de l'Agence pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSÉ). http://www.ofii.fr/qui-sommes-nous/notre-histoire (Consulté le 20 mars 2020).

l'immigration illégale (Dänzer-kantof et al., 2011 : 160). Au niveau français, la présence du candidat d'extrême droite J.-M. Le Pen (Front National, désormais FN) au second tour de l'élection présidentielle le 21 avril 2002, face au Président sortant Jacques Chirac, a eu des conséquences directes sur l'évolution de la politique d'intégration. A. Hajjat et J. Beaugé en font l'analyse :

> (…) la violence politique justifiée par la présence musulmane et la montée en puissance du Front National alimentent une nouvelle phase de problématisation de l'islam et intensifie la politisation de la question musulmane. Celle-ci devient non seulement un sujet de prédilection des médias (Deltombe, 2005), mais aussi un enjeu d'opposition et de distinction majeur dans le fonctionnement du champ politique. Comme en 1989, la focalisation sur l'immigration et l'Islam est favorisée par l'analyse électorale dominante, partagée par les directeurs de campagne et les conseillers en communication politique, du succès du FN : puisque le « vote FN » serait la traduction électorale de la « xénophobie populaire », les succès électoraux des autres partis dépendraient de leur capacité à séduire l'électorat Frontiste. (Hajjat & Beaugé, 2014 : 44)

D. Lochak explicite dans un article de 2008 les idées et décisions politiques qui ont été largement déterminantes dans la mise en place du CAI, par l'implication de plusieurs hommes politiques à partir de 2002 :

> La vraie histoire du contrat d'accueil et d'intégration commence avec une note de Yves Jego, député UMP de Seine-et-Marne, divulguée le 9 octobre 2002 et intitulée *Pour une nouvelle politique d'intégration*. Prônant « *une nouvelle logique de contractualisation entre le nouvel arrivant et la République* », elle propose un « contrat d'arrivée » de trois ou quatre ans fixant un certain nombre d'obligations, suivi d'un « contrat d'enracinement » de quinze ans conférant des droits nouveaux, dont le droit de vote – aussitôt oublié – et l'acquisition plus rapide de la nationalité. L'idée est reprise par Jacques Chirac dans son discours de Troyes, puis par Jean-Pierre Raffarin lors de l'installation du nouveau Haut Conseil à l'intégration. En janvier 2003, le Comité interministériel à l'intégration, en sommeil depuis 1990, est réactivé, et, dès le mois d'avril, il présente un programme de cinquante-cinq mesures dont la mesure-phare est le contrat d'accueil et d'intégration proposé aux primo-arrivants. S'emparant à son tour du concept, le Haut Conseil, dans son rapport de 2004 déjà cité, relève, non sans emphase, qu'on touche ici « *aux principes même de notre pacte républicain : les notions de contrat et d'intégration* » et que son mérite serait de nous amener à « *réfléchir ensemble au contrat et à la citoyenneté* ».
> (Lochak, 2008b : 9)

L'accueil et l'intégration des étrangers sont alors promus au rang de priorité nationale et constituent l'une des missions essentielles de la DPM (Direction de la population et des Migrations). Celle-ci inaugure le glissement d'une politique essentiellement pensée en termes d'accueil et de réciprocité, à une politique plus sélective et contraignante pour les migrants seulement. Le discours à Troyes du Président de la République, en octobre 2002, confirme la refondation de la politique française d'intégration. Jacques Chirac annonce la nouvelle politique d'accueil des immigrés avec le contrat d'intégration, en reprenant le rapport de 2001 du HCI, et la création en parallèle d'une autorité indépendante «*pour lutter contre toutes les formes de discriminations*» (je reviens sur cette « indépendance » relative au CAI, en 4.2.1).

Le HCI est ainsi entièrement refondé par le décret du 23 octobre 2002, et est composé désormais de 20 membres au lieu de 9, nommés par décret du Président de la République sur proposition du premier ministre (Dänzer-kantof et al., 2011 : 164). C'est selon A. Hajjat et J. Beaugé la surpolitisation de l'Islam qui serait à l'origine de ce remaniement :

> (…) alors que l'institution n'affichait pas de préférence partisane, on constate la consolidation d'un pôle politique ancré à droite avec l'arrivée d'acteurs politiques très proches du gouvernement élu en 2002 (Olin, Jego, Salah-Eddine, etc.) » (Hajjat & Beaugé, 2014 : 44)

La réforme de la politique d'intégration est alors engagée par le Comité interministériel à l'intégration, en sommeil depuis 1990 qui reprend vie (Vicher, 2012 : 224) et est réformé à son tour.

Le Comité interministériel à l'intégration du 10 avril 2003 présente un projet politique global pour l'intégration, dont la création de parcours d'intégration est un axe principal, reprenant pratiquement mot à mot les propositions du HCI dans son rapport de 2001.[152] Cet accueil est régi par un service public consacré[153], l'engagement est formalisé par le contrat d'Accueil et d'Intégration (« Formalise les engagements de l'État et du nouvel arrivant dans une logique d'intégration »). La même année, le CAI est lancé dans 12 départements à titre expérimental (ce contrat propose aux primo-arrivants réguliers un accompagnement social personnalisé en échange d'un engagement à suivre des cours de français et une formation civique) et est étendu l'année suivante à quatorze départements supplémentaires.

En parallèle à ces évolutions, la procédure d'acquisition de la nationalité française par déclaration est durcie : la loi du 26 novembre 2003 introduit, pour les conjoints de français (loi du 9 janvier 1973), la *condition de recevabilité* à la place des *motifs d'opposition du gouvernement* pour la demande de naturalisation : Désormais le conjoint doit justifier « *d'une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue française* », cette condition étant vérifiée par un entretien individuel.

La loi Sarkozy (alors ministre de l'intérieur) relative à l'immigration et à l'intégration du 24 juillet 2006, impose la signature du CAI, engageant à suivre une formation en langue *si nécessaire*, la condition étant le renouvellement de la carte de séjour (Article 5 ajoutant au code du droit de l'entrée et du séjour des étrangers et demandeurs d'asile l'article L. 311-9). Le

---

[152] Avec *l'action contre l'intolérance et pour l'égalité des droits*, et la reconnaissance historique de l'immigration française qui aboutira à la création de la *Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration*.

[153] Assuré par L'office des Migrations Internationales (OMI), devenu par la suite l'ANAEM (Agence Nationale de l'Accueil et des Migrations Internationales, 2007) puis l'OFII (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration, 2009).

contrat d'accueil et d'intégration (CAI) sera généralisé à l'ensemble du territoire à partir de 2006 (loi n° 2005-35 du 18 janvier 2005[154] de programmation pour la cohésion sociale), et sa signature rendue obligatoire à compter du 1er janvier 2007 (loi n° 2006-911 du 24 juillet 2006).[155]

A partir de 2007, le mandat du Président N. Sarkozy, qui hérite de la généralisation et de l'obligation du contrat, va introduire des changements importants. N. Sarkozy met en effet en place un ministère unique consacré à « l'immigration, l'intégration, l'identité nationale et au développement solidaire » (désormais MIIND, création annoncée par le décret du 31 mai 2007). L'apparition de ce ministère érige de fait les enjeux de son intitulé en priorité nationale, même si, comme l'a montré G. Noiriel, les discours sur l'identité nationale avancés pendant la campagne électorale de 2007 ne sont pas nouveaux, et avaient *« déjà été développés et commentés à satiété vingt ans plus tôt. »* (Noiriel, 2007: 70 – voir également 3.3.3.2).

Ce ministère a des compétences particulièrement étendues : elles concernent tant *le contrôle des flux migratoires* que *l'intégration de populations immigrées*, mais aussi le *co-développement* avec des pays partenaires[156] et la promotion de la citoyenneté française.[157] Une lettre de mission (9 juillet 2007) du Président et du Premier Ministre à Brice Hortefeux, premier ministre en charge du ministère, en explicite les enjeux :

> Le cœur du projet présidentiel en matière d'immigration est de reconnaître l'intérêt pour notre pays et les pays d'origine d'autoriser un certain nombre d'immigrés à s'installer en France, tout en exigeant de ceux-ci qu'ils respectent nos valeurs et en maîtrisant l'ampleur des flux migratoires. Vous disposez pour cela d'un outil majeur : la création d'un ministère dédié à la question des flux migratoires réunissant sous votre responsabilité l'ensemble des administrations concernées. (…) Au-delà de cette réforme fondamentale de structure, le cœur de votre mission sera double : **conforter et approfondir la politique**

---

[154] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000806166 (Consulté le 27 février 2020).

[155] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000266495 (Consulté le 27 février 2020).

[156] Le co-développement verra naître un programme spécifique en 2008, avec des crédits alloués qui « *serviront notamment à assurer la promotion des accords de gestion concertée des flux migratoires ainsi qu'à contribuer au développement des projets individuels ou collectifs portés par les migrants dans leur pays d'origine. Ce programme finance l'aide au retour volontaire (ARV) ainsi que, pour un montant de 5 millions d'euros, l'aide au projet individuel ou collectif.* » https://www.senat.fr/rap/a07-096-8/a07-096-88.html (Consulté le 27 février 2020).

[157] Le décret n° 2007-999 du 31 mai 2007 détermine les attributions du ministre de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du co-développement. Ce décret donne une compétence très large au ministre, lequel prépare et met en œuvre les règles relatives aux conditions d'entrée, de séjour et d'exercice d'une activité professionnelle en France des étrangers. Il est également compétent en matière d'asile, de protection subsidiaire et de prise en charge sociale des personnes concernées, ainsi que pour l'accueil et l'intégration des populations immigrées. Il a la charge des naturalisations et de l'enregistrement des déclarations de nationalité à raison du mariage, ainsi que du co-développement. Enfin, le ministre est associé à la politique menée en faveur du rayonnement de la francophonie et participe à la politique de la mémoire et à la promotion de la citoyenneté. https://www.senat.fr/rap/a07-096-8/a07-096-88.html (Consulté le 27 février 2020).

> **d'immigration choisie, telle qu'elle a commencé à se mettre en œuvre depuis 2002**, et convaincre nos partenaires de s'engager dans la définition d'une politique de gestion des flux migratoires à l'échelon européen et international. (Sarkozy, 9 juillet 2007)[158]

Le remaniement du gouvernement de F. Fillon en novembre 2010 aboutit au rattachement organique du MIIIND au Ministère de l'Intérieur. Ce rattachement ne signifie pas le démantèlement administratif et institutionnel des services du ministère, ni la remise en cause de la politique de l'immigration, mais leur poursuite avec un pilotage unique au sein du Ministère de l'Intérieur dont relève désormais l'OFII. Les actions menées par l'OFII, dont le CAI, sont ainsi rattachées au ministère de l'Intérieur.

Le propos est désormais axé sur les « devoirs » du migrant : on « autorise » la venue en contrepartie d'un « effort » et d'un « respect » attendus. Le CAI en est le dispositif pivot : cette évolution vers une « immigration choisie » dans laquelle les formations en langue tiennent une place importante, réduit et remet en question la place jusqu'alors occupée par la notion d'« accueil » depuis la fin des années 1990.

Il convient de préciser que, si dans le cadre des contrats d'intégration, les notions d'accueil et d'intégration peuvent sembler tendre à des oppositions de plus en plus affirmées (une phase d'accueil, *puis* d'intégration, l'accent étant de plus en plus mis sur l'intégration, et moins sur l'accueil), selon les conceptions de l'intégration, *les deux notions ne sont pas incompatibles*, bien au contraire (voir par exemple les citations de D. Schnapper, en 1.2.2). C'est par exemple la position spécifiquement soutenue par R. Berthelot en 2014, proposant de ne pas réduire l'accueil aux premières séances de formation linguistique, mais bien d' *« en faire la pierre angulaire d'une nouvelle forme d'enseignement* » (Berthelot, 2014 : 179). Les conséquences sur la formation elle-même sont importantes, puisque cette reconsidération impliquerait selon l'auteure une prise en compte des cultures et langues d'origines en présence dans les classes, en articulation avec une posture réflexive d'enseignement (Ibid. :187-188). De la même façon, les différentes propositions qui découleront de la présente thèse viseront à reconsidérer l'importance de l'accueil dans la perspective de favoriser l'intégration.

---

158 https://www.elysee.fr/nicolas-sarkozy/2007/07/09/lettre-de-mission-de-m-nicolas-sarkozy-president-de-la-republique-adressee-a-m-brice-hortefeux-ministre-de-limmigration-de-lintegration-de-lidentite-nationale-et-du-codeveloppement-sur-les-priorites-en-matiere-de-politique-dimmigration-le-9 (Consulté le 27 février 2020).

4.1.1.3 Les outils pédagogiques et didactiques du CAI : le référentiel A1.1 et le DILF

A partir de 2006, le DILF et le référentiel pour les premiers acquis en français, qui sont des spécificités françaises, vont être généralisés à l'ensemble du territoire pour les stagiaires signataires du dispositif CAI. Cet outil a été élaboré[159] à la demande de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (Ministère de la culture et de la communication), et de la Direction de la population et des migrations (Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement).

Il permet de valoriser les premiers acquis en français, en définissant un niveau minimum (A1.1), premier palier du niveau A1 du CECR. Ce premier niveau :

> (...) permet de se situer aussi près que possible de situations de communication diverses mais reconductibles à un inventaire commun, dans lesquelles l'on sait que sont impliqués les publics concernés par la maîtrise des premiers niveaux de français. (Beacco et al., 2006 : 46-47 - Voir pour plus de détails, 5.3.2.1 et 5.3.2.2)

Le parcours de formation peut alors se fonder sur de grandes thématiques et documents de la vie quotidienne auxquels sont confrontés les migrants (exemple : acheter, faire ses courses/ se loger, gérer sa vie dans une habitation/ utiliser des services publics et privés, ...), et mène à l'issue de la formation à la passation de l'examen du DILF.

Outre le référentiel A1.1, les organismes de formations ont progressivement disposé à partir de ces évolutions d'un panel de manuels spécifiquement dédiés au champ de l'insertion, visant le niveau A1.1, la préparation au DILF, et reprenant les thématiques et contenus spécifiés dans ce cadre pour des débutants et faux débutant. Je citerai en exemple : Tagliante & Duplex, 2008 : *Réussir le Dilf A1.1*, éditions Didier ; Aguilar et Verdier, 2008 : *Dilf – A1.1 150 activités*, Clé international ; Barthelemy, 2011 : *Rendez-vous en France 1 – A1.1 – Cahier de français pour migrants*, Maison des langues ; Escoufier et ali, 2013 : *ABC Dilf A1.1*, Clé international ; Escoufier et al., 2013 : *Ensemble* – niveau A1.1 – Cours de français pour migrants ; etc.

Le référentiel pour les premiers acquis en français et le DILF resteront en vigueur 10 ans, jusqu'à l'annonce de la mise en place du CIR en 2015-2016, rendant le niveau A1.1 « obsolète » face à la visée d'un niveau supérieur lors des formations obligatoires (niveau A1

[159] Il comporte trois parties : la description du niveau A1.1 (par J.-C. Beacco), les descripteurs de compétence en réception et en production d'écrits pour des publics peu ou non scolarisés (par M. de Ferrari et G. Lhote) et la maquette de la certification nationale du niveau A1.1 du CECR : le DILF (Diplôme Initial en Langue Française ; par C. Tagliante).

du CECR). Cependant, les manuels produits à cette période restent largement utilisés par différents organismes de formation (dont j'ai rencontré des professionnels), afin de répondre aux besoins de l'enseignement du français pour de nombreux grands débutants, et jusqu'à des niveaux plus avancés (pour chercher à expliquer autrement ou plus simplement/pour reprendre ou réviser des bases ou du vocabulaire/...).

Si le DILF constitue la marque d'une volonté de valorisation et de reconnaissance des premiers acquis en français (et donc des apports de la formation aux migrants), sa passation s'inscrit également, dans le cadre du CAI, comme une condition du renouvellement du titre de séjour. L'évolution de l'évaluation dans le CIR (voir 4.2.3) marque, en contraste avec le DILF (centré sur un niveau), l'imposition de la mesure des *progrès* en langue (exigence accrue en terme de niveau et de résultats) et une moindre attention portée à l'idée de reconnaissance des premiers acquis (pas de délivrance d'un diplôme, avec la perspective de continuer la progression vers le niveau A2).

4.1.2 Missions et rôle du HCI : des ambivalences initiales, aux durcissements progressifs

Le HCI a eu une influence particulière dans la légitimation et la mise en place du CAI. Je m'intéresserai donc ici aux missions du HCI et son rôle dans la création du CAI, en tant qu'instance légitime d'étude, de discussion et de recommandations sur l'intégration. Je reviendrai d'abord sur sa création, avant de revenir sur un intérêt croissant pour la formation linguistique pour adultes migrants, au tournant des années 2000. J'essayerai ici de mettre en évidence un durcissement *progressif* dans les discours du HCI : initialement centré autour de l'accueil et de l'intégration comme transformation réciproque, les discours du HCI ont progressivement insisté sur les problèmes posés par les migrants et sur leurs devoirs– le passage du droit au devoir d'apprendre le français en constituant un des signes.

4.1.2.1 La création du HCI

Le HCI est un organe de réflexion sur la notion d'intégration à l'origine des propositions de mise en place du dispositif CAI :

> (L)e HCI a été créé avec la mission « de donner son avis et de faire toute proposition utile, à la demande du premier ministre ou du CII[160], sur l'ensemble des questions relatives à l'intégration des résidents étrangers ou d'origine étrangère . (HCI, rapport 2001 :61)

A l'origine, il est composé de personnalités aux compétences et sensibilités diverses. Concrètement il est chargé de mener des études et de publier des rapports sur l'intégration. Sa création marque un tournant, en faisant de l'intégration des migrants une priorité d'intervention de l'Etat. La création du CII (décret du 6 décembre 1989) et du HCI (décret du 23 décembre 1989) représente la traduction institutionnelle, par un gouvernement de gauche, des nouvelles préoccupations concernant les étrangers installés en France, constituant selon différents auteurs autant de « *solutions médiatico-politique* » (Hajjat & Beaugé, 2014 : 35) pour mettre un terme à l'agitation médiatique provoquée par l'affaire du voile. Leur création marque d'abord l'objectif affirmé de « briser » les représentations négatives circulantes sur les populations migrantes (opinion publique, médias, politiques), par la *dépolitisation* des discours sur la présence étrangère (notamment sur la place de l'islam en France, dont l'affaire du voile est exemplaire) qui « servent » la droite et l'extrême droite :

> Pour le gouvernement, il s'agit de dépolitiser une question qui, lorsqu'elle est politisée, est censée « servir » la droite et l'extrême droite. La stratégie de dépolitisation consiste d'abord à intégrer les arguments qui lui étaient opposés, leur retirant ainsi une bonne part de leur charge critique. Il s'agit de montrer qu'il a bien pris la mesure du « problème » et qu'il va désormais agir pour « maîtriser les flux migratoires » (Spire, 2005 ; Laurens, 2009) et faciliter l'« intégration » des immigrés et de leurs enfants, conditions d'une moindre exaspération des Français vis-à-vis de l'immigration, selon l'interprétation dominante des victoires électorales du FN (Hajjat & Beaugé, 2014 : 35)

Il s'agit de montrer que les « problèmes » liés à ces migrations ont bien été mesurés, et que désormais l'Etat va agir pour « faciliter » l'intégration des immigrés et de leurs enfants, à travers une politique de « clarification » et de « proposition » s'adressant à la société civile dans son ensemble (Ibid.). Les rapports relèvent donc d'une position intermédiaire ne relevant strictement ni du discours politique quotidien, ni de la science sociale (Ibid. :35). La composition dominante des premiers Haut-Conseils a cependant eu, selon les auteurs cités, une incidence sur le caractère *ambivalent* des contenus développés dès les premiers rapports,

[160] Le Comité interministériel à l'Intégration (désormais CII) est l'organisme décisionnel pouvant s'emparer des propositions et recommandations du HCI.

tendant à considérer les problèmes que pourraient effectivement *représenter* certaines catégories de populations pour la société française:

> La réflexion sur le « problème de l'intégration » est dès lors confinée dans une arène étatique ad hoc au sein de laquelle dominent les hauts fonctionnaires (sept des dix premiers membres), même si les acteurs politiques n'en sont pas absents (trois des dix premiers membres). (Ibid. : 35)

Cet organe de réflexion va, jusque dans les années 2000, se concentrer sur la définition et l'institutionnalisation de termes auxquels nous nous intéressons (*immigré* ; *intégration* : 1991) et à l'établissement d'une doctrine républicaine de l'intégration. Jusqu'à la fin des années 1990 (excepté quelques propositions), l'acquisition de la langue reste la preuve d'une intégration *réussie* : elle en marque donc plutôt le résultat, qu'elle n'en est le préalable. La langue ne fait pas alors partie des priorités immédiates du HCI, tendant plutôt dans cette première phase à poser l'intégration des migrants comme une *problématique*, pour laquelle l'Etat doit engager sa responsabilité afin certes, de protéger la société des migrants jugés « mal intégrés » (objectif de « garantir la cohésion sociale »), mais aussi de *protéger les migrants* en leur offrant des possibilités d'intégration et notamment des droits.

C'est dans ce cadre (relativement réciproque) que les plateformes de l'OMI se présentent comme un ensemble de prestations sociales et que l'apprentissage de la langue est considéré comme un droit. Le CII ne se réunira plus après 1990, jusqu'en 2003, lorsque le gouvernement prend la décision de réactiver cette instance durablement, mais en la transformant en profondeur, et dans une volonté de donner à la refondation de la politique d'intégration une structure de pilotage interministérielle. (HCI, 2006 : 32)

4.1.2.2 Le HCI : entre accueil et intégration

A. Hajjat et J. Beaugé (2014) relèvent deux grandes périodes dans ces discours, marquées par un changement de positionnement du HCI (dont les membres ont été renouvelés à plusieurs reprises) concernent la responsabilité de l'intégration (des musulmans en particulier, dans l'article cité). Ce revirement accompagne le basculement de la place accordée à l'acquisition de la langue dans l'intégration, d'abord comme *droit* (jusqu'en 2002), puis comme *devoir* (avec la mise en place du CAI obligatoire). En effet, jusqu'en 2002, les discours du HCI ont considéré les migrants, non pas comme «complètement responsables » mais plutôt victimes de phénomènes d'exclusion : il est donc de la responsabilité des pouvoirs publics de favoriser leur intégration. Ainsi, les rapports avant 2002 « *contiennent une critique virulente des représentations des immigrés, de l'islam et des musulmans véhiculées par les médias français,*

qui sont considérées comme des obstacles à l'intégration » (Hajjat & Beaugé, 2014 : 36). Mais à partir de 2002, après l'arrivée de J.-M. Le Pen au second tour des élections présidentielles et le mandat de J. Chirac (voir 1.1.2.1), l'intégration prend un tournant plus unilatéral et injonctif :

> (…) le problème de l'intégration ne relève pas d'une responsabilité collective, celle de la société intégratrice, mais d'une « faute» individuelle : l'immigré doit faire preuve de « bonne volonté » culturelle pour faire partie de la communauté nationale. Autrement dit, l'intégration des étrangers non européens n'est plus pensée dans une logique d'expansion– il faut faire en sorte que ces étrangers s'intègrent –, mais dans une logique d'exclusion – il faut sélectionner les étrangers les plus intégrables. (…) C'est ainsi que le HCI promeut un renforcement de l'injonction à l'intégration en direction de plusieurs catégories d'étrangers : les candidats à l'émigration, les titulaires d'une carte de séjour temporaire demandeurs d'une carte de résident permanent et les candidats à la naturalisation. (Hajjat & Beaugé, 2014 : 48)

De même, le gouvernement Jospin annonce en 1997 (Aubry, Circulaire DPM-CI 1 n° 99-315), une politique d'intégration dont l'axe principal est *l'accueil par l'action sociale*, alors qu'au cours des années 2000, tout en gardant cette fonction, l'accent est plus particulièrement reporté sur l'intégration *attendue*, et la fonction de sélection du dispositif. Ces deux facettes sont à rapporter aux « problèmes » de l'intégration dont il est fait état: d'un côté les problèmes *rencontrés* par les migrants (politique d'accueil), et d'un autre côté les problèmes *posés* par les migrants[161].

Le rôle du HCI dans la construction des catégories statistiques

L'objectif est ici de situer le HCI en tant qu'organisme institutionnel officiel, son rôle dans la définition de catégories statistiques (immigré), et dans la mise en place de propositions pour l'intégration de cette catégorie spécifique.

Le HCI s'est dans les premières années de son existence (1990 à 2000), concentré sur la définition de catégories statistiques afin de mieux cerner les conditions du « modèle français d'intégration » et de disposer d'un outil susceptible de mesurer cette intégration. Le HCI préconisera et institutionnalisera l'emploi du terme *immigré*[162], se substituant alors à la catégorie d'*étranger*. Ainsi, en 1991, « *Est immigré toute personne née étrangère à l'étranger qui vit en France, qu'elle ait acquis ou non la nationalité française*. » La progressive mise en place d'une politique de l'intégration a tout d'abord créé la nécessité de définir

[161] Par exemple, dans le rapport HCI, 2001 : 56, passages sur lesquels je reviendrai ci-dessous lorsqu'il est question d'enseignement et d'apprentissage du français.
[162] Les mots « immigration » et « immigré » n'apparaissent pas dans les dictionnaires avant la fin des années 1880. Voir Noiriel, 1988.

institutionnellement les immigrés comme étant la population à intégrer (Spire, 1999 : 55). La définition comportera ensuite l'idée que l'immigré est « *entré en France en cette qualité en vue de s'établir sur le territoire français de façon durable* »[163], introduisant ainsi l'idée de l'installation en France, ce qui n'est pas sans poser problème, puisque :

> (...) soupçonné systématiquement de vouloir s'établir définitivement sur le territoire, l'immigré s'oppose à l'étranger associé à l'image du visiteur installé provisoirement, et dont la présence est rarement perçue comme une menace qui pèse sur la cohésion nationale. (Spire, 1999 : 50)[164]

L'institutionnalisation de la catégorie statistique des immigrés correspond donc à la séparation stricte entre les personnes nées à l'étranger qui viennent en France provisoirement (étranger), et celles qui s'établissent sur le territoire de façon durable (immigrés) et qu'il s'agit donc d'intégrer.

Bien que reconnaissant la dimension sociologique de l'intégration, qui peut, comme le permettait le terme « insertion », de désigner l'ensemble de la population française, le HCI se focalise sur l'intégration de la catégorie des *immigrés* en priorité : « *Le processus* (d'intégration) *(...) dépasse de très loin la question des immigrés, mais nous nous limitons ici à cette fraction de la question.* » (Moreau, 2011 : 51) Le HCI aura une influence croissante, en témoigne l'évolution du nombre de membres au Comité : de 9 membres au départ, le HCI passe à 20 en 1999, puis à 30 membres en 2002[165]. A partir des années 2000 et plus encore lors de la politisation et médiatisation de l'identité nationale (avec l'institution d'un ministère consacré : MIIIND), le HCI devient un véritable « think tank gouvernemental», alors très influent quant à ses préconisations sur l'intégration des populations étrangères (Hajjat & Beaugé, 2014 : 31-57).

Cette légitimité à discourir sur l'intégration sera par ailleurs en cause dans la « mise à mort » du HCI, en 2012, dont le dernier rapport, préconisant l'interdiction du port du voile dans les universités, achève la rupture avec Matignon. Cette suspension des activités marque bien un

---

[163] « *Travail réalisé à l'origine par André-Clément Decouflé-direction de la population et des migrations ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement* » http://archives.hci.gouv.fr/-Mots-de-l-integration-.html (Consulté le 08 mai 2015).

[164] La catégorie « immigré » pose d'ailleurs également problème au regard de la distinction « de naissance / par acquisition » : « Cette dernière catégorie statistique n'est pas sans poser problème : la distinction entre Français de naissance et Français par acquisition, qui se trouve au cœur de la construction de la catégorie « immigré », et qui semble d'un point de vue théorique difficilement contestable, n'est pas toujours comprise par ceux qui sont sommés de déclarer leur nationalité selon cette distinction. Selon A. Spire, une part non négligeable de répondants se déclare d'un recensement à l'autre, étranger, puis français par acquisition et finalement français de naissance. Ces incohérences ne se réduisent pas à des erreurs d'enregistrement, elles révèlent le hiatus entre les schèmes de perception à travers lesquels les individus se pensent et les catégories de saisie de l'institution statistique. » (Moreau, 2011 : 56)

[165] Pour un aperçu complet des compositions successives du HCI depuis 1989, voir Hajjat & Beaugé, 2014 : 57-59.

contraste avec les objectifs qui lui étaient impartis au départ : selon le journal *LaCroix*, un conseiller du premier ministre J.-M. Ayrault aurait justifié quant au Haut Conseil :

> Au départ créé pour bâtir des préconisations sur la base de données scientifiques, le HCI a pâti dans ses derniers écrits de partisanisme. Ses orientations ont de plus en plus été marquées par l'obsession du communautarisme, avec la mise en avant d'un modèle de Français auquel tout le monde doit se soumettre (...) [166]

Les textes sur lesquels je me suis arrêté touchent ces deux périodes et ont tous pour préoccupation principale la mise en place d'une nouvelle politique d'intégration : depuis les directives sociales de 1997 pour sa mise en œuvre, au rapport de 2001 qui les développe, puis suite à la refonte du HCI, comptant de nombreuses personnalités proches du gouvernement.

Des choix politiques disjoints, pour une même visée d'intégration ?

La première partie du rapport de 2001(« Les parcours d'intégration ») se compose de deux chapitres, importants par l'influence qu'auront chacun d'entre eux sur le deux objectifs (disjoints) de lutte contre les discrimination, d'une part, et de contrat engageant à suivre des formations linguistiques d'autre part. Tous deux font appel au principe d'égalité : l'égalité contre les discriminations (HCI, 2001 :11), égalité face à la maîtrise de la langue (Ibid. :63).

Le premier chapitre présente une étude commandée par le HCI auprès de diverses grandes entreprises et organisations territoriales sur « *La présence de Français d'origine étrangère et originaires des DOM-TOM dans le monde du travail et notamment les postes d'encadrement* ». Cette étude a pour objectif de :

> (...) connaître aussi bien le discours et les politiques des directions des ressources humaines que la perception, par l'encadrement, de la question de l'ascension professionnelle des personnes d'origine étrangères et originaires des DOM-TOM. Entre la visibilité immédiate (…) et leur invisibilité aussi bien juridique, statistique que sociologique, se pose un paradoxe que le HCI a voulu interroger. (HCI, 2001 :13)

En conclusion de cette étude commandée par le HCI, ce sont les *discriminations* envers ces populations qui justifient la nécessaire implication de l'Etat :

> Mettre fin à cette invisibilité au nom de la définition et de la poursuite d'une politique d'intégration propre à ces populations ou bien au contraire la consacrer, ou tout le moins, s'y résoudre : telle semble être l'alternative qui se présente aux pouvoirs publics. (…) Si l'on considère que la conduite d'une politique d'intégration, spécifique aux personnes d'origine étrangère et originaires des DOM-TOM, s'impose en raison des problèmes sociaux qu'elles rencontrent (accès à l'emploi, à la formation, au logement, à la culture, aux loisirs), des actions spécifiques doivent être définies. (Ibid. : 29)

---

[166] http://www.la-croix.com/Actualite/France/Le-Haut-Conseil-a-l-integration-a-vecu-2013-09-23-1023208 (Consulté le 9 mai 2015)

Il s'agit donc ici avant tout de protéger les migrants, en l'occurrence des discriminations. Le second chapitre développe les premières propositions pour la mise en place du Contrat d'Accueil et d'Intégration, non plus à partir d'une « étude » mais de constatations rapportées et sélectionnées par les auditeurs du HCI.

Dans la première partie, la responsabilité est exclusivement imputée *à l'Etat et à la société d'accueil*, lorsqu'il est question de discrimination, mais dans la partie suivante, les discours sur l'intégration centrent l'attention sur des problèmes *posés par les immigrés* à la société qui les accueille (par exemple : ils ne viennent pas aux formations).

Des problèmes rencontrés aux problèmes posés par les migrants : quelles transversalités ?

L'origine du HCI tient d'abord à l'idée que l'immigration et la présence étrangère poseraient différents problèmes, au(x)quel(s) il faut apporter des réponses. Les « problèmes » d'intégration sont doubles : les discours du HCI se tournent tantôt plutôt sur les problèmes que peuvent *rencontrer* les migrants et s'arrêtent parfois plutôt sur les problèmes que peuvent *poser* les migrants. C'est la double dimension qui ressort de la première partie du rapport de 2001 dont j'ai tenté de rendre compte ci-dessus, ou encore du rapport de 2000 « l'islam dans la République » (voir Hajjat & Beaugé, 2014). Explicitement en ce sens, dans une définition récente d'intégration proposée sur le site du HCI, « *Ainsi conçue, une politique d'intégration ne concerne pas seulement les immigrés ; elle n'en doit pas moins prendre en compte les problèmes particuliers que peuvent poser certains d'entre eux »*[167] .

Le HCI revêt donc un discours tantôt centré sur les intérêts de la société daccueil, tantôt centré sur les intérêts des migrants, selon les sujets, les membres, auditeurs et méthodes de recueil et traitement de l'information, ces deux tendances étant traitées de façon parfois particulièrement disjointes (par exemple : la lutte contre les discriminations/un contrat d'intégration qui n'en fait pas partie). Mais elles se confondent aussi parfois, tant dans les rapports comme dans leurs mises en application, c'est le cas dans le cadre du CAI, qui inclut dans une même perspective d'intégration, des mesures sociales visant à faciliter l'adaptation

[167] « *Travail réalisé à l'origine par André-Clément Decouflé-direction de la population et des migrations ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement* » http://archives.hci.gouv.fr/-Mots-de-l-integration-.html (Consulté le 3 octobre 2014).

des personnes à la société, et des mesures visant à protéger la société par la prise en charge et la régulation de cette intégration.

Le HCI et l'intégration : de l'accueil à l'injonction de s'intégrer par la formation en langue

La légitimité à juger de l'intégration des migrants est appuyé par l'objectif originaire du HCI de « briser » les représentations médiatiques et politiques négatives sur la présence étrangère. La volonté de *nuance* des représentations médiatiques et politiques amène à penser qu'il s'agit là d'une institution au positionnement « neutre », basée sur l'objectivation scientifique. Mais cet objectif originaire s'est transformé dans les années 2000, par un *basculement des responsabilités* : d'abord imparties principalement à l'Etat, les responsabilités de l'intégration ont ensuite été étendues aux migrants dans les années 2000 (2002, Discours de J. Chirac à Troyes ; Mandat de N. Sarkozy), ces derniers étant progressivement tenus pour responsables de leur apprentissage de la langue. Cette représentation déjà circulante s'impose dès lors de façon officielle par sa mise en application de plus en plus concrète dans le cadre des contrats d'intégration qui s'y sont successivement consacrés (CAI puis CIR).

En 1991, le HCI insistait sur le caractère réciproque de l'intégration, en la présentant comme :

> (...) un processus spécifique (qui permet) de susciter la participation active à la société nationale d'éléments variés et différents, tout en acceptant la subsistance de spécificités culturelles, sociales et morales et en tenant pour vrai que l'ensemble s'enrichit de cette variété, de cette complexité (Lochak, 2006 : 142)

Le HCI précise en 1993 que l'intégration relève de la « *participation des différences à un projet commun et non, comme l'assimilation, leur suppression, ou à l'inverse, comme l'insertion, la garantie protectrice de leur pérennisation* » (Lochak, 2006 : 142). La définition la plus récente, imprégnée de l'idée de réciprocité du contrat, est particulièrement intéressante par son contraste:

> Le terme d'intégration (généralement référé à la situation des immigrés installés de façon durable dans le pays d'accueil) désigne à la fois un processus et les politiques qui ont pour objet de faciliter sa mise en œuvre. Note : Le processus, inscrit dans la durée, est celui d'une participation effective de l'ensemble des personnes appelées à vivre en France à la construction **d'une société rassemblée dans le respect de principes partagés** (liberté de conscience et de pensée, égalité entre homme et femme par exemple) telles qu'elles s'expriment dans des droits égaux et des devoirs communs**. Mener une politique d'intégration, c'est définir et développer des actions tendant à maintenir la cohésion sociale** au niveau local comme au plan national, de sorte que chacun puisse vivre paisiblement et normalement dans le respect des lois et l'exercice de ses droits et de ses devoirs. Ainsi conçue, une politique d'intégration ne concerne pas seulement les immigrés ; elle n'en doit pas moins **prendre en compte les problèmes**

> **particuliers que peuvent poser certains d'entre eux**. L'intégration n'est pas l'assimilation : **elle ne vise pas à réduire toutes ses différences. L'intégration n'est pas non plus l'insertion** car elle ne se limite pas à aider les individus à atteindre des standards socio-économiques. **L'intégration demande un effort réciproque, une ouverture à la diversité qui est un enrichissement mais aussi une adhésion**. (HCI, 2007)[168]

Elle traduit la finalisation d'une « *doctrine républicaine de l'intégration* » (Normand, 2011 : 9), et semble assez révélatrice d'un nationalisme affirmé (au sens premier du terme[169]), avec une place importante attribuée à la responsabilité, les efforts et la cohésion, qui rendent presque invisible la diversité dont il était question dans les premiers discours. Le premier partage dont il est question se situe d'ailleurs plutôt dans la cohésion que dans la diversité : il s'agit de partager des « valeurs communes », des responsabilités. Bien que cette définition ait été produite dans un cadre « contractuel » que pose le contrat d'intégration, l'apport dont il est question paraît moins réciproque, plus unilatéral, et on peut désormais se demander ce qu'il « reste » de la place accordée initialement à la notion d'accueil, tant dans cette définition que plus largement, dans la pratique.

L'intégration donc, dit ne pas réduire « toutes ses différences », ne pas « viser que les migrants » mais il n'est là pas question des *problèmes d'intégration* de ces derniers, sinon plutôt des *problèmes que certains peuvent poser.* Diversité rime avec « adhésion », intégration avec « effort » et « respect » : toute la définition tourne autour de l'idée de cohésion, de mérite, de *protection* de la culture d'accueil. En 2009, Benoit Normand, secrétaire général du HCI, expliquait ce revirement :

> Deux arguments achèvent par ailleurs de disqualifier l'usage du mot « diversité ». Il est d'une part, un simple moyen cosmétique de répondre à des revendications légitimes d'égalité et de non-discrimination, en faisant miroiter des places à des minorités, et, d'autre part, il fait surtout courir à la nation de graves risques d'implosion en habituant les Français à penser en termes de groupes ethniques et raciaux. (Normand, 2009 : 8)

Penser la diversité, dans un cadre qui se préoccupe de l'uniformité pour l'intégration, et ne se positionnant plus comme préparant le retour de migrants dans leurs pays d'origine comme le suggérait cette ouverture à la diversité (dispositifs ELCO), semble alors contradictoire : la diversité dont on faisait l'éloge dans les années 1990 est là une source de danger potentiel, elle

168 « *Travail réalisé à l'origine par André-Clément Decouflé-direction de la population et des migrations ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement* » http://archives.hci.gouv.fr/-Mots-de-l-integration-.html (Consulté le 3 octobre 2014).

169 « *Courant de pensée fondé sur la sauvegarde des intérêts nationaux et l'exaltation de certaines valeurs nationales.* » https://www.cnrtl.fr/definition/nationalisme (Consulté le 6 août 2020).

fait partie des *représentations à combattre*. C'est pourtant une notion centrale dans les recherches actuelles en sociolinguistique et didactique des langues.

Il a été montré[170] dans une étude belge que le terme *assimilation* tendait à céder le pas à celui d'intégration « politiquement plus correct » dans de nombreux pays d'Europe. Mais l'analyse des politiques sur dix ans :

> (...) fait apparaître au contraire qu'on est passé d'une revendication de pluralité culturelle à l'assimilation au pays d'accueil. Les notions d'homogénéité et d'uniformité de l 'Etat-Nation occupent aujourd'hui une place centrale dans les politiques comme dans les discours. (Van Avermaet, 2012 : 156)

A l'inverse, les dispositions prises ont dans les faits montré envers ces catégories de migrants une exigence croissante et de plus en plus précoce de « preuves » de cette intégration, justifiées par des préoccupations « d'homogénéité et d'uniformité de l'Etat nation ». (Ibid.: 156)

Conclusions du 4.1

La création du CAI ne s'est pas faite dans le cadre d'une politique de lutte contre les discriminations – mais elle est restée parallèle à celle-ci. La convergence d'opinion que représente la mise en place du CAI (dans la défense du droit à la langue, comme dans la volonté de son imposition), s'accorde aux représentations dominantes dont il a été question au chapitre 3 selon lesquelles l'intégration impliquerait en France le passage par un enseignement-apprentissage officiel de la langue. Cette problématique est bien double dans le cadre du CAI : il s'agit d'accompagner l'intégration, autant que de viser à protéger la société de ceux qui ne se plieraient pas aux logiques en vigueur. Sa création marque l'institutionnalisation des logiques qui le sous-tendent, connotée par deux aspects : centré sur les intérêts et la protection *des migrants*, ainsi que *de la société d'accueil* à la fois, deux tendances qui historiquement se sont mêlées à différentes reprises en France, lorsque ressurgit la « problématique de la présence d'étrangers ».

A travers ce travail sur l'influence du HCI, j'ai tenté de rendre compte d'une construction discursive progressive, nourrie d'une grande diversité d'acteurs sociaux, politiques et de terrain qui ont pourtant convergé sur des éléments principaux du contrat CAI dont j'ai fait état. Au regard des éléments dégagés au chapitre 3, et au regard de la force des représentations

170 Dispas, 2003 : *Integration programmes for foreigners : a comparative study of the policies applied in ten European countries,* unpublished MA thesis at University of Leuven, cité dans Van Avermaet, 2012 : 156.

pouvant être mobilisées dans le cadre d'un comité comme le HCI, il me semble assez logique que les présupposés sous-jacents au contrat CAI se soient imposés facilement, sans remise en question fondamentale de ses principes directeurs (voir chapitre 5). C'est également à travers ce double aspect (assurer les intérêts/la protection à la fois des migrants et de la société d'accueil), que le CAI a pu rassembler des avis pourtant divergents (acteurs sociaux / acteurs politiques, acteurs politiques de gauche /de droite par exemple), légitimant la mise en application des contradictions que ces différentes visées constituent pourtant (assurer une action sociale en faveur de migrants/exiger l'intégration par la formation en langue – voir aussi 4.3).

4.2 Accueil, intégration et dimensions linguistiques : des durcissements significatifs

Je m'arrêterai ici sur quelques évolutions significatives relatives aux notions d'accueil, d'intégration et ses dimensions linguistiques, depuis les discours ayant influé dans la mise en place du CAI (4.2.1), en passant par une banalisation progressive des logiques alors instituées (4.2.2), jusqu'à l'apparition du dispositif CIR dans les années 2016 (4.2.3).

4.2.1 Quelques discours influents dans la création du CAI

Afin de rendre compte de la façon dont l'apprentissage de la langue est *passé du droit au devoir* par la création du dispositif CAI, je reviendrai d'abord sur le contexte de mise en place de cette obligation de formation linguistique, avant de m'intéresser plus en détail et d'interpréter différents discours qui les ont sous-tendu. Je reviendrai pour terminer sur la mise en place parallèle avec des dispositifs de « lutte contre les discriminations » et sur ce que cette disjonction intégration / lutte contre les discriminations dit de l'intégration dont il est question dans le CAI.

4.2.1.1 Du droit au devoir de formation linguistique

C'est à partir du rapport 2001 du HCI (Haut Comité à l'Intégration – voir 4.1.2) que la maîtrise de la langue française en tant que *condition* à l'installation fait son apparition :

> La maitrise de la langue est un élément essentiel de **l'autonomie** de la personne et de son développement social et professionnel. Il est ainsi conforme au pacte réciproque que **concluent** un migrant et son pays

d'accueil de faire de l'acquisition de la langue une **condition de l'installation en France**. (HCI, 2001 : 52)

Nous voyons dans ce discours un glissement des termes, et des bénéfices entendus : le glissement de l'autonomie au contrat marque le passage d'une action sociale centrée sur l'insertion professionnelle, culturelle, sociale de la personne, à un dispositif *redonnant une forte part de responsabilité au migrant*, impliquant de se soumettre à la logique du contrat (l'apprentissage de la langue par le biais d'une formation devant être une priorité de l'intégration). A partir de ce rapport, la langue est garante de l'intégration- tout du moins de l'intégration « Républicaine », et plus seulement de l'autonomie de la personne. Avec la notion de contrat, l'Etat ne tend pas tant à expliciter ses propres devoirs vis-à-vis des migrants qu'à les rendre « redevables » de son accueil en posant la responsabilité individuelle du signataire, et met essentiellement l'accent sur ce qui lui fait « culturellement défaut » (en priorité : apprendre le français) selon la définition de l'intégration posée par le HCI (voir supra).

La rhétorique mise en place en 2001 laisse entrevoir comment, après s'être concentré sur l'accueil, avec des dispositifs comme celui de l'OMI, le discours s'est rapidement resserré autour de deux éléments de « réponses en action » aux problèmes d'intégration:

-*La langue* : On est passé de l'idée que l'acquisition du français est une base nécessaire pour l'autonomie et l'insertion culturelle et sociale, à l'idée qu'apprendre La langue de la République est une preuve d'une volonté d'intégration qui *garantit* le pacte républicain dont l'accès à la citoyenneté. Le contrat implique la responsabilité de s'intégrer dont la formation en langue est garante, que j'interprète comme un glissement de la fonction d' « accueil et d'aide », à celui d'engagement, d'« efforts » et preuves à fournir dès son installation.

-*La volonté de contrôle par un dispositif de formations* : que ce soit au niveau de l'assiduité des migrants, de l'obligation de passage par une plate-forme d'accueil (« Le HCI préconise donc l'instauration d'un service de l'accueil et touchant l'ensemble des primo-migrants » HCI, 2001 :45), la « nécessité d'un suivi global des primo-migrants » (Ibid : 49) ou encore au niveau du manque de cohésion des structures qui assurent les formations, l'institutionnalisation progressive du dispositif marque d'abord *une volonté de contrôle* des apprentissages en formation. Cela se traduit par un contrôle accru des engagements des migrants dans le cours des formations par la mise en place de modalités spécifiques. Ce contrôle sera matérialisé dans une décision de l'Etat (et reprise du rapport de 2001 du HCI : 42-47) lorsque l'agence en charge de l'accueil devient l'ANAEM par la fusion de l'OMI et du SSAE (Service social d'aide aux

émigrants) en 2005, cette dernière association étant finalement « absorbée » par l'organisme gouvernemental (Dänzer-kantof et al., 2011 :188-193).

4.2.1.2 La volonté de contrôle par un dispositif de formations

Je propose de m'arrêter plus en détail sur l'expression d'une volonté de contrôle par un dispositif formatif. Les liens entre maîtrise de la langue et intégration sont repris des rapports du HCI et renforcés dans le programme du CII de 2003 (Fiche 6) (intitulé, significativement, « la formation linguistique des nouveaux arrivants : une nécessité ») : le français n'est plus seulement synonyme d'accès à l'autonomie, mais aussi un « vecteur essentiel de l'intégration », présenté comme une *nécessité*. Ces liens ne sont pas plus explicités ni interrogés.

K. Vandermeulen (2013 : 128) résume les présupposés idéologiques du comité interministériel de 2003 : *la cohésion nationale serait menacée par différents facteurs, dont l'immigration fait partie, et pourra être restaurée par l'intégration des nouveaux arrivants dans la société française.* Cette rhétorique apparaît nettement « durcie » et explicite dans le rapport du CII de 2006, particulièrement illustratif de cette cristallisation sur la protection d'une identité nationale :

> Ce qui est en jeu avec l'intégration, ce n'est rien moins que la préservation du pacte républicain. Tout relâchement dans l'application de nos valeurs fondamentales –la Liberté, l'égalité, la fraternité, mais aussi la laïcité et l'unicité- constitutives de notre identité porte atteinte à notre cohésion sociale et fragilise la communauté nationale. (Comité Interministériel à l'Intégration, 2006 : 43)

Le ton comminatoire (« *tout relâchement* » ; « *porte atteinte* », le mode affirmatif marquant la « généralisation » du danger représenté) contraste avec les actions sociales et l'accueil dont était initialement chargé l'ANAEM. Ces idées seront définitivement instituées en 2006 (CII, 2006 : 14) avec la mise en place du CAI obligatoire et conditionnel, où l'idée de faire de la formation en langue un impératif de l'intégration semble fixée de façon définitive. Le CII, en 2006, resserre en effet encore ces liens définis entre langue et intégration :

> Connaitre la langue française est la première des exigences et des libertés, car elle est indispensable pour accomplir les actes de la vie quotidienne. C'est un enjeu de cohésion sociale et nationale. (…) il s'agit d'en faire beaucoup plus et **faire de l'apprentissage de la langue française la base et le moteur de l'intégration** (Comité Interministériel à l'Intégration, 24 avril 2006 : 5).

La maîtrise de la langue est ainsi passée, en trois ans, de « nécessité », à « exigence » de l'intégration de la personne. L'idée de liberté, accolée à cet « impératif » d'apprentissage, fait écho à l'action sociale entendue en parallèle. L'importance de la langue, tant pour la

personne que pour la cohésion sociale et nationale rend alors légitime que son apprentissage soit une obligation *pour pouvoir* s'intégrer :

> Aussi, l'apprentissage de la langue française est une priorité d'intervention de l'Etat au profit des personnes (nouvellement arrivées ou non), dont le niveau de maîtrise de la langue française est insuffisant : tout étranger, quelle que soit sa date d'arrivée en France, doit pouvoir communiquer en français. (…) le projet de loi relatif à l'immigration et à l'intégration prévoit de subordonner la délivrance de la première carte de résident à une condition d'intégration de l'étranger dans la société française, appréciée notamment à partir d'une connaissance suffisante de la langue française (ainsi que d'un engagement personnel à respecter les principes qui régissent la République française et du respect effectif de ces principes) (CII, 2006: 14)

Ce sont dès lors les résultats attendus des formations (ce qui leur confère un statut de preuves), et par extension la maîtrise de la langue, qui font office de « preuve » principale de l'intégration, puisqu'elle est considérée comme moteur quasi-exclusif et condition préalable à l'intégration de ces personnes.

Le caractère obligatoire du CAI suppose deux éléments importants, considérés comme acquis pour le nouveau migrant : vivre en France implique de s'y intégrer dès l'arrivée (Contrat d'accueil et d'intégration, 2010, préambule), et pour ce faire celui-ci doit apprendre le français, apprentissage qui doit être marqué/passer d'abord par la formation linguistique. Ces liens entre langue, formation linguistique et intégration se sont ainsi imposés comme des évidences, évidences renforcées par leur convergence dans d'autres pays (voir 6.1.2 - modèles belge et québécois pour la constitution du CAI), et qui se sont resserrés au fur et à mesure des rapports sans être plus interrogés.

4.2.1.3 Les « problèmes » d'intégration linguistique

La partie intitulée « Mieux assurer l'apprentissage linguistique » du rapport annuel de 2001 (HCI) continue de développer au fil des réflexions, différents problèmes posés par les formations linguistiques déjà proposées (et en particulier, celui de l'assiduité des migrants) pour relever d'une action politique responsable. Contrairement à la partie précédente du rapport, il ne s'agit pas là d'une « étude », mais de constatations rapportées et sélectionnées par les auditeurs du HCI. La logique est pourtant la même : il faut « agir pour ces populations », et donc connaitre les problèmes qui se posent à la formation linguistique de tous :

> L'apprentissage du français par les adultes migrants est présenté comme un problème, dont certaines situations en particulier seraient *préoccupantes,* pour des considérations désignées par les auteurs comme *pessimistes* (« Ces considérations pessimistes doivent heureusement être nuancées. Un certain nombre d'étrangers ayant échappé à l'accueil en plate-forme raccrochent des formations

> linguistiques grâce à l'action des travailleurs sociaux et au dynamisme du tissu associatif. (…) La situation n'en reste pas moins préoccupante. » (HCI, 2001: 50)

Les « problèmes » de l'intégration des immigrés ne sont plus seulement des problèmes « rencontrés » mais aussi des problèmes « posés » face à l'importance accordée à la formation en langue:

> Faute de suivi, ni le relais avec la structure de formation ni, par la suite, l'assiduité de l'étranger ne sont garantis. (…) Catégories d'étrangers n'ayant pas vocation à passer par les plates-formes de l'OMI, couverture imparfaite des besoins des populations visées par le dispositif (soit que l'étranger convoqué ne se présente pas, soit qu'il ne souhaite pas profiter de l'évaluation linguistique), taux d'évasion élevé du nombre de personnes supposées être en formation : **de nombreux immigrés s'installent durablement sur le territoire français sans acquérir dès le départ les bases nécessaires à une bonne insertion culturelle et sociale**. (Ibid. : 50)

A prendre également en compte parmi les éléments présentés dans ce rapport, que seul un tiers des migrants réalise le bilan linguistique auquel ils ont droit ; d'autres encore empêcheraient leurs femmes de se former en français, exerçant une pression familiale en estimant « *que l'assimilation linguistique n'est pas prioritaire »* (Ibid. :50). Dans cette logique, le refus de se former en français semble directement corrélable à un refus de s'intégrer. Les raisons évoquées comme problématiques s'opposent toutes aux liens établis par le HCI entre formation en langue et intégration : la formation linguistique *doit* être considérée par tous comme une priorité. Quelques raisons pratiques sont aussi évoquées : « *Des considérations matérielles (frais d'inscription dans certains cas, transport, garde des enfants) peuvent expliquer le nombre élevé de défections. »* (Ibid. : 50).

Ces quelques « constatations à charge» ne posent pas la question d'autres difficultés possibles pour se rendre aux formations, notamment difficultés d'ordre psychologique et social : l'absence à la formation est vue comme une « évasion » (terme employé deux fois dans cette partie du rapport : le choix du terme marque l'importance remise à la formation en tant qu'instrument des parcours d'intégration). Il est question d'*impossibilités* (matérielles, extérieures), mais pas de la *volonté* à se former. Il n'est pas question, dans ce cadre, d'interroger la motivation à venir apprendre la langue (poser la question « pourquoi » un *manque d'assiduité* ?) : l'engagement de la personne pour la langue *doit* être manifesté, et ces préoccupations prioritaires appellent une réponse de la part des organes décisionnels (Le CII et l'Etat).

A travers une posture d'exigence de la langue, la réflexion n'est plus tant de l'ordre de la compréhension de ces problèmes, que de l'urgence à y répondre. Bien que les préconisations

soient défavorables à l'obligation de formation, de nombreux éléments portent en germe la réponse qui sera donnée en 2006 à ces problèmes d'assiduité :

> En outre, l'obligation scolaire permet d'éviter ce problème pour les enfants de moins de 16 ans et pour les enfants de la deuxième génération. Rappelons que les Pays-Bas ont entrepris en la matière une politique beaucoup plus volontariste en introduisant des cours obligatoires de langue et de civilisation pour certains (Hors-UE) de leurs nouveaux immigrants. (Ibid. : 50-51)

Cet ensemble de préoccupations de l'intégration de migrants relève d'un discours sur la compatibilité de ces catégories d'étrangers avec notre société (diffusées à différentes époques – voir chapitre 3), dans lequel l'importance attribuée à la formation en langue par les migrants représente ici un marqueur bien spécifique de volonté d'intégration. Or, la « politique d'accueil » annoncée dans les années 1990 découle de ces représentations des immigrés qui « doivent s'intégrer » par le biais d''une formation linguistique prioritairement.

La légitimité à traiter de problèmes d'intégrations de migrants semble être renforcée par la partie précédente, entièrement axée sur la lutte contre les discriminations. Le contraste avec les « problèmes de discrimination » dont il était fait état plus haut est alors important : les formations représentent « le moyen » de s'intégrer, représentent un accueil *nécessaire*, que l'on ne peut refuser ni discuter.

4.2.1.4 La « lutte contre les discriminations » (non-linguistiques)

Des trois phases annoncées dans les conclusions du rapport pour la nouvelle politique d'intégration[171], le Contrat en concerne deux (« accueil et intégration » combinés, mais pas « lutte contre les discriminations »). Tenter de définir dans quelle mesure les formations linguistiques auraient pu également tenir un rôle dans cette lutte contre les discriminations, me semble ici intéressant. Lutte contre les discriminations linguistiques en général, et formations linguistiques obligatoires en faveur de l'intégration de migrants, seraient-ils aujourd'hui devenus *incompatibles* ?

On peut par exemple se demander pourquoi les travaux menés par P. Blanchet sur la glottophobie[172], et qui explorent précisément ces discriminations (Blanchet, 2016 ; Blanchet et

---

[171] *L'action publique comporte trois phases successives (…), une politique d'accueil, une politique d'intégration, et les politiques de lutte contre les discriminations.* (HCI, 2001 : 62-63).

[172] La glottophobie est selon P. Blanchet : *« le mépris, la haine, l'agression, le rejet, l'exclusion, de personnes, discrimination négative effectivement ou prétendument fondés sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises certaines formes linguistiques (perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langue) usitées par ces personnes, en général en focalisant sur les formes linguistiques (et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes) »* (Blanchet, 2013 : 29-30).

Clerc Conan, 2018), ne pourraient pas être directement mobilisés en faveur des migrants dans le cadre de politiques linguistiques d'intégration, ou même de lutte contre les discriminations de façon plus globale. La démarche entreprise par Blanchet et S. Clerc Conan en 2018 et visant *à donner la parole* aux victimes de discriminations linguistiques en vue de mieux s'en défendre, semble *incompatible* avec les contrats d'intégration (de la même façon que la démarche d'enquêtes mise en place pour cette thèse). Dans le cadre des contrats d'intégration, il s'agit de l'enseignement d'une langue présentée comme homogène, qui existerait (mais aussi adviendrait) indépendamment des rapports entretenus par les personnes qui y sont confrontées (locuteurs comme non-locuteurs). La démarche de ces deux chercheurs de viser à reconnaître la diversité de la langue elle-même et des divers rapports à celle-ci, est donc difficilement conciliable avec une perspective où *l'homogénéité linguistique visée peut-être précisément entendue comme une façon privilégiée de lutter contre les discriminations*. Les migrants ont pourtant des réceptions diverses (de l'idéalisation au rejet)[173] de cette représentation d'unicité linguistique qui tend à s'imposer (voir 7.2.2.2), réceptions difficiles à aborder en formation, mais dont il pourrait à l'inverse, s'agir de tirer parti de façon assumée et explicite (voir 5.3.3 ; conclusion générale).

Une autre option possible aurait pu consister à développer, en contrepartie des formations obligatoires pour les migrants, des actions envers la société visant à lutter contre les discriminations *linguistiques* envers les migrants. Par exemple, par la diffusion dans l'espace public d'informations relatives à l'appropriation de la langue par les migrants[174], et revenant sur différents stéréotypes : stéréotype de la possibilité d'une « assimilation totale », stéréotype de la perte de ses langues et de l'atteinte d'un niveau comparable à un locuteur dont le français est la langue maternelle, stéréotypes sur la présence d'autres langues, leurs effets sur l'apprentissage de la langue nationale et les droits de les pratiquer dans l'espace public…

L'absence de lien entre la lutte contre les discriminations et les formations linguistiques obligatoires, souligne ainsi deux éléments :

---

[173] Les interrogations récurrentes de stagiaires en formations linguistiques obligatoires sur les variations du français, sur le nombre de langues parlées en France, ou encore sur le droit de pratiquer ses propres langues (voir 5.3.3.2, troisième sous-section), soulignent la prégnance plus générale d'une telle représentation d'unicité linguistique dans la société française à laquelle sont confrontés les migrants.

[174] Comme le propose par exemple l'association DULALA, à propos des langues de l'immigration : https://www.dulala.fr/affiches-bilinguisme-parents/ (Consulté le 28 février 2020).

-Premièrement, *le caractère plus asymétrique* des engagements pris (des formations en contrepartie de l'apprentissage), visant à convaincre *les migrants* de l'indispensabilité de la formation, mais qui ne visent pas à modifier *le regard de la société d'accueil* sur ces questions.

-Deuxièmement, *la relative incompatibilité* d'une telle lutte avec un dispositif basé lui-même *sur une discrimination linguistique* (migrant allophone/national francophone), discrimination qui s'accorde davantage avec l'idée d'*objectiver* (par le biais de tests) l'intégration des migrants, que de *nuancer* (par le biais d'informations) la légitimité à traiter de cette intégration. Cette incompatibilité marque peut-être l'objectif de « rassurer » l'opinion publique sur l'intégration, et non de la *confronter à des réalités politiquement gênantes* (le fait que certains migrants n'apprennent effectivement pas la langue - en tout cas une langue conforme à une certain norme- et/ou ne s'intègrent pas, que l'intégration ne puisse s'exiger ou encore se contrôler par une instance supérieure).

C'est peut-être dans cette *absence* de lutte contre les discriminations linguistiques que les contrats d'intégration font d'autant plus possiblement appel aux représentations partagées dans le cadre d'un roman national, s'accordant fortement avec l'idée de permettre une bonne intégration de tous par le biais d'enseignements en français.

4.2.2 Une banalisation progressive des logiques instituées dans le CAI

Je m'interrogerai ici sur les arguments qui ont alors été décisifs dans la mise en forme d'une obligation de formation : quels principes légitiment les obligations du contrat et du basculement du droit au devoir de se former en langue ? En quoi le référentiel FLI illustre une certaine banalisation des logiques instituées dans le CAI ?

4.2.2.1 La création du référentiel FLI (Français Langue d'Insertion)

J. Arditty dans un article de 2013 en rappelle la genèse :

> La loi du 16 juin 2011 crée deux nouveaux articles du Code civil qui définissent de nouvelles exigences en matière de naturalisation. L'article 21-2 concerne les conjoint(e)s étranger(e)s de citoyen(ne)s français(e)s et rallonge les délais nécessaires de vie commune. L'article 21-24 est plus général. Le point commun est l'exigence d'un niveau de connaissance de la langue, de l'histoire et de la culture française. Deux décrets d'application ont été publiés le 11 octobre 2011. Le premier définit entre autres le niveau de langue exigé. Le second crée un « label qualité intitulé "Français langue d'insertion"… attribué sur la base d'un référentiel défini par arrêté du ministre chargé de l'intégration ». Le ministre de

> l'Intérieur, de l'Outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration (puisque c'est de lui qu'il s'agit) a donc déposé le « label FLI » à l'Institut national de la propriété industrielle (INPI) et présenté le 12 octobre le référentiel définissant les orientations et contenus des formations de formateurs postulant à ce label. (Arditty, 2013 : 7)

Si l'on se pose la question de la continuité entre le dispositif du CAI et le référentiel FLI, un fait ressort tout au long du texte : la langue est une condition préalable à l'intégration, évidence qui semble acquise puisque non soumise à questionnement ni à aucun « doute » sur le bien-fondé de ces liens établis. L'avant-propos du référentiel pose dès le départ cette évidence :

> La langue détermine la façon de raisonner des peuples et le regard qu'ils portent sur le monde. La connaissance et l'usage de la langue du pays d'accueil constituent le premier facteur de l'intégration car ils permettent une vie sociale normale. La langue est aussi le vecteur de la culture et elle seule permet d'appréhender le sens de valeurs difficilement transmissibles dans les langues d'origine. (Vicher et al., 2011 : 4)

Il est ainsi entendu dès le départ que *nos valeurs* (nationales), sont « *plus difficilement transmissibles dans les langues d'origine »* (Ibid.), faisant également de *la* langue française le vecteur d'*une* culture française. Ces liens causalistes entre « langue et culture » semblent amener les liens entre « langue et intégration » à une idée d' « incommensurabilité» entre les cultures, que la langue ne permet pas de traverser (on ne pourrait comprendre alors « une » culture que dans « sa » langue). La « cloison » établie entre « nous et eux » est alors ici tant culturelle que linguistique : la correspondance de l' « essence » d'une langue à celle d'une culture situe finalement le discours dans une logique d'homogénéité de la langue conforme à l'idée d'Etat-Nation (« Un drapeau/une culture/une langue »). Toujours en avant-propos, il est expliqué ensuite l'« objectif » didactique en faveur de l'insertion, mais le rôle social du référentiel ne vient pas seul, il est suivi par une injonction qui concerne, cette fois ci, les valeurs françaises : (Le FLI) « *vise de façon conjointe un usage quotidien de la langue et l'apprentissage des outils d'une bonne insertion dans la société française (y compris par l'adhésion aux usages et aux valeurs de la République). »* Ces perspectives « en faveur des migrants » (« pour leur insertion... »), sont ainsi tout de suite rattrapées, dans le même énoncé, par une autre injonction. Bien que le caractère social de la démarche soit mis en avant, c'est encore ici dans une logique à deux dimensions, centrée sur les intérêts des migrants (action sociale) *et* sur les intérêts de la société d'accueil. La fonction sociale ne vient jamais seule, et c'est le dispositif CAI qui est pensé dans son ensemble comme injonction (« ils doivent »), justifié par l'action sociale entendue par le même temps (« parce que c'est bon pour eux »). Mais cet aspect injonctif (respect des valeurs, respect des bonnes pratiques intégratrices) en est également une tierce justification (« parce que c'est bon « aussi » pour « nous, les Français »),

permettant de satisfaire en théorie deux objectifs relativement antagonistes : à la fois la défense de l' « action sociale » en faveur des migrants, et à la fois la défense de l' « identité nationale » (entendue dans son sens fixiste et essentialiste) par l'idée de définition, de sélection et de contrôle de l'intégration, dans une perspective « préconçue » de la nation, de l'intégration et du rôle de la formation dans ces processus (voir aussi 6.1.3).

4.2.2.2 Apprendre de plus en plus tôt, de plus en plus vite

La langue était depuis plus de cinquante ans un critère d'évaluation pour la demande de naturalisation ou d'acquisition par déclaration (voir 3.3.1.1). La loi du 26 novembre 2003 modifie la procédure d'acquisition de la nationalité française par déclaration pour les conjoints de Français (loi du 9 janvier 1973 - voir tableau lignes A et B) en introduisant la *condition de recevabilité* à la place des *motifs d'opposition du gouvernement* pour la demande de naturalisation, dont j'ai souligné l'inversion nette de conception au 3ème chapitre (3.3.1.1) : désormais le conjoint doit justifier « d'une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue française », cette condition étant vérifiée par un entretien individuel. Cette évolution illustre comment la connaissance du français liée à l'intégration républicaine, est devenue juridiquement une *condition préalable*, d'abord à la naturalisation. Pour la première fois, la langue est associée à une culture et des valeurs partagées comme élément pour apprécier non-plus « *l'assimilation à la communauté française* » (ordonnance du 19 octobre 1945) de l'étranger qui souhaite en acquérir la nationalité, mais son « *intégration (républicaine) dans la société française* ».

Dès 2001 pour cette délocalisation des plateformes dès le pays d'origine, le HCI souligne la « *nécessaire amélioration des services rendus par les délégations de l'OMI à l'étranger* » (HCI, 2001 :44) et n' « *écarte pas l'idée de réorienter les missions aujourd'hui dévolues aux délégations de l'OMI situées à l'étranger, et de les charger d'assurer les mêmes prestations que les plates-formes d'accueil situées en France.* » (HCI, 2001 :44) L'idée de prise en charge avant même la migration est alors déjà évoquée étant donné le peu de réceptivité des personnes à certains contenus formatifs : « *il parait très difficile à ce stade, d'aborder les valeurs de la France ou ses structures* » (Ibid. : 44).
Cela donnera lieu à la Loi Hortefeux du 20 Novembre 2007 (annonce de la création du CAIF - un CAI pour la famille), destinée aux signataires bénéficiaires du regroupement familial : il s'agit d'« *un élargissement du dispositif qui annonce sa généralisation, ainsi que son caractère*

plus contraignant assorti de sanctions pour le non-respect des termes du contrat » (Dänzer-kantof et al., 2011: 208) qui imposera aux candidats au regroupement familial et conjoints de français de se soumettre, *depuis le pays de résidence*, à « l'évaluation de leur degré de connaissance de la langue et des valeurs de la République ». Le dispositif va alors « plus loin » dans la réponse formative que ne le permettait le CAI, permettant d'évaluer et de dispenser des formations le plus tôt possible, avant même la venue en France, depuis les pays d'émigration visés par le CAI et le CAIF.

Cette exigence linguistique « toujours plus précoce », est le fruit des analyses du HCI sur des témoignages et statistiques toujours plus regardantes sur la « bonne intégration », et qui se traduisent, comme le souligne P. Van Avermaet, par le fait de rendre le migrant *« responsable du processus d'intégration entendu par l'Etat, le migrant étant perçu désormais comme une personne en situation constante d'intégration ».* (2012 : 157) Nous avons vu comment les « preuves » à fournir d'une intégration linguistique en France sont passées en 10 ans d'une exigence *qui clôturait* le processus d'intégration (seulement pour l'acquisition de la nationalité) à une exigence *préparatoire* à l'intégration. Cette évolution a vu le jour dans les discours officiels du HCI en tant qu'organisme de réflexion, repris par le CII comme organe de décision, puis finalement par la loi qui a rendu le dispositif obligatoire, qui a étendu le dispositif jusqu'au-delà des frontières, *avant même* la migration en France. Cette obligation s'exprime temporellement pour la personne, par des parcours de formation qui tendent à être renforcés, proposant dans certaines recommandations jusqu'à 5 ans d'obligation continue (feuille de route du gouvernement, janvier 2014).

Une mise en place rapide des formations sur un rythme intensif, sont d'autant plus importants que la formation est considérée comme un préalable indispensable à l'installation « durable » de ces migrants. Ainsi, si l'on en croit des auditeurs de l'OFII : « *Il y a certes une obligation administrative mais,* ***au-delà de celle-ci, l'OFII délivre au fond la « promesse France », celle d'une vie épanouissante dans notre pays****. »* (Dänzer-kantof et al., 2011 : 208) Une telle ambition suppose un impact le plus important possible, et s'accorde avec la mise en place d'un enseignement-apprentissage le plus tôt et le plus intensif possible. L'évolution du terme *intégration* en « intégration républicaine » s'accorde avec l'image de fabrication de futurs citoyens, par la formation à des valeurs *à travers la langue*, ces valeurs étant considérées comme existant en soi, a priori et de manière intangible.

La logique de l'identité nationale qui y correspond marque un durcissement (injonction de se former) ainsi qu'un revirement vers une plus grande volonté d'homogénéité, qui en terme

de contenus, s'en tient à des contenus culturels dits « républicains » pour l'intégration, auquel chacun *se doit* d'adhérer. L'autorité du contrat se positionne alors comme « volonté de soumettre » plus que comme « reconnaissance ». La mise en place du CIR (voir 5.2) confirmera ces tendances vers une responsabilité croissante des signataires dans leur apprentissage et leur intégration par le dispositif de formation linguistique.

4.2.2.3 Les valeurs de la République

Du côté des discours politiques et institutionnels, la tendance exposée ci-dessus va se centrer particulièrement sur les aspects « culturels » pouvant être enseignés dans le cadre de ces formations linguistiques.

Le caractère « obligatoire » de l'enseignement de dimensions culturelles va se produire pendant le mandat présidentiel de J. Chirac, dans une période de débats sur l'identité nationale (2004-2007). Cette période va voir le dispositif porté sur la connaissance, puis l'exigence de l'adhésion à des valeurs républicaines. On retrouve cette tendance apparente dans les discours du HCI :

> (…) la France s'est toujours voulue inséparable d'une idée de l'universel qui fait que sa tradition juridique, comme celle des droits de l'Homme et du citoyen, véhicule des principes qui dépassent la seule communauté Nationale. (…) (HCI, 2003 :85)

C'est ici le caractère universel des valeurs républicaines qui sert les intérêts de la politique d'intégration qui se dessine. Le bénéfice entendu est alors celui de l'adhésion à des « valeurs » et d'une culture finalement présentées comme « une chance à saisir », comme supérieure. L'enseignement tend donc à s'étendre et se spécifier, ne concernant plus seulement la langue mais également les valeurs nationales que *seule* cette langue pourrait véhiculer. Avec la mise en place du caractère obligatoire et conditionnel du contrat (années 2006-2007), la venue aux formations est censée être *garantie* par l'obligation. Dans la même logique, les *connaissances* citoyennes (en particulier, les valeurs de la République dont une journée de formation civique) certes déjà exigées auparavant du migrant, se sont pliées elles aussi à cette injonction à l'adhésion : il ne suffit plus de *connaitre*, mais d'*adhérer* aux valeurs républicaines, dont à partir de 2016, les classes de français doivent développer les contenus sur la base d'un programme strict.

4.2.3 La mise en place du CIR : le renforcement d'évidences institutionnalisées

Je reviendrai ici sur l'apparition et la mise ne place du CIR, et sur la façon dont celui-ci marque le renforcement d'évidences déjà institutionnalisées au préalable. Je préciserai d'abord son cadrage pédagogique et didactique général, je retracerai ensuite les évolutions marquées par sa création, puis je développerai l'idée que le CIR représente, illustre et concrétise une intégration à tendance assimilationniste.

4.2.3.1 Cadrage pédagogique et didactique général du CIR

Visant un niveau de langue supérieur, le CIR a laissé place à une révision du cadrage pédagogique qui avait été mis en place durant le CAI. Le nouveau dispositif devient alors plus contraignant, un grand nombre d'outils et modalités privilégiées étant spécifiés dans ce cadre, et desquelles ressortent en particulier (OFII, 2016 : 6 à 8):

- Une programmation et un séquençage de contenus visant à répondre aux besoins linguistiques des stagiaires, basés sur le Cadre Européen Commun de Référence en Langue (désormais CECRL) et la construction d'une charpente pédagogique (annexes 6, 7 et 8).

- Un ensemble de préconisations didactiques et pédagogiques consacrés à ces publics, tels que l'appui sur des documents authentiques, le travail de groupe, le respect de temps alloués à de l'enseignement présentiel (80%), en autonomie (10%) et à des mises en situations (10%), et quelques sorties possibles (ces dernières devant recevoir en amont l'autorisation de l'OFII à partir de 2017, au regard de la pertinence de la sortie proposée), le travail à l'appréhension de technologies favorisant l'immersion linguistique, des temps d'auto-évaluation sur la base du Port-folio Européen pour les Langues.

Le Cahier des Clauses Particulières (désormais CCP) de 2015-2016 va spécifier un nouvel objectif général qui vise l'autonomie de l'apprentissage :

> L'objectif général des parcours est l'acquisition de l'autonomie dans l'apprentissage et la maîtrise de la langue française. De ce fait, l'ingénierie de la formation doit être conçue pour permettre aux stagiaires d'acquérir les méthodes et de connaître les outils susceptibles de les rendre autonomes, dans leur apprentissage et dans leur pratique du français. (OFII, 2015a : 6).

Le cadrage formatif est justifié par l'idée de s'adapter aux stagiaires : « *l'offre de formation, prescrite par l'Etat, doit s'adapter aux besoins des bénéficiaires* » (OFII, 2015a :

3). Pourtant ce cadre tend à une définition standardisée de besoins, en préconisant un socle commun de thématiques dont le thème des valeurs de la République doit représenter alors 40% environ du temps de formation prescrit (Ibid. ; voir annexes 6, 7 et 8). Ces documents accompagnant l'appel d'offre de 2016 spécifient la base sur laquelle les organismes de formation doivent s'appuyer pour construire les formations :

> Les parcours doivent décliner, dans les proportions indiquées ci-dessus, trois grands axes (vie publique, vie pratique, vie professionnelle) présentés dans l'annexe 2 que le titulaire devra explorer et développer en autant de thèmes, de champs, de notions et de mises en situation nécessaires à la progression et l'acquisition de compétences linguistiques et sociales. (OFII, 2015a : 7).

C'est à partir de ce socle que la spécification et le respect de plus en plus précis du programme a été imposé aux structures de formations par le ministère de l'intérieur, et notamment à l'occasion d'une présentation de l'évolution du marché 2016 et de l'annonce du système de tests voués à remplacer le DILF, le 14 avril 2016 par I. Kaelbel[175], précisant alors les obligations relatives à ces programmes de formation. Les formateurs sont tenus de mettre en place non seulement les séquences et de respecter les thèmes, mais aussi les temps impartis à chacun de façon stricte.

Le CCP du premier marché (2016) du CIR précise également un certain nombre de nouvelles modalités (voir également le résumé présenté en 1.2.1.2). Notamment, l'enseignement doit se faire « *exclusivement en langue française* » (OFII, 2015a :13), ce qui jusqu'alors n'était pas spécifié (mais faisant cependant possiblement parti des politiques propres aux organismes de formation, comme l'organisme fréquenté pour cette thèse, exigence que j'interrogerai aux chapitres 5 et 7 en particulier).

Les visites de conformité au cahier des charges des formations (réalisées en général par des agents de l'OFII) existaient déjà depuis les débuts du CAI, mais dans le CIR elles seront complétées par la mise en place d'un second type de contrôles, réalisés en interne par les coordinateur.rices pédagogiques de groupements régionaux, et permettant de s'arrêter non seulement sur le respect du cahier des charges, mais également sur le respect des prescriptions didactiques et pédagogiques : « *Le titulaire, en qualité de responsable du marché doit procéder annuellement à une évaluation « sur place » de la prestation des formateurs. Les contrôles*

[175] Kaelbel, 2016 : La formation linguistique des primo-migrants, *Rendez-vous de la formation* organisé le 14 avril 2016 par Défi-métiers. I. Kaelbel est alors cheffe du bureau de l'apprentissage de la langue et de la citoyenneté à la DAAEN - Direction de l'accueil, de l'accompagnement des étrangers et de la nationalité, https://www.youtube.com/watch?v=bqeQx6622nc (Consulté le 3 juillet 2019).

seront transmis à la direction territoriale compétente avant le 1er juillet de l'année en cours. » (OFII, 2015a :17) A cet effet, une grille d'auto-évaluation des formateurs a été mise en place (annexe 9), rappelant les exigences qui doivent être remplies et seront appréciées lors du contrôle. Cette grille est à remplir en amont d'un contrôle et à discuter ensuite avec l'évaluateur, et peuvent être ensuite demandées par l'OFII[176].

Le marché de 2019[177] reprendra les mêmes logiques de formations, mais sur la base de prescriptions linguistiques plus longues (100, 200, 400 voire 600h pour les stagiaires peu ou non-scolarisés), avec des parcours enrichis et renforcés par des parcours facultatifs complémentaires (50h délivré pour atteindre le niveau B1, ou 100h pour le niveau A2)[178]. Sur le plan pédagogique et didactique, le marché de 2019 resitue les priorités sur la mise en œuvre d' « *une pédagogie à visée actionnelle dans le respect de la charpente méthodologique* » (OFII, 2019 :12), tout en exigeant dans un même temps des pédagogies qui s'adaptent aux groupes et aux individus (« *de l'oral et de l'écrit en adéquation des profils d'apprenants, formalisée et explicite de leurs besoins et des facteurs contextuels propres à chacun* », Ibid. :12), mais également, de participer à la co-conception et le partage de contenus en adéquation avec l'ingénierie pédagogique en développement (« *participer de manière active aux ateliers de développement de l'ingénierie pédagogique commune des parcours, et des modalités d'évaluation engagés par le ministère et l'OFII au bénéfice des coordinateurs pédagogiques, des responsables pédagogiques et des formateurs* », Ibid. : 12).

Dernier point, si la passation de certification en langue est largement promue, le dispositif CIR ne permet plus en soi, la délivrance d'un diplôme comme le permettait le CAI,

---

[176] Et sur les plans didactiques et pédagogiques en particulier : connaître et utiliser le CECRL ; être en mesure d'indiquer à quelle séance du déroulé pédagogique correspond son intervention, le contenu devant être conforme aux prescriptions du déroulé ; respecter le séquençage des parcours dans l'ordre établi de priorité des contenus ; assurer 70% de présentiel, 20% d'auto apprentissage encadré en utilisant les nouvelles technologies et des ressources interactives (sites web interactif, e-learning, TICE, laboratoire de langue…), et 10% de mise en situation (jeux de rôle, sorties extérieures) ; utiliser des documents authentiques ; créer des supports permettant aux stagiaires de garder trace de leurs productions ; adopter une posture adaptée au niveau de compréhension et créer un climat de confiance en classe.

[177] A noter que les organismes de formation de la région peuvent jusqu'en 2019, reprendre à leur compte les positionnements, pouvant mettre en place un second petit test, selon les directives de la directrice (l'apparition en 2019, de classes « fermées » de 600h pour les stagiaires peu ou pas alphabétisés en langue d'origine empêche toute possibilité de repositionnement pour ces derniers).

[178] Pour une présentation rapide du marché des formations linguistiques de l'OFII de 2019, voir le CCP y correspondant (OFII, 2019), https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi689ehppvjAhVKx4UKHZ4eCmQQFjABegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fwww.arftlv.org%2FTELECHARGEMENT%2F4322%2F_marche_public_OFII__pdf_.pdf&usg=AOvVaw2T4T4VLUBXr5EHI8zlo80w (Consulté le 4 juillet 2019).

sinon d'un certificat de suivi de formation linguistique (annexe 4) attestant uniquement du bon suivi et de la durée de formation de la personne signataire. Les résultats aux tests sont directement envoyés à l'OFII et appréciés par la préfecture lors de la demande de renouvellement de titre de séjour. L'étape de l'issue de la formation avec le stagiaire, prévu depuis le CCP de 2015-2016, consiste prioritairement à « *informer les bénéficiaires des dispositifs existants pour encourager les suites de parcours et en assurer la coordination* » (OFII, 2015a : 18), ainsi que la délivrance d'un certificat d'assiduité et d'une attestation de fin de formation. Libre aux organismes de formation de s'approprier cette phase - comme dans le cas de l'organisme de formation fréquenté pour cette thèse - et d'ajouter à cette étape la mise en place d'un bilan de formation avec le stagiaire, sur la base d'un document-support interne à l'organisme (annexe 5). Ce document-support permet de discuter, de faire appel aux ressentis des stagiaires, puis de rédiger une appréciation qualitative pouvant alors être présentée pour accompagner le certificat d'assiduité lors de rendez-vous en préfecture ou pour d'autres démarches.

4.2.3.2 L'évaluation de la progression des apprentissages comme marque d'intégration

Le premier test est passé à l'OFII à l'issue de la signature du CIR[179], ce test garantissant en théorie une certaine « impartialité » de ces auditeurs. Au moment de la réponse à l'appel d'offre, l'OF :

> (…) doit proposer à l'OFII un panel de tests linguistiques dont la durée ne pourra pas excéder 20 mn pour l'écrit et 20 min pour l'oral. Ces derniers permettront d'évaluer les 4 compétences des signataires du contrat afin de permettre la prescription des parcours linguistiques par les auditeurs lors de l'entretien individuel. La création des tests doit être réalisée selon la matrice fournie (Cf. annexe 1), et faire référence aux prescriptions thématiques présentées dans l'annexe 2. (OFII, 2015a : 3-4).

Le signataire du contrat CIR doit obtenir plus de 80 points sur 100 au total au test (oral et écrit) pour être dispensé de formation obligatoire. Selon les résultats, les signataires du CIR se verront délivrer un nombre d'heures, soit, au moment de la mise en place du CIR en 2016, 50h (résultat compris entre 70 et 80 points), 100h (résultat compris entre 60 et 70 points), ou 200h (moins de 60 points) de formations linguistiques obligatoires. Le stagiaire est alors amené à signer une convention pédagogique (annexe 3) lui précisant ses résultats au premier test, le

[179] Dans le cas de l'Organisme de formation dans lequel j'ai travaillé, les tests ont été créés par un centre agréé, les auditeurs de l'OFII s'occupant de la réalisation de l'examen et d'évaluer sur place la partie orale. Un centre d'évaluation agréé se charge ensuite de la correction des écrits. Dans le cadre du CIR, la nécessité de former un stagiaire devient d'autant plus difficilement discutable (et resté indiscuté dans l'OF fréquenté) de la part de l'organisme de formation, que le premier test consiste précisément à *attester* de cette nécessité.

nombre d'heures de formation prescrites par conséquent, son planning et dates d'échéances de tests, les thématiques qui seront traitées par l'organisme de formation, la spécification d'objectifs pédagogiques relatifs aux compétences linguistiques évaluées au premier test de positionnement, et enfin un rappel des engagements de l'organisme de formation et du stagiaire.

Une fois la formation dispensée, le niveau A1 est considéré « acquis » lorsque le stagiaire atteint un total de 76 points (dont 31 à l'écrit) à un des deux tests, intermédiaire ou final. Ces deux tests obligatoires suivants sont passés dans les organismes de formations, bien souvent avec des formateurs qui connaissent ces stagiaires voire, qui sont les formateurs référents du stagiaire testé.

4.2.3.3 Les évolutions marquées par la mise en place du CIR (2016)

Le cadrage pédagogique et les modalités techniques du CIR marquent un durcissement du dispositif qui l'a précédé, visant à le rendre plus efficace à partir des mêmes principes que ceux énoncés précédemment :

> Ce nouveau dispositif de formation linguistique **répond à une logique d'efficience accrue tant en termes de pratiques pédagogiques que d'opérationnalité des contenus : l'ingénierie de formation a été entièrement revue et propose des parcours personnalisés**, intensifs, semi intensifs et extensif. (Direction Generale des Etrangers en France, 2016 :7).

La mise en place du CIR en 2016 marque une certaine concrétisation des principes fondateurs du CAI, par leur prolongement et durcissement, en comptant en particulier sur :

-Une logique *d'exposition maximale à la langue française* (intensivité, contrôle renforcé de l'assiduité, importance de la sollicitation et de la mise en situations du stagiaire, formation en français seulement - pour plus de détails, voir 5.3.2.3)

-L'*exigence de l'apprentissage et de la progression aux formations linguistiques obligatoires*, contrôlés par une série de tests en français (initial, intermédiaire, final), pour tendre vers l'acquisition d'un niveau le plus élevé possible en français par le biais de la formation, niveau sanctionné par un diplôme.

Le renforcement de cette même logique maintient la formation linguistique comme solution *toujours privilégiée*, remettant en cause *l'efficacité* de l'ancien dispositif, et non *les principes* qui le fondent. La technicité croissante des formations et la montée en exigence envers les stagiaires et les formateurs, traduite en autant de modalités pédagogiques et didactiques,

marque au contraire un *durcissement* de la logique selon laquelle la formation linguistique obligatoire pourrait constituer « le point de départ » de l'apprentissage du français, et par extension, de l'intégration. L'évolution du CAI au CIR marque donc la fixation de cette logique, par sa concrétisation de plus en plus précise dans ses modalités techniques. L'obligation ne s'en tient alors plus à la simple « formation » en langue, mais bien à la mise en application d'une certaine obligation d'apprendre dans ce cadre et ce, par des moyens / méthodes eux-mêmes imposés. Je m'arrêterai ici sur ces évolutions du dispositif (sur lequel je reviens en 5.3.2.3), afin de ne pas alourdir le propos.

4.2.3.4 Une intégration à tendance assimilationniste ?

L' « assimilation » d'un.e migrant.e était déjà identifiée au niveau B1 dans le référentiel FLI (« *B1 : niveau de l'assimilation* », Vicher et al., 2011 : 5), liant directement un niveau de diplôme en langue à une intégration considérée comme accomplie ou en voie de l'être. Comme N. Sarkozy semblait le confirmer en janvier 2015, au final : *"On ne peut pas continuer à utiliser le mot 'intégration', il faut utiliser le mot 'assimilation'"* (Nicolas Sarkozy, janvier 2015)[180] : l'objectif d'assimiler à terme les migrants n'est-il pas effectivement de plus en plus marqué ?

Le CCP du marché des formations linguistiques de 2019 reprendra explicitement cet objectif de tendre à favoriser à plus long terme l'assimilation, alternant significativement dans le texte les deux termes intégration et assimilation (amalgame qui aurait été difficilement envisageable dans les années 1990) :

> La maîtrise de la langue française constitue un facteur déterminant pour s'**intégrer** dans la société. L'offre de formation, prescrite par l'Etat, doit s'adapter aux besoins des bénéficiaires et, ainsi, favoriser leur employabilité, leur autonomie et leur **assimilation** dans la société française. (OFII, 2019 : 4).

Les discours de certains responsables de ce dispositif semblent également assez révélateurs d'une revalorisation des termes ne changeant pas fondamentalement la vision de ces processus d'insertion. Pour G. Moreau, ancien directeur de la DPM, « assimilation » est un *vieux mot* qui traduit une utopie: *« personne ne peut sérieusement croire, aujourd'hui où règne un individualisme triomphant, qu'un étranger vivant en France doit être semblable à un français moyen ou doit faire l'effort de l'être »* (Moreau, 2011 : 50). De même, pour certains

[180] http://www.huffingtonpost.fr/2015/02/07/nicolas-sarkozy-integration-assimilation-islam-ump_n_6635662.html (Consulté le 06 mai 2016).

représentants du HCI peu importe la « perte » résultant de l'intégration, peu importe les termes employés tant que l'on devient français: *« Quand bien même les 20% d'étrangers qui connaissent de véritables problèmes d'intégration ne se sentiraient un jour « que » simplement français, notre vœu, celui de notre rapport, serait exaucé »* (Jamet, 2011: 47). Ici, il est clairement fait état d'une politique qui finalement est dans la continuité des précédentes : la rupture avec les précédentes politiques, annoncée par le terme *intégration* importe peu, l'objectif principal étant à terme le même, de « faire des Français, et le plus français possible » (avec là encore une conception fixiste et essentialiste de cette identité). Il me semble par conséquent important d'interroger une telle part de responsabilité donnée aux migrants, (bien) parler français (et connaître également les valeurs républicaines) *n'impliquant pas nécessairement de (ne) se sentir (que) français* (voir 6.1.1).

Cette vision d'une intégration *pouvant* s'imposer de façon particulièrement « extérieure » aux premiers intéressés, interroge encore davantage le contraste entre la visée politique d'une intégration pensée « pour » (à la place ?) les migrants, et l'intégration q'un.e migrant.e *vise pour lui/elle-même*.

Conclusions du 4.2

Dans le courant des années 2000, les notions d'accueil et d'intégration (voire, d'assimilation), mises en perspectives dans la même poursuite d'une politique française d'intégration des adultes migrants par le biais de formations spécifiques, marquent un glissement et une asymétrie croissante des responsabilités induites dans le cadre des contrats d'intégration. D'abord pensée dans une perspective d'accueil autant que d'intégration, la visée du contrat s'est développée de façon de plus en plus *extérieure* aux personnes visées (intégration « républicaine », durcissement des exigences en formation, principe d'exposition maximale à la langue française le plus tôt et le plus vite possible, retour des références à l'assimilation).

Le caractère « autoritaire » de la loi interroge en soi fortement la question de la visée intégratrice poursuivie, en tant que cette intégration est pensée comme extérieure, omettant l'avis des personnes qu'elle désigne à intégrer. Comme l'ont montré A.-S. Romainville et P. Hambye en 2014 pour le dispositif belge, les représentations de la glottopolitique belge (comme française) correspondent aux représentations majoritaires dans la population sur la

langue et l'intégration. Ainsi, le CAI légitime ces représentations dominantes, qu'il semble dès lors difficile de remettre en question : « Il faut d'abord apprendre le français (par des formations officielles) pour s'intégrer ». Or, à l'inverse, le caractère imposé des formations linguistique dès l'arrivée, ainsi que l'absence de questionnements quant aux difficultés et à la motivation à apprendre la langue, qui résulte d'une telle unilatéralité de l'intégration, ne peut-elle pas avoir un effet contre-productif sur la motivation de certaines personnes à s'y engager ?

4.3 Entre visée sociale et contrainte : ambivalences et contradictions

L'institutionnalisation et la mise en place du dispositif CAI s'est faite sur la base de discours faisant appel à des notions (accueil et intégration, contrat « obligatoire ») et des enjeux (les problèmes des/posés par les migrants) parfois ambivalents ou contradictoires, auxquels je propose de nous intéresser.

Je commencerai par interroger la compatibilité des termes employés pour définir l'intégration, en vue de développer un positionnement critique sur cette question (4.3.1). J'interrogerai ensuite sur la base de ces réflexions, l'intégration définie institutionnellement et les ambivalences qu'elle sous-tend dans le cadre des dispositifs consacrés CAI et CIR (4.3.2). Je défendrai l'idée que l'institutionnalisation de l'obligation de formation linguistique et les logiques dans lesquelles elle s'inscrit, tendent à légitimer des dispositifs d'intégration de plus en plus coercitifs, s'accordant de façon moins évidente avec les valeurs humanistes d'accueil et d'émancipation auxquels ils renvoient originairement.

4.3.1 Accueil et Intégration: une visée sociale au service d'un idéal de contrôle et de contrainte ?

Suite au travail d'interprétation déjà réalisé sur la notion d'accueil (4.2), dont j'ai souligné la relative incompatibilité avec la conception de l'intégration développée dans le cadre des dispositifs CAI puis CIR, je propose de nous arrêter à nouveau sur cette notion et d'illustrer son rôle, comment cette dernière a continué de légitimer le dispositif alors que la politique d'intégration se focalisait dans le même temps davantage sur ses fonctions de sélection de

l'immigration, et de contrôle de l'intégration par l'enseignement-apprentissage en formation. Il en ressort un certain nombre d'ambivalences et de contradictions qui nous intéressent ici.

4.3.1.1 « Accueil », *et* « intégration » : quelle compatibilité de principes ?

Afin de nous intéresser à la compatibilité entre les notions mobilisées d'accueil et d'intégration, je propose premièrement de préciser ce qu'est l' « accueil », selon les responsables de politiques d'intégration. Je propose une interprétation spécifique de l'utilité de cette notion d'accueil, en tant qu'ayant *servi* les durcissements du dispositif CAI.

Qu'est-ce que l'accueil ?

Le rapport de 2001 du HCI dont j'ai fait état à plusieurs reprises traite prioritairement cette notion d'accueil:

> Le HCI a particulièrement souhaité insister sur les questions de l'apprentissage linguistique et des parcours scolaires qui lui sont apparues essentielles à la réussite d'une véritable approche globale de l'accueil. (HCI, rapport 2001 : 50).

Selon les auteurs de l'ouvrage *Immigrer en France* (Dänzer-Kantof et al., 2011), des auditeurs de l'OFII[181] reconnaissent qu'en pratique, les deux notions ont mis du temps à se mettre en place : « *Finalement, au début du CAI, la notion d'intégration était secondaire. Nous avions tout misé sur le premier accueil ! Ce ne sont que les années suivantes que la notion d'intégration a été particulièrement travaillée.* » (Dänzer-Kantof et al., 2011 :172)

Comme le signale le HCI dans son rapport de 2001, c'est le gouvernement Jospin qui a arrêté en 1998 de nouvelles orientations pour la politique d' «accueil» :

> Accueillir, c'est d'abord organiser concrètement l'arrivée de celui qui a été autorisé à résider en France. Accueillir, c'est préparer éventuellement la venue de celui qui va arriver plus tard dans le cadre du regroupement familial par exemple. C'est aussi, pour celui qui représente le pays d'accueil, expliquer les droits et les devoirs, les règles de vie commune. C'est enfin se préoccuper des besoins du nouvel arrivant de façon à faciliter son installation. L'objectif du gouvernement est de mettre en place une politique d'accueil efficace répondant à ces principes. (Aubry, 1er juin 1999) [182]

[181] Auditeurs des migrants, notamment lors du rendez-vous conduisant à la signature du contrat d'intégration.
[182] http://www.sante.gouv.fr/fichiers/bo/1999/99-24/a0241610.htm (Consulté le 22 décembre 2014).

Les dispositions politiques de 1999, avant l'institutionnalisation d'un unique organisme au service de l'Etat (OFII), s'appuient alors encore sur différents acteurs sociaux, car il s'agit notamment de simplifier les démarches du migrant à son arrivée (HCI, 2001:46) : avec les plateformes d'accueil de l'OMI mais aussi notamment le FAS (Fond d'Action Sociale pour les travailleurs immigrés et leur familles), dont il est fait mention ici d'une des priorités pour leur plan stratégique 1999-2001 : « *Priorité à l'accueil: participer à l'effort commun pour donner toutes les chances d'intégration* ». Le titre à lui seul résume la logique d'une action d'abord sociale d'aide aux migrants, dont l'accueil est prioritaire. Le ton contraste alors avec le caractère impératif du CAI : dans ce contexte politique, il n'était pas encore question d'exigence de l'intégration, mais plutôt d'une certaine « exigence de l'accueil », donc plutôt portée du côté de l' « accueillant » (mais pas uniquement). La responsabilité remise dans cette entreprise est plus modeste tant envers les migrants (on se base sur l' « accueil », il est davantage question des responsabilités des acteurs sociaux et de la société que des migrants) que du dispositif (par l'intermédiaire des prestations assurées, la logique est de « donner des chances » pour le FAS et non de s'« intégrer grâce à» comme le défend le dispositif CAI).

Cependant, les directives pour l'accueil de 1999 que je viens d'évoquer procèdent d'une autre conception de la notion, et portaient déjà en germe les fonctions de « surveillance » et de « contrôle » de l'immigration légale, par le biais d'un « accueil permanent » et avec une attention particulière portée sur la langue :

> L'accueil ne se limite pas au moment de l'arrivée de la famille parce que le parcours d'intégration doit se dérouler à son rythme. Cependant, ce parcours sera d'autant plus rapide qu'il aura été mieux anticipé et préparé. C'est pourquoi l'accueil doit commencer dès le dépôt des dossiers de demande de regroupement familial, lors de l'entretien avec les agents de l'Office des migrations internationales (OMI) ou des directions départementales des affaires sanitaires et sociales (DDASS) qui reçoivent le dossier. Dès cet instant, le demandeur doit être informé des actions à envisager dès l'arrivée de sa famille, l'accent étant particulièrement mis sur l'apprentissage de la langue française. (Aubry, 1999)

Il est ici déjà question de « *parcours d'intégration* », dont la distinction avec « accueil » n'est pas précisée. Dans cette perspective d'accompagnement en faveur des migrants, il s'agit de définir « comment *aider à s'*intégrer ». L'apprentissage rapide de la langue apparaît déjà comme *nécessaire* sans plus de précisions (« *La* ***nécessité*** *d'un apprentissage rapide de la langue française par les rejoignants sera soulignée* » ; *dès l'arrivée* » ; « (...) *sera d'autant plus rapide qu'il aura été mieux anticipé et préparé* » - Aubry, 1999). En parallèle de la volonté affirmée de répondre à des besoins et intérêts spécifiques, apparaît une certaine volonté d'encadrer l'intégration *le plus tôt possible, de façon systématique, et spécifiquement par le biais de formations linguistiques*.

L'emploi du terme « parcours » est intéressant, parce qu'il induit une vision particulière de l'accueil : un accueil *balisé* (« Toute famille étrangère doit être accueillie ») par des passages obligatoires (la formation linguistique en particulier), passages pensés *sans les migrants,* et *à la place des migrants.* L'idée de passage obligatoire amène également assez « naturellement » à l'idée de contrat, comme l'illustre la citation suivante :

> Assurer un véritable service public de l'accueil des étrangers en France implique, en premier lieu, une prise en compte de l'ensemble des primo-arrivants, et en second lieu, le développement d'une approche globale de la question de l'accueil. À cette fin, le HCI préconise la mise en place d'une structure unique chargée de coordonner les moyens existants et de proposer à chaque étranger un contrat individuel d'intégration. (HCI, rapport 2001: 40)

Dès lors l'accueil *mène à des implications peu compatibles* : s'il s'agit de prendre en compte les besoins des migrants, la signature du contrat implique de se conformer à la vision des accueillants, dont la formation en langue est perçue comme indispensable et urgente. En 2001 cet accueil était donc déjà lié à l'idée de contrainte, à des « (é)preuves » en faveur de l'intégration des personnes :il *faut apprendre* la langue, il *faut connaître* les valeurs républicaines dans le cadre de cet accueil. Cette perspective d'accueil n'est donc pas sans considérations morales envers l'accueilli (impliquant une même nécessité à accorder aux formations), considérations qui satisfont par le même temps la vision des seuls accueillants.

La volonté de *contrôler* l'intégration par un dispositif d'Etat est soulignée et développée dans le rapport de 2001 du HCI, obligation relative à la venue des migrants aux formations *(« Le HCI préconise donc l'instauration d'un service de l'accueil et touchant l'ensemble des primo-migrants* » HCI, 2001 :45), la volonté d'un suivi des primo-migrants (« *La nécessité d'un suivi global des primo-migrants* » Ibid : 49) comme par la constatation du manque de cohésion des structures qui assurent les formations. Cette dernière idée sera matérialisée dans une décision de l'Etat (et reprise de ce rapport de 2001 du HCI : 42-47) lorsque l'agence en charge de l'accueil devient l'ANAEM par la fusion de l'OMI et du SSAE (Service social d'aide aux émigrants) en 2005, cette dernière association étant finalement « absorbée » par l'organisme gouvernemental (Dänzer-Kantof et al., 2011 : 188-193).

L'obligation touche notamment à l'accueil lui-même lorsque le HCI reprend les dispositions du gouvernement, avec l'idée d'obligation de se présenter en plate-forme par le biais de l'obligation de visite médicale :

> Le passage en plate-forme d'accueil se fait à l'occasion de la visite médicale. Si la visite médicale obligatoire a perdu son caractère de police sanitaire, et sert plutôt désormais à repérer les cas d'infection graves, et à orienter les personnes concernées vers les structures médicales pouvant les prendre en charge,

> il est de bonne administration d'utiliser l'obligation juridique de passage à l'examen médical pour amener les personnes sur la plate-forme d'accueil, alors qu'une simple faculté offerte aux intéressés risquerait d'entraîner sans doute une fréquentation moins importante. (HCI, 2001 : 41)

L'importance accordée à l'utilisation de prestations sociales permet déjà une réponse de l'ordre de l'injonction : pour faire profiter de ces services, il faut amener à passer *obligatoirement* en plate-forme. L'accueil (au service de l'intégration) revêt déjà dans ses principes une certaine forme d'*évidence* de l'intégration qui pourrait être rapidement facilitée grâce à une intervention de l'Etat dès l'arrivée en France.

La notion d'accueil au service du durcissement du dispositif ?

L'offre en langue tient donc un rôle important sur ces deux plans « accueil » et « intégration », en contradiction d'autant plus grande quand ces formations vont devenir obligatoires. Les prestations en langue sont présentées comme un droit, une offre (1) tout en devant marquer la volonté du migrant de s'intégrer, par conséquent *par ce biais linguistique assez spécifiquement* (2) :

(1) - « (...) (Le contrat) *sera ensuite l'occasion de formaliser l'ensemble des prestations et des services dans le domaine de l'accueil- notamment en matière linguistique- par l'agence et ses partenaires. »* (HCI, 2001 : 60).

(2) - « *Il doit enfin marquer la volonté du migrant de s'insérer dans la société française*. » (HCI, 2001 : 60).

Cette exigence de l'intégration pose déjà en 2001 la langue autant comme un droit, que comme un devoir. Cependant, initialement, le HCI ne préconisait pas le caractère obligatoire assorti de sanctions, mais plutôt l'incitation et l'encouragement à suivre de tels parcours au moyens « *d'une véritable valorisation des acquis (...) la formation linguistique devrait ainsi déboucher sur la délivrance (...) d'un certificat attestant qu'il a suivi le programme de formation linguistique (...) »* (Ibid. : 52). Ces deux plans que le HCI met en opposition seront finalement retenus tous les deux en 2006, avec le CAI conditionnel au renouvellement de la carte de séjour, sous réserve d'assiduité ainsi que de se soumettre à un examen. Différents membres du HCI

manifesteront à plusieurs occasions leur opposition à ces modalités d'obligations que le CII aura retenues.[183]

La volonté de contrôle et de surveillance des migrants par le dispositif est alors clairement annoncée, et intéressante quant à sa justification *exclusivement par le caractère social du dispositif*. Cette volonté de contrôle revêt, comme nous l'avons déjà vu, plusieurs aspects (obligation de passage en plate-forme d'accueil, assurer l'assiduité aux formations, assurer un suivi global, un unique organisme d'Etat en charge de cette intégration). L'appui des modèles québécois et hollandais sont repris avec l'unique objectif affiché *d'aider les personnes* (et non à montrer leur engagement à s'intégrer, malgré le caractère contraignant du modèle hollandais). Ainsi :

> (...) ces politiques d'accueil reposent sur des modèles d'intégration spécifiques. (…) Le HCI tient cependant à relever qu'elles répondent, avec un grand souci de pragmatisme, à un objectif précis : permettre aux primo-arrivants de devenirs rapidement autonomes dans la société d'accueil. (HCI, 2001 : 49).

Ce contrôle par un dispositif d'Etat est ici justifié par le seul bénéfice entendu pour les immigrés. Toutefois, les discours développés par le HCI avant même l'obligation de formation quant aux dangers que représenterait l'immigration, s'accommodaient mal avec l'idée d'une politique seulement *en faveur des migrants* : l'exigence de l'intégration envers les migrants répond aux intérêts et à la vision de la société d'accueil *prioritairement* (la logique formative de l'intégration étant indiscutable). Les différents exemples précédents montrent comment l'aspect bénéfique pour le migrant est souvent le seul invoqué pour les propositions de cette « politique globale de l'accueil », annonçant par le même temps des contraintes et obligations qui relèvent pourtant davantage, comme nous l'avons vu pour d'autres extraits, de la *responsabilité du migrant* dans son intégration spécifiquement linguistique.

Malgré la moindre importance accordée par la suite à la notion d'accueil, et l'action sociale poursuivie en parallèle, ceux-ci vont rester des éléments centraux du dispositif, et en particulier de l'argumentation en faveur du caractère obligatoire de cet apprentissage. Le rapport de 2003 du HCI (*Le contrat et l'intégration*) qualifie en avant-propos la nouvelle politique de *plus soucieuse des individus* (Contrat républicain passé individuellement - HCI, 2003 : 3-4) et

---

[183] J. Costa-Lascoux (ancienne membre du HCI) le remarquait en 2006, le projet de loi restreignant les conditions d'entrée et de séjour des étrangers ne risque-t-il pas de compromettre la logique de l'intégration ? Selon elle : « *Au regard des chiffres, le débat sur la régulation des flux migratoires par les quotas, qui agite encore certaines sphères politiques ou médiatiques, est un débat surprenant. Sur quels critères déterminer une quote-part « acceptable ou souhaitable » d'étrangers : l'origine ethnique, la nationalité, la religion, la langue… ? En France, une telle sélection serait discriminatoire et anticonstitutionnelle. »* (Costa-Lascoux, 2006 : 108)

de *positive* (« *une politique marquée par l'affirmation [...] de considérer nos concitoyens issus de l'immigration comme des citoyens à part entière et de leur voir reconnaître, par des distinctions et des promotions, les mérites qu'ils ont acquis* », Ibid.). De même, la nouvelle agence en charge du dispositif CAI (ANAEM : Agence Nationale de l'*Accueil* des Etrangers et des Migrations), créée le 25 juillet 2005, mettait encore fortement l'accent sur la notion d'accueil et sur la mise en œuvre d'une *action sociale*.[184]

L'objectif de l'accueil est en revanche effacé à partir du mandat Sarkozy, par l'autre objectif affiché du dispositif, érigé en priorité nationale : réguler, contrôler, sélectionner l'immigration légale. Faisant partie d'un ensemble de 65 articles ayant fait polémique pour le durcissement de la loi dans une logique de régulation et de surveillance « policières »[185], les dispositions prises par N. Sarkozy marquent un « tournant ». Dans la loi du 24 juillet 2006, ni l'intitulé (relative à *l'immigration et à l'intégration*), ni aucune des mesures relatives au CAI (articles 5 et 7) ne s'arrête à développer la notion d' « accueil » à proprement parlé, la notion n'apparaissant plus que dans l'intitulé du contrat. La notion a déjà été développée, et le fait que les formations en langue restent gratuites (article 5), semble l'unique lien restant avec l'accueil : il s'agit de mesures de « *régulation, de lutte contre les détournements de procédure et de promotion d'une immigration choisie* (...) »[186]. L'importance remise à la notion d'accueil ne sera plus affichée lors du mandat de N. Sarkozy (6 mai 2007) : l'ANAEM, agence d'" « *accueil* », devient dès lors, deux ans après sa création, l'OFII[187] (Office Français de l'Immigration et de l'*Intégration*) avec un changement de ministère rattaché au concept d'identité nationale, seul en charge de cette politique. Le dispositif CAI est ainsi présenté comme l'aboutissement de la

[184] Cette perspective est par exemple apparente dans cette réponse officielle du ministère de l'intérieur à un citoyen, sur l'augmentation des taxes pour les étrangers, dans lequel le rôle social de l'ANAEM est particulièrement valorisé et présenté comme permettant notamment de « *mettre en œuvre une action sociale spécialisée* ». http://questions.assemblee-nationale.fr/q13/13-77QE.htm (Consulté le 16 juillet 2020).

[185] En particulier le maintien en zone d'attente, qui sous-entend une privation de liberté pour les demandeurs d'asile, qui passe de 48h à quatre jours (article 25), l'article 63 pour l'emploi de statistiques ethniques a dû être retiré, un article laisse la possibilité de prouver la filiation lors de demande de regroupement familial (Article 13) http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000524004 (Consulté le 11 décembre 2014).

[186] http://www.vie-publique.fr/actualite/panorama/texte-vote/loi-du-24-juillet-2006-relative-immigration-integration.html (Consulté le 04 décembre 2014).

[187] L'OFII est créé en 2009, avec pour objectif stratégique de conforter, par un pilotage unique sous la tutelle d'un seul ministère, la politique d'accueil et d'intégration des étrangers. Cette volonté de pilotage unique, et de contrôle total du dispositif par l'Etat dont il était déjà fait état dans les rapports du HCI des années 2000, se concrétise avec le Ministère consacré et l'OFII en particulier, en charge du CAI.

politique d'intégration annoncée tout en laissant penser qu'il est aussi question de la « politique d'accueil » annoncée avant les années 2000.

Les objectifs conjoints d « accueil et d'intégration » du dispositif se sont d'abord concentrés prioritairement sur l'aspect social, puis ensuite plus ou moins répressifs « à la fois », selon les gouvernements en charge de ces politiques d'une intégration institutionnalisée. Les rapports qui ont suivi après 2001, malgré le durcissement progressif du dispositif, ont continué de développer cette double fonction (accueil et intégration) du contrat, en estompant les aspects nationalisants par des notions positives, relatives à l'accueil : le droit (à des formations gratuites en langue), la *reconnaissance envers le migrant* du bon respect du contrat (notion de mérite, d'efforts, d'accès aux droits), la notion de « contrat » bien que sa signature et le respect des engagements entendus soient dès lors obligatoires (non-liberté contractuelle - voir 1.2.1.3)

Qu'il s'agisse des discours du HCI (rapport 2001 et 2004) ou des rapports des CII (2003), la cristallisation sur l'aspect « intégration », ainsi que les dimensions nationalisantes qui peu à peu se sont développées cette même décennie 2000 ont été argumentés et légitimés *par la fonction d'accueil* et l'*action sociale* entendue en parallèle, avant de s'effacer au profit des objectifs prioritaires d'immigration choisie, sous le mandat de N. Sarkozy. Suite aux conseils d'un organe institutionnel consacré à ces catégories de personnes, comme le souligne C. Calame :

> (...) la simple institution d'un ministère associant l'intégration à l'immigration et à l'identité nationale en dit long sur le détournement sémantique du concept (d'intégration) ; sur fond d'expulsion, l'asymétrie des termes du contrat d'accueil et d'intégration en est l'expression. (Calame, 2008 : 57).

En Belgique pour le dispositif équivalent, comme le rapportent P. Hambye et A.-S. Romainville, *il n'est pas anodin que les médias belges aient spontanément rebaptisé ce « parcours d'accueil »* (nom du dispositif belge) *en « parcours d'intégration »* (Hambye et al., 2014: 74). C'est l'évolution discursive qui se produit également pour le dispositif français : celui-ci portait les deux qualificatifs avant la disparition de la notion d'accueil en 2016 pour le CIR, posant tout autant que pour le « contrat d'accueil » belge, la question de la compatibilité des deux logiques d'accueil et d'intégration.

Ces contradictions interrogent en miroir la perception que peuvent en avoir les migrants signataires : le dispositif est-il vécu comme un accueil malgré l'injonction de suivre jusqu'à plusieurs centaines d'heures de formations ? Est-il souvent vécu comme la promesse de s'intégrer grâce à la formation en langue ? Ou bien aussi vécu parfois, comme une formalité de

plus ? La venue en formation est-elle tant motivée par la nécessité personnelle de se former pour son autonomie dans la vie quotidienne, que par la nécessité de s'y soumettre pour régulariser sa situation administrative ?

4.3.1.2 Accueil et intégration : du droit au devoir « réciproque », puis « unilatéral »

La logique permettant de donner une cohérence à cette double fonction de la formation en français (accueillir/contraindre) repose sur le principe qu'apprendre la langue est *nécessaire* pour les primo-migrants (supposant par le même temps que cet apprentissage va assurer son acquisition). C'est cette nécessité de l'apprentissage de la langue qui, en 2006, justifie le caractère obligatoire de la formation, pour ceux qui n'ont pas de connaissance en langue française et ne sont pas originaires d'Europe. Dans cette logique ambivalente :

- Cet apprentissage est nécessaire pour s'intégrer, donc la société d'accueil doit pouvoir le garantir, cet apprentissage pouvant être exigé par le primo-migrant (c'est un droit) :

> Chaque nouvel arrivant doit se voir systématiquement proposer une offre de formation linguistique adaptée à ses besoins. La mise en place d'un tel dispositif impliquerait un effort important de la part de l'Etat, qui doit être en mesure de fournir de telles prestations, et d'en prendre en charge le coût (…) » (HCI, 2001 : 52)

Cette logique s'arrête ici à déterminer une responsabilité de l'Etat.

- Cet apprentissage est nécessaire pour s'intégrer, le migrant « est obligé » d'apprendre, en conséquence l'apprentissage peut être « exigé » par la société d'accueil (c'est un devoir) :

> La maitrise de la langue est un élément essentiel de l'autonomie de la personne et de son développement social et professionnel. Il est ainsi conforme au pacte réciproque que concluent un migrant et son pays d'accueil de faire de l'acquisition de la langue une **condition de l'installation en France**. (HCI, 2001 : 52)
>
> (…) chaque primo-migrant doit se voir systématiquement proposer la signature d'un contrat individuel d'intégration avec l'agence nationale de l'accueil. Un tel contrat (…) doit **marquer enfin la volonté** de l'immigré **de s'intégrer** dans la société d'accueil (Ibid : 60)

Le contrat marque davantage la responsabilité exigée du migrant (en particulier de se former en Français), que celle de l'Etat :

> Il est plus conforme à la politique française d'intégration de responsabiliser les personnes concernées en les incitant à suivre de tels parcours au moyen d'une véritable valorisation des acquis (Ibid : 52)

Ce second principe, légitimé par l'affirmation de cette nécessité (la langue comme « condition », « doit marquer »), marque un glissement de l'exigence : on passe de l'exigence *du migrant envers la société*, à l'exigence *de la société envers le migrant* (l'intégration est un enjeu de cohésion sociale et nationale).

De même, dans le rapport du HCI de 2003, la partie sur « les droits des femmes issues de l'immigration » argumente et renforce cette nécessité, suggérant *l'obligation de signature*, *en particulier pour les femmes* (avec l'objectif de *renforcer l'information des primo-arrivantes sur leurs droits* : Ibid : 73). Elles seraient susceptibles notamment d'être sous l'influence de la famille, qui ne considère pas cette formation comme nécessaire : « *Le Haut conseil à l'intégration souligne notamment la nécessité de faire signer le contrat d'accueil et d'intégration à la femme individuellement et sur place, après un entretien personnel avec un interprète* » (HCI, 2003 : 73). Ici, c'est la nécessité d'apprendre, autant que la nécessité de « protection de ces femmes », qui justifie l' « obligation » de signature. Le rôle de l'« éducation », d'une façon plus générale (mais réduite aux contenus du CAI : à la langue-exemple précédent-, et l'instruction civique- présent exemple), est invoqué comme permettant une libération :

> (…) le Haut conseil souligne le rôle primordial de l'éducation dans l'accès à l'autonomie des femmes issues de l'immigration et leur émancipation d'un cadre familial patriarcal. Le nouveau programme d'instruction civique de l'Education nationale peut aussi être l'occasion de rappeler les droits des femmes et le Haut conseil y attache une importance toute particulière. (Ibid. : 75).

Ici, dans cette optique de protection des femmes, il n'est pas question de leur rappeler leurs devoirs mais bien leurs *droits* uniquement. Et pourtant, paradoxalement peut-être, cette nécessité passe par un *devoir* de formation dans le cadre du CAI (« nécessité de faire signer »). C'est donc le « bénéfice attendu » et les « droits » individuels de ces femmes qui seraient donc en jeu, justifiant cette obligation de signature. Les deux logiques de nécessité sont relativement ambivalentes et relèvent du principe d'une « aide » que l'on ne peut refuser : il s'agit de permettre au migrant de *s'intégrer*, en l'obligeant à suivre pour cela *la définition qu'en a l'accueillant*. La langue, « premier pilier de l'intégration », est en ce sens un instrument de légitimation de la contrainte.

C'est l'idée de *nécessité* de se former en français pour s'intégrer qui a permis de légitimer ces obligations (dans les rapports du HCI, repris par le CII): l'apprentissage de la langue est nécessaire, donc le migrant est en droit de l'exiger /donc la société est en droit de l'exiger. La langue, « premier pilier de l'intégration », est en ce sens un instrument de légitimation de la contrainte. C'est un cadre d'accueil qui implique paradoxalement un durcissement des exigences.

4.3.1.3 Faire « adhérer » au dispositif : un double langage ?

L'emploi du terme *adhésion* change de sens à partir du contrat (HCI, rapport 2001 ; CII, 2003 ; Dänzer-Kantof et al., 2011), il suit le double sens de la logique de nécessité : il *faut faire* adhérer au CAI, donc on *exige d'*y adhérer. De même, avant il fallait *connaître* des valeurs de la république, désormais il *faut adhérer* à ces valeurs. La notion d'adhésion est alors dans certains emplois (par ex. Dänzer-Kantof et al., 2011), comme le terme accueil, faussement centré sur l'accueilli. C'est un double langage qui révèle particulièrement l'ambivalence des deux logiques d'aide et d'obligation : un terme repris de l'action sociale change de sens lors du passage au caractère autoritaire de la loi. Or on continue de parler d'*adhésion* dans un cadre obligatoire, et d'*accueil* malgré l'injonction éducative : il ne peut plus s'agir de la même adhésion, ni du même accueil, marquant une moindre confiance.

Comme nous l'avons vu plus haut, les rapports du HCI (2001) se préoccupaient de la façon d'améliorer la venue aux différentes formations (formation vivre en France, formations en langue), sans que le contrat ne soit rendu obligatoire : car une fois que les personnes se sont engagées à suivre des cours de français (200h en moyenne), de nombreuses raisons faisaient que beaucoup ne venaient pas. L'« adhésion » aux formations linguistique qui est attendue semble pourtant relativement *incompatible avec une obligation, qui n'implique plus l'avis de la personne*. L'ouvrage de Dänzer-Kantof et al., (2011 : 205), explique que par la suite de 2006 à 2009 le « *taux d'adhésion passe de 92 à plus de 98%. Il est vrai que la signature du contrat a été rendue obligatoire (...) ».* De même, deux pages après, à travers les propos d'Éric Besson, à l'époque ministre du MIIIND, le nombre de contrats signés témoignerait de son succès : « *La signature du 500 000ème contrat d'accueil et d'intégration le 2 mars 2010 témoigne du succès d'un dispositif devenu aujourd'hui « la pierre angulaire de notre politique d'accueil et d'intégration ».* » (Ibid. : 207).

Cette logique d'un fort « taux d'adhésion » au dispositif qui est mis en avant malgré l'obligation de signer le contrat, pose la question de cette « adhésion » du migrant dont il est question. Qu'entend-on ici par « adhésion » au contrat, en contradiction « antithétique » avec le caractère obligatoire de celui-ci : adhésion comme accord avec cette obligation assortie de sanction, ou bien « adhésion » parce qu'il s'agit du pourcentage de signataires qui se sont « soumis à l'obligation d'adhérer » ? Il semble bien s'agir là finalement plus de l'adhésion comme « effort » et allégeance envers la nation d'accueil et à ses valeurs : c'est une adhésion *obligatoire*, ce qui revient à dire une sujétion (ne pas s'opposer, s'assujettir à cette imposition).

En avant-propos du référentiel FLI revient le terme d' « adhésion » qui pourrait laisser penser qu'il s'agit de « laisser le choix » d'adhérer ou non. Or, il est sous-entendu ici que cette « adhésion » fait partie de ces formations en tant qu' « outil » de l'intégration entendue. Comme pour les formations en français donc, il est intéressant de constater qu' il « faut adhérer » tant en théorie (obligation de signer qui engage à aller en cours/à respecter « ces valeurs ») qu'en pratique (il s'agit de s'intégrer « par l'adhésion » à la vision de l'intégration par l'apprentissage/ à ces valeurs républicaines) : « adhésion » est ici une *condition*, lorsque dans les rapports du HCI notamment, il était auparavant question de « connaissance des valeurs partagées », qui n'implique pas d' « adhérer » obligatoirement. Le HCI se préoccupait alors d'avantage de l'adhésion *à la formation linguistique*, sous-entendant désormais que ce problème de l'adhésion serait réglé par cette obligation d'adhésion.

Dans ces exemples, le terme « adhésion » est assez « cosmétique » puisque finalement, cette adhésion étant obligatoire, on ne se préoccupe pas de l'*adhésion personnelle*, sinon du *bon déroulement de la soumission à la loi*. Cet emploi du terme semble particulièrement intéressant parce qu'il permet de brouiller la frontière entre l'aide supposée et les obligations entendues par le même temps. C'est un double langage qui révèle particulièrement l'ambivalence des deux logiques d'aide et d'obligation : un terme repris de l'action sociale change de sens lors du passage au caractère autoritaire de la loi. Or on continue de parler d'*adhésion* dans un cadre obligatoire, et d'*accueil*, malgré l'injonction éducative : il ne peut plus s'agir de la même adhésion, ni du même accueil, et cela semble marquer une *moindre confiance* (forte responsabilité des primo migrants de se plier aux logiques des dispositifs d'intégration). Derrière les mêmes termes d'adhésion, d'accueil, se profile donc une *politique différente* qui les reprend à son compte.

De même que pour la question de l' « effort d'intégration », avec l'injonction l'emploi du terme adhésion réduit son sens à un simple choix (le choix « de signer » ou non) et est présentée comme ne dépendant que de ce libre choix. «Adhésion » participe ici à mettre en valeur le nombre de signatures en les faisant passer pour un acte volontaire. Sa permanence dans certains discours politiques (OFII, 2011) et institutionnels (ex : propos d'Éric Besson) rend son sens particulièrement paradoxal.

Selon des auditeurs de l'OFII (dont les témoignages sont mobilisés en 2011 dans l'ouvrage « immigrer en France », par Dänzer-kantof, et al.): « *Il s'agit moins de soumettre les nouveaux arrivants à une obligation administrative supplémentaire que de les persuader de*

tirer le meilleur parti de services importants. » (Dänzer-kantof, B. et al., 2011 : 208) Ici aussi l'obligation est nuancée, réduite à une simple formalité administrative de départ. Il s'agit de « persuader » mais par la force (« obligation » entend « engagement et sanctions »), et la rhétorique reprend une fois de plus les idées développées par les discours du HCI lorsque l'on parlait encore de « plate formes d'accueil »: il s'agit de tirer parti de services et de prestations (la centaine d'heure de formation en langue en particulier), présentées comme une « offre », « garantie par l'Etat » (et gratuite, donc couteuse pour l'Etat). C'est à dire que le bénéfice du dispositif permet de justifier son caractère contraignant, alors que ce caractère contraignant lui-même s'oppose à de nombreuses questions sociales qui restent alors en suspens : le critère de l'adhésion permet-il de se poser la question de l'intérêt personnel d'apprendre et de sa cohérence avec le quotidien des migrants ? Permet-il de s'interroger sur les raisons de la non-adhésion ou non venue des personnes aux formations ? Une adhésion dans les premiers temps, garantit-elle pour autant d' « adhérer » à plus long terme à l'option formative privilégiée ?

C'est une mesure répressive bien que la soumission à ces épreuves se défende par la volonté d'action sociale, d'autant plus répressive qu'elle ne cherche pas à toucher les *causes* du faible taux de participation aux formations. L'adhésion ne semble donc pas, dans ce contexte, compatible avec une posture centrée sur les besoins et désirs des apprenants, leurs histoires ni sur leurs déterminations, mais uniquement sur leur *devenir* citoyen, à viser une « vie épanouie » grâce à *une définition unilatérale* de leur intégration. Les migrants nouvellement arrivés sont définis à plusieurs niveaux : en tant qu'étranger devant faire ses preuves pour bénéficier de l'accueil, en tant qu'étant en situation de « déficit » (linguistique et culturel, et déficit de « valeurs »), en tant que devant se soumettre à cette vision de ses propres besoins et de « ce qui est bon pour lui/elle ». Le concept d'adhésion est alors faussement centré sur l'accueilli : il se doit d'adhérer à ces définitions et conditions.

La perspective critique développée ci-dessus, sur la contrainte que cet accueil n'empêche pas de sous-tendre et même de légitimer, n'est pas sans faire écho aux propos de R. Redecker lors d'une conférence en 2001 sur la notion d'accueil :

> Devant le miroir de sa psyché on lustre son amour propre en s'attribuant les vertus sociales de générosité et d'accueil. Or, l'accueil vrai ne relève pas de la morale. Disons même que **la morale** (…) **fausse l'accueil**. La morale ne manque jamais d'être un égoïsme déguisé : « je » tiens à être moral, à vivre conformément aux impératifs catégoriques, cet égo-centrisme est le cœur de l'attitude morale.(...) **Si je suis moral, si je pratique consciemment les plus hautes vertus, c'est toujours pour moi. Si l'accueil s'inscrit dans l'ordre de la morale, il se condamne à manquer l'autre, ce que pourtant il affirme viser**. (Redecker, 2001: 3-4)

4.3.2 Quelles sont les ambivalences des politiques d'intégration par la formation linguistique ?

Je propose de tenter ici de rendre compte de quelques ambivalences des politiques d'intégration par la formation en langue de façon plus globale, en m'éloignant un peu des discours politiques et institutionnels mobilisés jusqu'ici. Je m'intéresserai d'abord à la référence au contrat social de J.-J. Rousseau (4.3.2.1), puis j'interrogerai de façon plus large la réciprocité des engagements du contrat CAI (4.3.2.2).

4.3.2.1 La référence au « contrat social » : intégrer ou émanciper ?

Le terme de « contrat » sera particulièrement défendu dans le rapport de 2003 (« *Le contrat et l'intégration* ») du Haut Conseil à l'Intégration (Désormais HCI)[188], en se référant au contrat social de Rousseau, « *ayant porté à son firmament* » le contrat social, et en tant qu'établissant « *une distinction utile entre une multitude et un peuple* » (HCI, 2003 :107). Le contrat social est alors pris en modèle, modèle reposant sur la responsabilité et l'identité citoyenne comme permettant de « faire cité » :

> **Proposer un contrat social, c'est donc proposer de passer de la multitude indifférenciée, particularisée, à l'unité d'un peuple, dans une collectivité rassemblée**. Cette distinction entre une multitude et un peuple formé par un consentement commun est précieuse pour réfléchir à comment, on peut "faire peuple", car on peut "faire France", (selon l'expression de Michèle Tribalat).
> Les emprunts faits au droit civil ou aux traditions éthiques et religieuses ont également précisé **le caractère formalisé du contrat**. Un contrat n'est jamais intransitif et, pour être valide, il lui faut une cause licite et un objet certain. Il n'est pas un engagement vide mais un engagement pris pour faire ou ne pas faire, donner ou ne pas donner. La décision du contractant doit être libre. Il est aussi une promesse de construction de l'avenir de la cité. Le contrat substitue à une société fondée sur la contrainte, une société établie sur le consentement, une société de réciprocité et d'égalité où la loi respecte les droits des individus parce que ceux-ci l'ont voulu. **Si les citoyens consentent à la loi, c'est pour autant qu'elle leur garantit des droits fondamentaux et qu'elle leur est utile**. (HCI, rapport 2003 :107).

Comme dans le *contrat social* de Rousseau[189] auquel il est fait référence en 2003, ce contrat est donc décrit avec la caractéristique principale *d'être consenti*. Le modèle appuyé dans ce rapport sera contredit deux ans plus tard par la signature rendue obligatoire du contrat CAI,

---

[188] Organisme ayant largement participé à l'argumentation et la mise en place du dispositif CAI, voir supra 4.2.2

[189] C'est aussi l'idée que l'on retrouve chez Rousseau : « *Ne pouvant se considérer que sous un seul et même rapport il est alors dans le cas d'un particulier contractant avec soi-même : par où l'on voit qu'il n'y a ni ne peut y avoir nulle espèce de loi fondamentale obligatoire pour le corps du peuple,* ***pas même le contrat social****. Ce qui ne signifie pas que ce corps ne puisse fort bien s'engager envers autrui en ce qui ne déroge point à ce contrat ; car à l'égard de l'étranger, il devient un être simple, un individu. »* (Rousseau, 1762, *Du souverain*)

or la définition juridique précise pourtant que le contrat ne vaut que lorsque l'offre est acceptée (ce qui paradoxalement n'empêche pas cette obligation, s'y refuser ayant de potentielles conséquences).

J'interroge ici deux visées pourtant différentes : l'intégration et l'émancipation. Le contrat dont il est question dans le rapport de 2003 est lié à la notion **d'intégration** dans son intitulé, et traite donc très largement de l' « intégration » (*Partie 2, la mise en place du contrat d'intégration, partie 3, le contrat et l'intégration : réflexion sur les notions)*, et dans une moindre mesure, dans une autre partie, **d'émancipation**[190].

E. Brassat définit l'émancipation comme suit :

> (...) un passage, ou une rupture, le devenir indépendant d'une personne qui cesserait de se voir assujettie à une domination, qui accéderait à un exercice libre de la volonté, ou encore qui trouverait enfin en elle-même le pouvoir de décider du sens de ses actes. Elle cesserait alors d'être commandée par d'autres, d'être causée, de subir une loi hétéronome à elle-même, pour accéder à sa propre cause, à la liberté d'être soi ou d'agir par soi-même. (Brassat, 2013 :45)

J.-J. Rousseau dans *Du contrat social* (1762) vise pourtant précisément une certaine émancipation de l'homme par la loi :

> Les hommes ne pouvant établir entre eux que des rapports d'obéissance et d'autorité, il importe de déterminer les conditions d'une autorité légitime et d'une obéissance qui non seulement ne nuise pas à la liberté mais encore la garantisse. À quoi Rousseau consacre Du contrat social, avec le sentiment vif d'affronter en philosophie politique un problème comparable à celui de la quadrature du cercle des géomètres. Ce problème peut être énoncé de la manière suivante : mettre la loi au-dessus des hommes pour que les passions humaines n'aient pas prise sur elle et ne puissent la détourner alors même que les lois positives sont des lois que le peuple se donne à lui-même et sont donc d'origine humaine. En d'autres termes, **la législation doit produire de la transcendance en rangeant la loi au-dessus des hommes en dépit du fait que la fabrication des lois ressortit au principe d'immanence et est une production humaine trop humaine. Dans la logique républicaine de Rousseau, l'émancipation est un effet de la loi : obéir à la loi pour ne pas obéir aux hommes**. (Kail, 2000 : 174-175)

Intégration et émancipation ne représenteraient-elles pas des visées différentes ? C'est un des arguments critiques avancé contre l'affirmation d'une école française qui serait fondée sur (la doctrine kantienne de) l'émancipation par l'éducation et l'instruction scolaires. Emmanuel Brassat souligne en ce sens « *la différence irréductible entre les modalités scolaires de l'acculturation et de l'intégration sociale et une véritable émancipation des personnes sur les plans cognitifs et éthiques »* (Brassat, 2013: 49).

Deux années après le rapport 2003 du HCI et suite à la mise en place de l'obligation de signature du contrat, la référence au contrat social de Rousseau n'en paraît que davantage opportuniste : la potentielle visée d'émancipation évoquée à travers le contrat social semble

[190] *Partie 1 : Les avis,* lorsqu'il est question de droits des femmes issues de l'immigration, p. 40

dévoyée par celle d'intégration. Or les aspects contraignants des dispositifs CAI puis CIR, et la restriction de l'intégration (réduite à la formation linguistique comme préalable indispensable à l'intégration) qui en résultent s'éloignent encore davantage des références au contrat social dont il était fait état dans ces discours fondateurs.

C'est selon mes recherches et interprétations l'action sociale et la notion même de contrat qui s'y attache (s'inspirant et évoquant tout à la fois le « Contrat social ») entendue au départ qui a permis de légitimer et relativiser les aspects répressifs (obligation de signature, obligation de formation, conditionnalité). C'est un cadre d' « accueil » qui implique alors paradoxalement un durcissement des exigences de l'intégration.

Ce qu'il en reste dans la confusion est intéressant : l' « émancipation de l'homme » chez Rousseau peut ainsi être aisément confondue avec l' « intégration », *permettant de déconsidérer par là-même* les rapports de pouvoir dans lesquels le signataire de ce contrat est pris.

4.3.2.2 Quelle « réciprocité » des engagements du contrat CAI ?

Les évolutions de l'emploi du terme *intégration*, qui déjà dès ses premiers emplois, était ambigu, servent désormais comme le terme précédent (assimilation), à « assimiler au mieux » les migrants concernés dans une logique d'uniformité de l'Etat Nation. Le terme a permis de s'ouvrir à un usage « plus sociologique » et plus réciproque en apparence, élargissant en théorie le discours à l'ensemble de la population française (voir la dernière définition du HCI), avec par exemple la politique de la ville considérée comme faisant partie intégrante du débat de l'intégration selon le HCI (2003), mais c'est toujours pour servir l'uniformité recherchée en visant en particulier des publics défavorisés. Face à ces ambivalences, je propose donc d'interroger la réciprocité des engagements des parties, le migrant et l'Etat, dans le contrat d'accueil et d'intégration. S'agit-il dans les faits d'un contrat réciproque, dont les engagements pourraient équitablement être tenus par les deux parties ?

Une intégration « méritocratique »

Il faut aussi s'arrêter sur la tournure de « *nouvelle politique positive* » employée dans le rapport au premier ministre de 2003 du HCI (p. 3) : celle-ci développe une logique méritocratique. Elle s'inscrit dans l'ensemble du projet politique entretenu dans le rapport, valorisation du mérite et de la réussite d'une façon plus générale, de « *ceux qui ont rempli le*

contrat », et de « *toutes les réussites* » (p. 27). Le terme d'intégration est alors reconnu comme concernant chacune des personnes vivant en France (p. 12) lorsqu'il s'agit de traiter du renouvellement de la politique de la ville (p. 15-16), à destination particulièrement de jeunes de banlieues. Ces propositions axées sur une revalorisation des mérites masquent le versant opposé : l'exclusion possible (et même juste symbolique, sans sanctions) de ceux qui *ne méritent pas* s'ils n'ont pas rempli les épreuves ou examens. Or, ces mérites reposent précisément sur une intégration qui tend à être pensée, dans le cadre des dispositifs CAI et CIR, à la place des migrants.

La logique méritocratique a pu être remise en question par P. Bourdieu et J.-C. Passeron en particulier (mais aussi par la sociologie de façon plus générale) par les notions de capital (économique, social, culturel, symbolique) dont les individus sont dotés inégalement, la réussite étant plus aisée pour ceux ayant acquis le plus de capital (les mieux prédisposés), au détriment des autres. Et comme le remarque H. Adami, « les *migrants faiblement ou non scolarisés sont toujours en première ligne parce qu'ils cumulent les difficultés économiques et culturelles »* (Adami, H., 2007 : 82). Or, le contrat destiné aux adultes migrants à partir de 2005, pour ceux qui n'en remplissent pas les exigences, entend que la « non reconnaissance » se traduit par la menace d'exclusion/ expulsion (non renouvellement de la carte de séjour), la non-obtention du diplôme initial en langue française qui signifie symboliquement « ne pas avoir acquis les savoirs de base nécessaires à son intégration ». Ces dispositions sont présentées en tant que valorisant toutes les réussites, masquant par le même temps la possibilité, en amont, de sanctionner l'échec par l'exclusion.

La loi Hortefeux du 20 Novembre 2007 semble assez révélatrice de cette possibilité de régulation en parallèle, en étendant l'évaluation et la formation en langue au pays d'origine « pour faciliter son intégration républicaine » référence ? Cette loi se compose d'un ensemble de 64 articles dont plusieurs ont fait polémique lors de son adoption[191], dénoncés par de nombreuses associations. Pour une extension du dispositif d' « accueil » avant même la migration :

> (…) nul n'est dupe : l'objectif n'est pas de faciliter l'intégration ultérieure des membres de la famille en leur donnant les rudiments de français qui sont au demeurant censés leur être inculqués dans le cadre du

191 « Pour lui permettre de préparer son intégration républicaine dans la société française, le ressortissant étranger âgé de plus de seize ans et de moins de soixante-cinq ans pour lequel le regroupement familial est sollicité bénéficie, dans son pays de résidence, d'une évaluation de son degré de connaissance de la langue et des valeurs de la République. »Loi Hortefeux du 20 Novembre 2007, Article 1, chapitre Ier. http://www.gisti.org/spip.php?rubrique334 (Consulté le 18 avril 2020).

« contrat d'accueil et d'intégration », mais de mettre un obstacle dissuasif de plus à l'obtention du visa. (Lochak, 2013)[192]

L'intégration républicaine : une violence symbolique ?

En terme de réciprocité entre le migrant et l'Etat, le CAI demande d'un côté au migrant diagnostiqué comme nécessitant des formations, de remplir des conditions définies par l'Etat, engageant alors une personne physique à des contraintes éducatives, et de l'autre une institution immatérielle qu'est l'Etat français, tout puissant dans cette entreprise, à assister le migrant tout au long de son parcours. Or cette assistance est aussi une possibilité de regard, de sélection et de contrôle sur la catégorie des « accueillis », permettant de définir un degré de contraintes éducatives (nombre d'heures de formation) à certains d'entre eux, ainsi que de déterminer le « mérite » de poursuivre cet « accueil » (possibilité d'exclusion) selon les efforts d'intégration. Cette réciprocité semble alors tout à fait asymétrique : quelle recours peut avoir le migrant face à cette injonction en termes pratiques (peut-il discuter cette obligation, s'y refuser sans conséquences ?), et en termes des représentations véhiculées sur leur propre intégration (même sans s'y soumettre, la vision des « accueillants » domine : « pour s'intégrer il faut... ») ? Peut-on encore parler de « réciprocité » étant donné la forte asymétrie de pouvoir des deux parties (individu /institution) ?

Ce contrat obligatoire et l'intégration d'Etat qu'il représente n'exercerait-il pas une violence symbolique[193] au sens de Bourdieu ? Je retiendrai d'abord la définition des *Méditations pascaliennes*, en tant que celle-ci explicite le mécanisme d'adhésion à cette violence :

> **La violence symbolique est cette coercition qui ne s'institue que par l'intermédiaire de l'adhésion que le dominé ne peut manquer d'accorder au dominant** (donc à la domination) **lorsqu'il ne dispose, pour le penser ou, mieux, pour penser sa relation avec lui, que d'instruments de connaissance qu'il a en commun avec lui et qui, n'étant que la forme incorporée de la structure de la relation de domination, font apparaître cette relation comme naturelle** ; ou, en d'autres termes, lorsque les schèmes qu'il met en œuvre pour se percevoir et s'apprécier ou pour apercevoir et apprécier les dominants (élevé/bas, masculin/féminin, blanc/noir, etc.) sont le produit de l'incorporation des classements, ainsi naturalisés, dont son être social est le produit. (Bourdieu, réed. 2003 [1997] : 204)

La violence symbolique est une domination sociale, c'est un processus de soumission. G. Maurer résume :

---

192 http://www.gisti.org/spip.php?article3248 (Consulté le 18 avril 2020).

193 Voir la question du caractère asymétrique du contrat qui y est liée, en 1.2.1.3, et également sur la violence symbolique exercée par les contrats d'intégration, en particulier 7.1.3.2

> «Violence » parce que, si « douces » soient-elles, ces formes de domination n'en exercent pas moins une véritable violence sur ceux qui la subissent, engendrant la honte de soi et des siens, l'autodénigrement, l'autocensure ou l'auto-exclusion. «Symbolique », parce qu'elle s'exerce dans la sphère des significations ou, plus précisément, du sens que les dominés donnent au monde social et à leur place dans ce monde. (Maurer, 2006 : 90)

L'ambigüité fondamentale de la contractualisation de l'accueil et de l'intégration des migrants est de masquer cette imposition, de masquer sa « vérité de pouvoir » (notions bienveillantes de contrat, « d'accueil », de « droit » à la langue), cela implique aussi de masquer une violence symbolique (voir plus bas) et un côté arbitraire (valeurs de la république, « partagées »-par une idéologie dominante politiquement ?). Un pouvoir symbolique suppose la reconnaissance : c'est-à-dire la méconnaissance de la violence qui s'exerce à travers lui (Bourdieu, réed. 2014 [2001] : 266). Hors comme le précise le rapport 2004 du HCI, la majorité des migrants s'y engagent par eux-mêmes, et le dispositif est clairement rattaché à des dispositions éducatives, bienfaisantes, présentées comme positives et valorisantes.

Dans le cadre qui nous intéresse pour une catégorie particulière[194], se dessine un ensemble de termes consacrés (analphabète, intégration ; rhétorique du danger que représente potentiellement cette catégorie) et un ensemble de logiques qui y correspondent (absence de liberté contractuelle, obligation de formation) à travers lesquelles il est alors attendu que les dominés perçoivent la hiérarchie sociale comme légitime et naturelle. Les dominés se doivent d'intégrer la vision que les dominants ont du monde, c'est-à-dire dans le cadre du CAI : *adhérer à une langue et des valeurs communes*. Les productions symboliques du pacte républicain comme « intégration », « langue » et « valeurs partagées » peuvent alors être vus comme des instruments de cette domination :

> (…) cet effet idéologique, la culture dominante le produit en dissimulant la fonction de division sous la fonction de communication : la culture qui unit (médium de communication) est aussi la culture qui sépare (instrument de distinction) et qui légitime les distinctions en contraignant toutes les cultures (désignées comme sous-cultures) à se définir par leur distance à la culture dominante. (Bourdieu, réed. 2014 [2001] : 206).

Ainsi :

- Les dominants assignent aux dominés un statut d'infériorité : par une catégorisation « nous et eux », l'immigration met l'unicité de l'Etat Nation en danger, le migrant étant alors perçu

194 Les formations obligatoires sont d'autant plus longues et donc restrictives, que le niveau en français est jugé bas, et que le rapport à l'écrit est absent.

comme une personne *en situation constante d'intégration* (Van Avermaet, 2012 : 157), celle-ci étant soumise aux conditions des dominants.

- Ces réalités sociales (inégalités économiques et sociales de ces catégories, compétences scripturales absentes ou partielles) confirment les représentations mentales que les dominants se font des dominés (« ils doivent apprendre le français comme preuve de leur volonté d'intégration »)

- Si bien que la hiérarchie sociale apparaît "logique" aux yeux de tous : la logique des dominants s'imposant, les dominés étant obligés de reconnaître la logique qui en découle (quel que soit son caractère idéologique et ses potentiels effets contre-productifs).

La « situation constante » d'intégration, posée dès la soumission d'un.e migrant.e aux conditions du CAI, se retrouve également en jeu lors d'autres épreuves administratives et symbolique que sont les procédures de naturalisation, celles-ci étant entendues comme l' « aboutissement théorique» du processus d'intégration depuis l'arrivée du migrant, s'il souhaite (ou a besoin d') acquérir la nationalité française. Comme le souligne S. Mazouz, l'usage administratif de la notion de « mérite » se fonde sur la naturalisation entendue comme « faveur » et non comme droit, et dans ce contexte « *un très fort sentiment d'illégitimité court (...) dans le discours des naturalisés* » (Mazouz, 2008 : 144). Cet usage met en évidence que :

> (…) tout en se pensant comme les représentants exemplaires de l'immigration, (les immigrés) conservent un sentiment persistant d'illégitimité par rapport à ceux qui sont nés français. Il n'est donc pas anodin que les enquêtés mettent en avant leur « mérite » une fois la nationalité française obtenue. Affirmer que la naturalisation, objectivement octroyée, leur est revenue de droit est aussi une réponse à la violence symbolique inhérente au caractère discrétionnaire de la naturalisation. (Ibid.:145).

Les dominants ont le pouvoir d'imposer leur propre vision comme objective et collective, et ici nous l'avons vu, *tant au niveau des modalités d'intégration* (critères « évidents » pour l'intégration : culture, langue), *que de la posture* (les prestations d'accueil « obligatoire et conditionnelles », pouvant aboutir à la naturalisation comme « faveur » et non comme droit). Si bien que les dominés ne disposent pas d'autres modes de pensée que celui des dominants (« valeurs partagées », référence culturelle, langue française unique). La réciprocité affichée a ainsi été remise en question sur plusieurs plans :

- *linguistique*, par la création et l'utilisation d'un langage légitimant la mise en place d'une telle loi comme bénéfique réciproquement,

- *sociologique*, dans les rapports de domination légitimés et perçus comme « positifs » et « nécessaires » par le biais de l'action pédagogique,

- *anthropologique*, en tant que résurgence de logiques d'Etat-Nation ayant contribuées dans le passé à la légitimation d'une expansion culturelle et linguistique par l'instruction obligatoire à certaines catégories, des enfants d'abords, puis des adultes.

La différence entre la réciprocité affichée dans les discours ayant permis cette construction politique et le pouvoir actuel de cette loi est important : Il s'agissait au début d'une action sociale en faveur des migrants (plateformes d'accueil de l'OMI), alors qu'il s'agit aujourd'hui d'une loi (et donc d'un pouvoir exercé) ayant gardé le rôle de « dispositif d'accueil » (ce nom est régulièrement employé, en général pour définir le parcours d'intégration proposé dans son ensemble).

Conclusions du 4.3

Ce sont selon moi les termes ambivalents employés ainsi que la rhétorique qui les organise, et les catégories (immigré) qui légitiment ces mesures. Le virage politique et institutionnel entrepris ommet alors d'interroger :
- non seulement *les fondements mêmes de ce qui est défendu* (une intégration pensée *à la place* des migrants ? Antériorité de la langue sur l'intégration ? Culture française « partagée » ?),
- mais aussi *les rapports de domination en jeu* (place « symbolique et effective » des langues et cultures émigrées dans ces mesures/lutte contre les altérités incompatibles avec la république)

Cette ommission fait aisément passer cet instrument de régulation et de surveillance de l'immigration pour un dispositif à caractère *prioritairement social* : les dispositifs d'intégration par la formation linguistique en deviennent d'autant plus légitimes et indiscutables malgré leurs ambiguïtés, ambivalences et contradictions, et au détriment de l'avis des individus pris dans ces rapports de pouvoirs.

Ces ambiguïtés permettent aux contrats d'intégration de représenter un outil de sélection (en favorisant les ressortissants de l'Union Européenne, et en expulsant ceux qui ne remplissent pas le contrat), de suivi et de contrôle de l'intégralité des migrants signataires. Aux côtés de

Frontex[195] (le budget ayant été multiplié par 23 en 8 ans)[196], les contrats d'intégration peuvent être vu comme un nouvel outil de régulation des flux migratoires. Et dans ce cadre, la langue joue un rôle particulier (et peut-être de premier plan) puisqu'elle est désormais à la fois *un prétexte, une cause, et un motif* d'exclusion (voire d'expulsion ?). G. Moreau, ancien directeur de la DPM (direction de la population et des migrations) est de cet avis : « *pour faire court, une mesure sociale est devenue une mesure de police des frontières »* (Moreau, 2011 : 53). A noter que ces obstacles dissuasifs semblent n'avoir que peu d'effet sur la décision d'un éventuel retour, et ne font souvent que créer des résidents qui n'ont alors pas le droit de s'intégrer (générant des « sans papiers » de plus). La mesure en vigueur devient alors pour ces derniers une mesure de « désintégration » (Wihtol de Wenden, 2011: 23), dans le cadre d'un dispositif se revendiquant à caractère social.

Conclusions du chapitre 4

Les objectifs sociaux des contrats d'intégration constituent une visée indéniable des formations linguistiques délivrées dans le cadre des contrats d'intégrations, qui ne peut donc pas être critiquée en tant que telle. Cependant, selon mon interprétation, ces objectifs:

-non seulement ont servi le renforcement de l'ensemble de son entreprise visant à favoriser l'intégration par une formation linguistique (dont des aspects plus répressifs) : l'objectif fondamentalement social des contrats d'intégration est un argument particulièrement mobilisé face aux critiques d'un système perçu comme de plus en plus répressif,

-mais également, semblent par le même temps de plus en plus « dévoyés » à travers les durcissements qui en ont résulté. En effet ces durcissements (dont la mise en place du CIR est exemplaire), à travers leurs exigences et technicisation des dispositifs, s'accordent de moins en moins avec les objectifs sociaux qui ont participé à ses fondements.

---

[195] Frontex est une agence européenne de garde-frontières et de garde-côtes, qui a pour rôle principal d'aider les Etats membres de l'Union européenne et de l'espace Schengen à sécuriser leurs frontières extérieures. https://www.touteleurope.eu/actualite/qu-est-ce-que-l-agence-europeenne-de-garde-frontieres-et-de-garde-cotes-frontex.html (Consulté le 28 février 2020).

196 Arditti, J., 18 juin 2014, journée de travail « Le français dans la diversité : contextualisations, catégorisations et spécificités », Université Paris 8.

Si je reconnais volontiers que ces formations puissent être perçues et effectivement investies par certains stagiaires comme une véritable voie d'émancipation personnelle, il n'empêche qu'au plan politique, la référence au « contrat social » dont il était question en 2001 (HCI, 2001) semble plus que jamais éloignée d'une politique d'intégration qui délimite de plus en plus strictement les possibilités allouées aux catégories de personnes visées (la formation doit alors revêtir une importance capitale, marquer la progression à travers des évaluations, des contenus de formations préprogrammés). La politique d'intégration des migrants par le biais de formations linguistique, bien qu'indissociable d'une perspective sociale, tend dès lors à être traduite de façon de plus en plus précise, de plus en plus unilatérale (à tendance « assimilationniste » ?), de plus en plus extérieure aux migrants.

Comme j'ai tenté d'en dresser une certaine image (non-exhaustive), les ambivalences et contradictions qui en ressortent sont importantes, ce qui est particulièrement intéressant pour la présente étude. En effet, quelles diverses réceptions peut amener cette double visée, sociale (d'accompagnement de l'intégration) et de répression (contrôle de l'intégration) ? En formation linguistique obligatoire (dans le cadre du CAI ou bien du CIR), la visée sociale peut-elle se concrétiser ? Comment les formateurs perçoivent-ils ces ambivalences et contradictions ? De quelle façon ces derniers peuvent sinon tenter de « remettre du social », de façon à compenser ces exigences ? Et du côté des stagiaires, les objectifs sociaux ne peuvent-ils pas également être perçus par certains comme « superficiels », face aux exigences actuelles d'une telle intégration ?

Troisième partie : Représentations croisées d'acteurs des contrats d'intégration - réinvestissements, résistances et alternatives.

Chapitre 5 : Les croyances au fondement des contrats d'intégration – le développement d'une idéologie linguistique de l'intégration

Le lien causaliste et unidirectionnel usuellement établi entre enseignement, apprentissage de la langue, et intégration, auquel ce chapitre est consacré, *relève autant qu'il renvoie* à différentes croyances sur la langue comme sur l'intégration : dans la mesure où le caractère obligatoire de l'enseignement et le dispositif formatif qui en résulte, se fonde sur l'idée qu'il *garantirait* l'apprentissage de la langue *et par extension* l'intégration.

Je me demanderai : en quoi les discours institutionnels au fondement de ces mesures marquent-ils l'implantation d'une certaine « idéologie » de l'intégration et de la langue ? Sur quelles croyances celle-ci repose-t-elle ? Quelles en sont les conséquences ?

Partant d'une réflexion sur le terme « idéologie » (5.1), l'objectif est ensuite ici de montrer en quoi ces discours relèvent de cette pensée causaliste que je qualifierais de «pensée magique », entre *dispositifs d'enseignement* et *apprentissage* et entre *apprentissage* et *intégration* -et donc par transitivité, entre *dispositifs* et *intégration* (5.2). Il s'agira de montrer (5.3) la continuité idéologique de ces croyances, à travers une analyse des durcissements du dispositif, et des évidences qu'il véhicule sur les catégories représentées (migrants/nationaux) et les processus désignés (apprentissage/appropriation/intégration).

5.1 La notion d'« idéologie » : considérations historiques, positionnement théorique

En quoi certaines représentations provenant des discours institutionnels sur le rôle de la formation linguistique pour l'intégration, et des dispositifs les concrétisant, relèvent-ils d'une certaine « idéologie » de la langue et de l'intégration ? Je m'attacherai d'abord à définir ce que j'entends par idéologie, puis de quel type d'idéologie(s) il est question dans les contrats d'intégration (5.1.1). Je m'intéresserai ensuite à la concordance et à l'articulation des idéologies linguistiques et de l'intégration (5.1.2), en vue d'éclairer et de spécifier la construction d'une

idéologie spécifiquement linguistique de l'intégration dans le cadre des contrats d'intégration telle que je l'interprète (5.1.3).

5.1.1 De quel type d'« idéologie » est-il question dans le cadre des contrats d'intégration ?

Quelles sont les caractéristiques principales d'une idéologie, et plus spécifiquement de l'idéologie des contrats d'intégration ? Il s'agit ici d'établir une caractérisation organisée de l'idéologie : d'abord notionnellement (5.1.1.1), puis dans ses contours pour cette thèse en tant qu'idéologie de l'intégration, et idéologie de la langue à la fois (5.1.1.2)

5.1.1.1 la notion d'idéologie

La notion d'idéologie est historiquement traversée par des théorisations diverses et dans différents domaines : depuis les idéologues comme Destutt De Tracy au XVIIIème siècle, qui désignait l'idéologie comme la science des idées, au marxisme qui définit de façon générale comme idéologie toute formation intellectuelle, à Althusser qui désigne des idéologies et appareils idéologiques d'Etat... En effet, pour reprendre J. Baechler, qui propose une définition sociologique spécifique de l'idéologie pour les sciences humaines :

> C'est sans doute l'un des mots (je dis mot, car je ne sais encore s'il peut servir de concept) les plus insidieux des sciences sociales, car selon l'auteur et l'école dont il se réclame, le sens en varie du tout au tout. (Baechler, 1972 : 641)

La notion ne saurait donc être traitée ici sans préciser au préalable la façon dont je l'appréhende et la théorise dans le cadre de ces recherches.

Parmi les différents sens proposés par le dictionnaire Larousse, précisons d'abord que je m'attacherai à la seconde acception du terme, en tant que « *Système d'idées générales constituant un corps de doctrine philosophique et politique à la base d'un comportement individuel ou collectif : L'idéologie marxiste. L'idéologie nationaliste.* »[197]

[197] https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/id%C3%A9ologie/41426 (Consulté le 29 avril 2019).

Je propose de mobiliser ici J. Baechler, sociologue français spécialisé en sociologie historique qui a développé une partie de ses travaux sur l'idéologie sous son angle politique (1972 ; 1976). En effet, deux idées m'intéressent tout particulièrement dans les propos de cet auteur : d'une part l'idée que toute pensée, même scientifique, est idéologique[198] et, d'autre part, le fait que l'idéologie soit un « *discours lié à l'action politique* » (1976 : 23).

Plus spécifiquement, J. Baechler propose de qualifier d'idéologique :

> (...) toute proposition ou tout ensemble de propositions, plus ou moins cohérentes et systématisées, permettant de porter des jugements de valeur sur un ordre social (ou secteur quelconque de l'ordre social), de guider l'action et de définir les amis et les ennemis. En un mot, l'idéologie m'apparaît par essence polémique et politique. (Baechler, 1972 : 642)

Il propose ensuite une définition de l'idéologie comme suit :

> L'idéologie **est donc l'usage d'une proposition quelconque en vue d'une fin politique** ; sa fonction fondamentale **est polémique**, **elle sert à faire le partage entre les amis et les ennemis**. Cela a deux conséquences importantes pour la nature de l'idéologie :
>
> L'idéologie **vise nécessairement l'absolu et repose sur des principes qui échappent à la négociation et au compromis**. En effet, du fait même que les principes essentiels de l'ordre social (c'est-à-dire, pour me répéter une dernière fois, la répartition du pouvoir, des richesses et du prestige et les institutions) sont arbitraires, ils ne peuvent qu'être posés, et justifiés par les passions. Aucune argumentation décisive ne permet de se prononcer rationnellement pour le pluri- ou l'uni-partisme, pour l'appropriation privée, étatique ou collective des moyens de production. Il suit que toute idéologie peut se durcir et devenir totalitaire, pour peu que les circonstances le permettent et qu'elle soit portée par des personnalités idoines;
>
> Une idéologie n'est ni vraie ni fausse, **elle est simple affirmation**. L'idéologie naît à la manière d'un processus hérétique : **elle choisit** (hérésie veut dire choix), **parmi toutes les propositions possibles, une ou plusieurs propositions prises comme postulats et utilisées comme fondement ultime**. Or une hérésie n'est telle que par rapport à une orthodoxie, je veux dire que les idéologies, dans une société donnée, sont étroitement tributaires des formations mentales qui dominent dans cette société : les idéologies dépendent des supports non-idéologiques, dont elles sont les parasites. (je souligne - Baechler, 1972 : 645)

Selon J. Baechler, une idéologie se présente donc sous la forme d'un énoncé qu'il classifie en cinq types : les us et coutumes ; la morale ; la mythologie ; la religion ; la science, types d'énoncés sur lesquels je reviens ci-dessous (5.1.2) afin d'illustrer leur transversalité et leur cohérence. Il ne s'agit pas de faire de ces catégories des impératifs *qui permettraient de définir* avec certitude une idéologie, mais de situer l'idéologie linguistique de l'intégration par

[198] « *II n'existe aucun point de vue scientifique qui permette d'embrasser dans une seule et même conceptualisation toutes les activités, politiques, économiques, religieuses, ludiques, scientifiques.* » (Baechler, 1976 : 99)

rapport à ces critères, afin de rendre compte de la concordance et de l'articulation des idéologies en jeu (linguistique / de l'intégration) dans le cadre des contrats d'intégration.

J. Baechler fait état de différentes phases menant à ce qu'il nomme la *prolifération idéologique* (que j'appellerai *expansion idéologique* – voir 5.3.1.1), et correspondant à la chronologie de ce chapitre 5 : depuis *l'instauration et l'institutionnalisation* d'évidences (5.2), en passant par *leur mise en forme* dans le cadre du nouveau contrat CIR, jusqu'à *l'expansion d'une idéologie linguistique de l'intégration faisant système* (5.3).

Au-delà de ces classifications, il s'agit également de définir un modèle qui permettrait à la fois : de rendre compte de la façon dont les contrats d'intégration s'appuient *spécifiquement* sur cette idéologie et la concrétisent en action politique, et de réfléchir à la façon dont les contrats d'intégration se différencient d'autres dispositions légales plus directement répressives (comme l'armée, la prison, les tribunaux). Les travaux de L. Althusser me semblent ici particulièrement pertinents. En effet, d'une part, dans son ouvrage de 1976, il soutient de façon synthétique que « *l'idéologie* ***représente le rapport imaginaire des individus à leurs conditions réelles d'existence*** ». D'autre part, il inscrit l'idéologie dans un système non-prioritairement répressif, qu'il nomme un « *appareil idéologique d'Etat* et qui, à la différence d'appareils répressifs, fonctionne principalement sur une base idéologique :

> Pour faire progresser la théorie de l'État, il est indispensable de tenir compte, non seulement de la distinction entre *pouvoir d'État* et *appareil d'État,* mais aussi d'une autre réalité qui est manifestement du côté de l'appareil (répressif) d'État, mais ne se confond pas avec lui. Nous appellerons cette réalité par son concept : **les *appareils idéologiques d'État***.
>
> (…) Ils ne se confondent pas avec l'appareil (répressif) d'État. Rappelons que dans la théorie marxiste, l'Appareil d'État (AE) comprend : le Gouvernement, l'Administration, l'Armée, la Police, les Tribunaux, les Prisons, etc., qui constituent ce que nous appellerons désormais l'Appareil Répressif d'État. Répressif indique que l'Appareil d'État en question « fonctionne à la violence », du moins à la limite (car la répression, par exemple administrative, peut revêtir des formes non physiques).
> (…) l'Appareil (répressif) d'État fonctionne de façon massivement prévalente à *la répression* (y compris physique), tout en fonctionnant secondairement à l'idéologie. (…) à l'inverse, on doit dire que, pour leur propre compte, **les Appareils idéologiques d'État fonctionnent de façon massivement prévalente à *l'idéologie,* mais tout en fonctionnant secondairement à la répression, fût-elle à la limite, mais à la limite seulement, très atténuée, dissimulée, voire symbolique. (Il n'existe pas d'appareil purement idéologique.)** Ainsi l'École et les Églises « dressent » par des méthodes appropriées de sanctions, d'exclusions, de sélection, etc., non seulement leurs officiants, mais aussi leurs ouailles. Ainsi la Famille... Ainsi l'Appareil IE [*Idéologique d'Etat*] culturel (la censure, pour ne mentionner qu'elle), etc. (Althusser, 1976)[199]

[199] http://classiques.uqac.ca/contemporains/althusser_louis/ideologie_et_AIE/ideologie_et_AIE_texte.html#ideologie_AIE_VI (Consulté le 17 juillet 2020).

Les dispositifs CAI et CIR correspondent en ce sens, au même titre que l'école par exemple, à un « *appareil Idéologique d'Etat* » selon la définition qu'en propose L. Althusser : ils émanent en effet du Ministère de l'Intérieur[200] et relèvent de politiques d'intégration ayant un ministère consacré, aux visées éducationnelles, culturelles. Mais dès lors, de quels types d'idéologies les contrats d'intégration relèvent-ils ?

5.1.1.2 Portée idéologique des contrats d'intégration

Je relève deux types d'idéologies mobilisées conjointement dans le cadre des contrats d'intégration : une idéologie linguistique et une idéologie de l'intégration, idéologies distinctes mais qui, dans ce cadre précis, finissent par n'en former plus qu'une : une idéologie linguistique de l'intégration.

Ces deux idéologies, combinées dans le cadre des contrats d'intégration, reprennent chacune les caractéristiques évoquées ci-dessus : elles sont en effet fondées principalement sur des imaginaires et des croyances pris comme postulat et fonctionnement ultime, et elles relèvent d'affirmations qui visent nécessairement l'absolu et reposent sur des principes qui échappent à la négociation et au compromis.

- L'***idéologie de l'intégration***, indépendamment des dimensions linguistiques mobilisées, repose ainsi sur la croyance en une intégration qui pourrait être définie et impulsée par l'Etat, à la mise en œuvre d'un enseignement-apprentissage indiscutable et précoce (le plus tôt possible, devant marquer le commencement de l'intégration).

- L'***idéologie linguistique***, quant à elle, repose principalement sur les représentations idéologiques de la langue française (cf. chapitre 3). Dans ce cadre, l'enseignement du français est pensé comme un moyen de préserver la langue face à la menace (en l'occurrence par l'immigration) de sa dégradation (cf. conclusions du 3.1.1 à partir des travaux de H. Boyer, 2001), légitimant ainsi que l'apprentissage de la langue puisse être impulsé *par un enseignement spécifique* (voir également 5.2, et 6.2).

[200] La *direction générale des étrangers en France* (DGEF) relevant du ministère de l'intérieur, et la délivrance de visas s'établissant par la *Direction de l'Immigration* (DIIM) en partenariat du ministère des affaires étrangères et du développement international. Voir également 6.3.2, seconde sous-section.
https://www.immigration.interieur.gouv.fr/La-Direction-generale/Directions-et-services
https://www.immigration.interieur.gouv.fr/La-Direction-generale/Presentation (Consultés le 3 avril 2019).

- Ces différentes croyances **sont transférables d'une idéologie à l'autre**, en particulier par leur écho plus large à des éléments d'un roman national faisant appel à un imaginaire d'intégrations passées[201], et c'est bien **ce qui permet leur articulation** (voir ci-dessous, 5.1.2). Les contrats d'intégration se situent donc au final au confluent de l'idéologie de l'intégration et de l'idéologie linguistique française (sur laquelle je m'arrête ci-dessous en 5.1.3) : leur postulat est alors que tous les migrants ***pourraient et devraient s'intégrer d'abord par l'apprentissage de la langue en formation***.

5.1.1.3 L'intégration comme objet de croyances prédominant ?

Pour revenir plus spécifiquement à l'idéologie relative à l'intégration, les migrants semblent en outre soumis à ce partage « ami-ennemi » dont fait état J. Baechler (ci-dessus 5.1.1.1) : par exemple dans les discours à l'origine de la loi qui évoquent des problèmes d'intégration que poseraient certains migrants alors suspectés de ne pas « s'intégrer » (voir 4.2.2), mais également dans le cadre des modalités obligatoires et conditionnelles du contrat (le bon respect des engagements du contrat conditionnant le renouvellement du premier titre de séjour, et donc potentiellement le statut légal de la présence de la personne).

Si l'idéologie se caractérise par *« le rapport imaginaire des individus à leurs conditions réelles d'existence »* (définition de L. Althusser), et si elle repose sur « *des principes qui échappent à la négociation et au compromis* » (Baechler, ci-dessus), les croyances relatives à l'intégration semblent alors effectivement relever d'une véritable idéologie. Or, S. Laacher rappelait à quel point *c'est la question de l'intégration elle-même qui relève de la croyance* (« [...] *il faut tenir pour vrai, non pas ce que les intégrationnistes disent sur l'intégration, mais l'existence d'une croyance de l'intégration* », Laacher, 1992 : 54). L'interprétation de S. Laacher, antérieure à l'apparition du CAI, reprend les mécanismes auxquels je m'intéresserai ici pour ce qui concerne le rôle attribué à la langue dans l'intégration : la définition de « preuves », la production de discours institutionnels consacrés, la circulation et le réinvestissement des problématiques alors engagées.
Selon l'auteur :

[201] Par exemple : l'idée que l'apprentissage de la langue serait cause d'une bonne intégration ; l'idée que l'intégration serait constituée de rites de passage officiels, dont l'apprentissage de la langue nationale ; l'idée d'une langue inséparable d'une culture et de valeurs spécifiquement françaises ; l'idée que les intégrations passées se seraient mieux réalisées, etc. (Voir également 3.3 et conclusions du chapitre 3).

> (...) il importe peu de définir ce à quoi l'on croit. D'ailleurs, personne ne le sait, et pour cause, puisque l'objet "intégration" n'a pas besoin d'exister pour être cru, et créer une disposition à croire, un état de croyance. Et **les multiples preuves,** si obstinément construites ("la réussite scolaire n'est-elle pas une preuve exemplaire de l'intégration ?") **; le déploiement d'un système discursif**, semblable en tout point à la rhétorique épidéictique **(louer ou blâmer. "Si on ne les intègre pas, voilà ce qui se passera...")** ; **la production quotidienne de controverses portant sur les maux liés à l'immigration, et les mots qui les désignent (différence, intégration, assimilation, violence, banlieue, échec scolaire...), ne changent rien à l'affaire**. (...) comme le montrent Wittgenstein et Dan Sperber, la croyance ne tire pas sa manifestation de l'existence d'une relation entre une personne et un fait, elle est une relation à une représentation (et ici, qui serait celle, entre autre, de "l'immigré"), et **tout l'effort du croyant, toute son affaire, va être la recherche constante d'une validation aussi objective que possible de sa représentation**. (Laacher, 1992 : 57)

Rappelons ici que l'idéologie de l'intégration, bien que relevant de la croyance, est cependant *ancrée* dans des représentations nationales qui ne sauraient être déconsidérées :

> (...) **l'idéologie de l'intégration est**, pour parler comme les ethnologues, **un fait de culture**. Quelle que soit la notion qui la désigne, le biais par lequel on l'aborde, **elle est le principe constitutif fondamental de tout ordre national**. Pour dire les choses autrement, elle est une catégorie centrale autour de laquelle pivotent toutes les questions liées aux représentations de la cohésion sociale et de l'unité nationale. **En un mot, elle est au fondement de l'ordre national de l'Etat-Nation**. (Ibid. : 56).

L'idéologie de l'intégration contribue en soi à faire société et semble de ce fait indispensable (voir 3.3.2, dernière section). Mais les croyances sur lesquelles cette idéologie (telle que définie plus haut par J. Baechler) repose ne permettent plus d'en interroger les fondements : elles sont considérées comme « absolues ». S'il s'agit bien, d'une façon ou d'une autre, d'accompagner les processus d'apprentissage et d'intégration des migrants, les croyances sur lesquelles ceux-ci se fondent ne sont pas *explicitées*, semblent prises comme des évidences, comme quelque chose de « naturel ». La croyance en une intégration illustre cette idée : les contrats d'intégration postulent qu'il existerait « *en soi* » une intégration, que l'on pourrait qualifier et mesurer sur la base de critères spécifiques, et finalement imposer voire contrôler (dans le cadre du CIR). L'enjeu est selon moi que d'autres réceptions et d'autres effets des contrats d'intégration, peu compatibles (voire incompatibles) avec les logiques instituées, risquent de ne pas être pris en compte, au détriment des premiers acteurs pourtant visés par cet accompagnement (les migrants mais également les formateurs engagés dans ce cadre, voir chapitres suivants).

Je m'arrêterai plus en détail sur l'idéologie linguistique de l'intégration dans la partie suivante (5.2), à travers mon interprétation des croyances fondant les dispositifs CAI et CIR (5.2.1) : une intégration considérée comme « contrôlable et mesurable » (5.2.2), constituant une véritable vision institutionnalisée de la langue et de ce que la formation qui la représente permettrait de véhiculer et d'imposer (5.2.3).

Je développerai ensuite davantage (5.3) les étapes de l'implantation de cette idéologie linguistique de l'intégration en reprenant J. Baechler (5.3.1), pour m'intéresser aux évolutions du dispositif et les étapes ayant mené à la légitimation politique d'un véritable « système » idéologique de l'intégration des migrants : une vision spécifique de la langue française et du rôle de son enseignement/apprentissage s'en dégage, traduite en un cadrage de plus en plus technique des formations et de leurs contenus. Je développerai mon propos sur les croyances relatives à l'intégration et leur évolution dans le cadre des politiques des contrats d'intégration en 5.2 (voir notamment, 5.2.2.2).

5.1.2 Concordances et articulation des idéologies linguistique et de l'intégration

Les énoncés qui nous intéressent ici relèvent des cinq types d'énoncés identifiés par Baechler : les us et coutumes (1) ; la morale (2) ; la mythologie (3) ; la religion (4) ; la science (5). Ce qui m'intéresse en particulier est la *transversalité* de ces types d'énoncés entre eux, « *permettant de passer d'une catégorie à une autre, d'un statut à un autre* » (Baechler, 1972 : 643), et pouvant donner lieu, comme je vais tenter de l'illustrer, à une diversité d'arguments idéologiques pouvant s'inscrire dans une même cohérence (ici en l'occurrence, en faveur d'une idéologie spécifiquement linguistique de l'intégration).

Revenons donc de façon plus détaillée sur les cinq types d'énoncés proposés par Baechler et sur leur illustration dans le cadre des contrats d'intégration telle que je l'interprète.

(1) Enoncés relevant d'*us et coutumes*. Baechler les définit comme :

> (…) l'ensemble des propositions sub- ou inconscientes (mais aisément formulables), qui permettent aux individus d'une société donnée de parcourir leur destinée et d'interpréter leur condition. On y inclura **les proverbes, la sagesse des nations, ce qui se fait et ne se fait pas**, l'ensemble des propositions qui permettent de se retourner dans la sphère de la production, des relations sociales ; bref, la part d'entendement qui entre dans la vie quotidienne. (Ibid. : 642)

L'idéologie linguistique de l'intégration, dans son point de rencontre entre ses dimensions plus spécifiquement liées à l'intégration et à la langue, relève parfois de ce type d'énoncés liés à un centralisme linguistique français qui serait caractéristique de sa culture. On retrouve dans ces énoncés l'idée que « le français est la langue de la République », ou encore par extension, qu' « en France on parle (exclusivement) français », énoncé permettant de justifier (à la façon d'un postulat) l'imposition de son enseignement-apprentissage. Ce type

d'énoncé relève de *l'idéologie linguistique*, mobilisant ce que H. Boyer nomme *une représentation politico-administrative de la langue*, dans laquelle se confondent les statuts de langue « nationale » et langue « officielle », légitimant la domination de ces statuts sur tout autre (voir conclusions du 3.1.1). Elle relève aussi de l'idéologie de l'intégration. En effet, dans le cadre de l'intégration de migrants, ce type d'énoncé peut tout à fait se décliner : par exemple pour argumenter que l'accès au travail en France n'est envisageable qu'à la condition de maîtriser d'abord la langue à un niveau suffisant. Cette idéologie se retrouve également dans l'intransigeance des formations envers la présence et le rôle d'autres langues (OFII, 2015 ; 2019) : « en France, on parle français » ; il s'agirait alors de devenir prioritairement monolingue, idéal à reproduire dans les formations qui devraient de ce fait se dérouler *en français exclusivement* (voir 5.3.3 pour plus de détails).

(2) Enoncés *à caractère moral* :

> La morale ne se distingue pas nettement des propositions précédentes (le licite et l'illicite, le Bien et le Mal sont ses catégories de référence), sinon par un plus haut degré d'explicitation, d'élaboration et de cohérence. Une autre différence tient au fait qu'une morale peut faire l'objet d'un choix délibéré de la part d'un individu et devenir un art de vie, alors que les us et coutumes sont donnés et collectifs. (Ibid. : 643)

Les contrats CAI et CIR illustrent ce type d'énoncé moral, plus explicite, dans une logique élaborée et cohérente[202], selon lequel la tenue des engagements impartis doit marquer le « signe » et le départ de l'intégration. Les contrats d'intégration reposent sur l'idée que les migrants pourraient répondre au choix qui leur est proposé de façon délibérée en s'engageant dans l'intégration *par la formation linguistique*, et *à ce moment-là*, correspondant en ce sens à une morale prônant la responsabilité individuelle de tenir les engagements du contrat. Ce type d'énoncé est intéressant en tant qu'il peut plutôt porter sur l'intégration, la langue, ou bien les deux dans une même articulation. Un positionnement est revenu à plusieurs reprises de la part de plusieurs formateurs (For 1 parmi les formateurs cités – voir 7.1), consistant à *nuancer fortement* la garantie d'intégration représentée par les formations, tout en soutenant l'idée selon laquelle l'obligation de formation permettrait de répondre aux besoins linguistiques de nombreux migrants, voire, pour For 2, de forcer l'apprentissage de certains stagiaires : la

[202] Les connecteurs argumentatifs soulignent cette cohérence menant à l'imposition supposée inévitable de la formation linguistique : « *La langue française est un des fondements de l'unité nationale. La connaissance du français* ***est donc*** *indispensable à votre intégration et favorisera le contact avec l'ensemble de la population.* ***C'est pourquoi*** *vous devez avoir un niveau de connaissance de la langue française qui vous permette, par exemple, d'entreprendre des démarches administratives* (…) » (CAI, 2010 : 1 – voir annexe 1)

formation est présentée, pour des raisons différentes, comme « toujours bonne à prendre » par ces deux formateur.rices. Dans cet exemple, l'idéologie *de l'intégration* est dénoncée, tout en argumentant en faveur de l'obligation de formation par l'intérêt linguistique plus exclusivement, sous différentes variantes et nuances individuelles (la *représentation politico-administrative de la langue* décrite par H. Boyer me semble la plus couramment mobilisée).

(3) – Enoncés de type *mythologique* :

> (…) par quoi j'entends l'ensemble des histoires qui racontent les origines d'un groupe humain, fondent ses institutions, répondent aux questions essentielles qui se posent aux hommes, et où ils projettent leurs angoisses et leurs espoirs. (Ibid. : 643)

Ce type d'énoncés sont régulièrement mobilisés dans les discours relatifs aux contrats d'intégration, par la correspondance forte avec des éléments de roman national tel qu'illustré dans le chapitre 3. Ces énoncés peuvent s'articuler de différentes façon à l'intégration et/ou la connaissance du français : le regret d'une intégration qui ne se ferait plus comme autrefois, l'idée de langue comme essence d'une culture, l'idée de responsabilité de l'Etat et d'institutions consacrées pour l'intégration, responsabilité pouvant porter sur un enseignement de la langue nationale présenté comme éprouvé historiquement (par l'école/par l'enseignement aux adultes nationaux au XIXème siècle). Du côté d'une *idéologie linguistique* plus spécifiquement, *une représentation élitiste (fantasmée) de la langue*, selon laquelle la langue serait « *immuable, inaltérable, indépendante pour ainsi dire de la communauté d'usagers »* (Boyer, 2001 : 386) et menant notamment à la crainte de sa dégradation, relève de ce type d'énoncé mythologique.

(4) – Enoncés relevant de *la religion* :

> [Cette catégorie] regroupe l'ensemble des propositions qui ont trait au sacré et font référence à un ou plusieurs principes transcendants. Il existe toute une gamme de formulations possibles, jusqu'à l'explicitation rationnelle d'un message transcendant, que l'on appelle la théologie. (Ibid. :643)

Ces énoncés « religieux » correspondent dans le cadre des contrats d'intégration au caractère sacré et transcendant de la langue, de la culture française (que la langue représente), d'une intégration essentialisée, « à la française ». Plusieurs éléments peuvent être représentés comme de l'ordre du sacré, selon l'inscription d'un discours dans une idéologie de l'intégration, une idéologie linguistique, ou bien les deux: plutôt attaché à la thématique de la préservation de la langue, et/ou de la dégradation de l'unité nationale, et/ou de la bonne intégration d'étrangers. Les énoncés de ce type s'inscrivent aisément dans *l'idéologie linguistique* décrite au chapitre 3, par la correspondance à *une représentation hiérarchique des langues historiques* : le français étant désigné comme doté d'un « génie », justifiant alors sa diffusion et son

universalité (conclusions du 3.1.1). Du point de vue institutionnel (CAI et CIR), langues et cultures sont ainsi présentés comme un idéal à atteindre par l'intégration (linguistique), qui ne relève dès lors plus des acteurs des contrats (migrants et formateurs), mais d'*instances supérieures* (institutions consacrées, didactique spécifiquement imposée). Je développerai plus loin, à partir des travaux de G. Agamben, l'idée qu'en considérant la langue de l'ordre du « sacré », celle-ci tend à être « sacralisée », retirée de l'usage commun, voire des apprentissages qu'en ont ses usagers (dont des migrants), dans le cadre d'un enseignement de « la » bonne langue, voire pour une « bonne » intégration (voir 5.3.1.2, et conclusions du chapitre 6).

(5) – Enoncés de type « *scientifiques* » :
J. Bacheler entend par cela « *toute proposition rationnelle appliquée à un secteur limité de la nature et des activités humaines. Elle se fonde sur l'opposition vrai-faux, vérifiable-falsifiable.* » (Ibid. : 643). Ces énoncés ne sont donc pas nécessairement scientifiques ni produits *par* des scientifiques, mais concernent toute proposition rationnelle envisagée comme vraie, « faisant autorité ». Concernant les contrats d'intégration, j'associe particulièrement ce type d'énoncé aux discours visant à légitimer les formations linguistiques par leur (apparente) scientificité, et ce, au bénéfice de l'intégration. Ces croyances se retrouvent ainsi dans l'idée que l'enseignement serait lié de façon relativement évidente à l'apprentissage (voir 6.2.1.2), ou encore que ce public devrait bénéficier d'une didactique spécifique (voir 4.1.1.3 pour le CAI et 4.2.3 pour le CIR). Elle est également manifeste dans ce que j'interprète comme un héritage épistémologique favorable à des traductions utilitaristes de la formation linguistique pour l'intégration de migrants (voir 6.2.2.2).

Les quelques exemples (non-exhaustifs) donnés ici illustrent divers plans d'énonciation idéologiques (des plus populaires, aux plus élaborés et convaincants) pouvant tout à fait donner lieu à des oppositions idéologiques, mais aussi s'articuler, voire se cumuler dans le cadre d'une même argumentation. L'idéologie linguistique de l'intégration semble donc pouvoir prendre de nombreuses formes, en mobilisant et articulant les idéologies liées à l'intégration et la langue française de façons très diverses selon les discours. Si ces formes semblent *avant tout* fixées par les politiques et institutions, elles peuvent ainsi être potentiellement nuancées, réappropriées, réinvesties dans d'autres types d'énoncés idéologiques convergeant en faveur d'une obligation de formation linguistique : de la défense du droit à la langue que garantirait cette obligation, aux discours prônant l'injonction à l'apprentissage et/ou à l'intégration.

Si l'idéologie linguistique de l'intégration peut se retrouver par exemple dans le discours de formateurs qui défendent les principes d'une formation linguistique obligatoire, ces derniers ne seront pas pour autant en accord avec l'idéologie *de l'intégration*, ou encore avec les conséquences *techniques* de l'idéologie telle que celle-ci est institutionnalisée (c'est à dire, par exemple avec la mise en place de didactiques et méthodes spécifiques). Cela n'implique pas pour autant une remise en question *de cette idéologie elle-même*, sinon d'un *autre type* d'arguments qui la justifient, et permettant de défendre les mêmes principes par le biais d'arguments différents. Malgré les désaccords possibles entre ces différents types d'énoncés, les arguments convergent potentiellement sur certains principes idéologiques[203], appuyant et alimentant l'idéologie déjà instituée : les formations obligatoires sont ainsi considérées comme *indispensables* (à différents niveaux selon les discours, par exemple : indispensable à l'autonomie, à l'apprentissage, à la prise d'initiatives, à la préservation d'un bon français…), sans pour autant être considérées comme une garantie d'intégration.

Je propose à présent de m'arrêter sur l'idéologie résultant de l'articulation entre idéologie de l'intégration et idéologie linguistique, et dans laquelle s'inscrivent les contrats d'intégration : une *idéologie spécifiquement linguistique de l'intégration*.

5.1.3 Une idéologie «spécifiquement linguistique » de l'intégration ?

Je retiendrai la définition de l'anthropologue M. Silverstein, qui voit l'idéologie linguistique comme un « (...) *ensemble de croyances à propos du langage, formulées par les utilisateurs comme rationalisation ou justification de la manière dont ils perçoivent les usages et les structures du langage. (Silverstein 1979 : 193)* » (Costa, 2017 : 121) J. Costa précise sur la base de cette définition, que :

> Si, dans beaucoup de travaux, c'est la partie sur les « ensembles de croyances » qui est retenue, il nous semble que tout aussi important est le lien effectué dans le reste de l'article entre la structure sociale et la structure linguistique, médiée par les idéologies linguistiques. (...) et que ce lien est avant tout de nature indexicale. (Costa, 2017 : 121)

[203] Parmi les points de convergence observés : les principes constitutifs du CAI souvent regrettés car moins exigeants, l'importance d'imposer la formation linguistique, son caractère inévitable, bénéfique et « bénin ». Voir 7.1.

Je rejoindrai ici en ce sens également les propos de P. Hambye, qui travaille sur l'idéologie linguistique des contrats d'intégration en Belgique, le système de formation linguistique obligatoires reposant selon moi sur une idéologie *linguistique* spécifique, en tant que :

> (…) il permet d'établir des rapports en apparence logiques entre ces représentations et de les articuler de manière à ce que ce système puisse « […] faire reconnaitre la vision du monde qu' [il] promeut comme conforme à la réalité. » (Lipiansky 1991 : 58). La cohérence qui se dégage alors du système des stéréotypes et des idées reçues leur permet de fonctionner dans les discours argumentatifs de façon d'autant plus indiscutable à première vue, tout en autorisant les locuteurs qui les mobilisent à tirer des conclusions non fondées à partir de constats objectifs (Romainville 2010 : 66). (Hambye et al., 2014 : 14)

L'intérêt réside ici dans la multiplicité des représentations et traductions possibles en pratique de cette idéologie linguistique. J. Costa rappelle que :

> (...) la notion d'idéologie linguistique en tant qu'outil doit, pour être utile, considérer à la fois les discours mais (Sic.) les objets et les pratiques, les ressources linguistiques et extralinguistiques et la manière dont elles sont constituées comme ressources, rendant ainsi compte du lien entre idées, actions/objets et économie politique. (Costa, J., 2017 : 124).

Je m'intéresserai en ce sens, tant aux représentations auxquelles l'idéologie linguistique renvoie, qu'à ses traductions pratiques de ses propres principes et d'une certaine vision de la langue (et de son apprentissage). Une telle idéologie peut s'appuyer sur différents éléments d'un roman national qui la représentent, prenant par exemple la forme de l'évidence d'un « monolinguisme généralisé » en France qui serait représentatif d'une unité culturelle alors exigible en formation (voir 7.3), mais également par une culture éducative dominante liée à ces éléments de roman national, et relatifs à un apprentissage des langues secondes présenté comme passant prioritairement par l'école (enseignements en « langue vivante 1 et 2 »).

Conclusions du 5.1

Au regard de cette première partie, assurément, traiter d'idéologie me semble tout aussi indispensable que délicat. En effet, s'agissant d'une notion en soi très vaste, discutable, « mouvante », et en même temps très utile pour la qualification de cet ensemble représentationnel relativement stable auquel je m'intéresse, j'assume d'y recourir tout en ayant tenté de rendre compte de la difficulté d'une telle initiative.

Les éléments soulignés et le positionnement que j'ai construit ici auront je l'espère rendu compte de dimensions essentielles de l'idéologie qui nous intéresse, à savoir :

- une idéologie qui recouvre un certain nombre de croyances, dans lesquelles l'idée d'intégration semble prédominante (mais non exclusive, pouvant donner lieu à des nuances ne remettant pas en question son principe d'action principal qu'est l'obligation de formation linguistique)

- une idéologie concrétisée par les dispositifs de formation linguistique obligatoire dans le cadre des contrats d'intégration. Je m'arrêterai ensuite sur ses évolutions, et en particulier la façon dont le CIR vient concrétiser ces mêmes représentations et croyances à travers de nouvelles traductions pédagogiques et didactiques qui s'y accordent.

- une idéologie faisant appel à des représentations et croyances qui ne se limitent pas au seul champ de ces contrats d'intégration (référence au roman national et au rôle de l'école pour l'intégration), dont tout un chacun peut s'emparer pour y donner des formes diverses et variées qui ensemble (et malgré les possibles contradictions) renforcent son propre système idéologique principal.

5.2 Des « effets magiques » de la formation en langue sur l'intégration ? Vers la conception d'une intégration contrôlable et mesurable.

Bien que l'apprentissage de la langue française par les migrants soit depuis longtemps une question centrale (voir 3.2 et 3.3), un basculement du *droit* au *devoir* d'apprendre le français dans le cadre de formations linguistiques dédiées voit le jour dans les années 2000. Partant du rapport de 2001 du HCI qui concrétise ce basculement (voir aussi 4.1.2), j'illustrerai comment ces évidences se caractérisent et se sont installées, permettant de nourrir un véritable système argumentatif *institutionnalisé* de ce devoir. Je conclurai cette sous-partie en interrogeant la « transformation » attendue dans le cadre de cette formation rendue obligatoire, et la façon dont les « effets magiques » attribués aux dispositifs de formation ont des conséquences importantes relatives à une certaine conception de la langue et de son apprentissage.[204]

[204] Cette sous-partie est en partie reprise dans Mercier, 2018.

5.2.1 Des effets magiques ? De quelques amalgames et évidences bien ancrées

Je me demanderai ici en quoi, dans ses évolutions et durcissements, le dispositif d'intégration hérite des mêmes évidences que lors la création du CAI, formant une véritable « idéologie » linguistique qui se fonde sur l'idée que les formations de français pourraient avoir des « effets magiques » sur l'intégration. Je mettrai en évidence quelques allants de soi qui fondent la mise en place du CAI puis du CIR. Il s'agira notamment de montrer que le dispositif de formation est considéré comme allant nécessairement avoir des effets sur l'apprentissage et, par conséquent sur l'intégration, sans que ces différents rapports de causalité (de l'enseignement à l'apprentissage du français et de l'apprentissage du français à l'intégration) ne soient jamais questionnés – comme s'ils existaient naturellement, automatiquement et, d'une certaine manière « magiquement ». Or, c'est bien ce rapport de causalité non interrogée qui, dans les discours institutionnels et les représentations sociales, justifie le passage du droit au devoir, et donc à l'obligation de formation.

5.2.1.1 Des « effets magiques » de la formation sur l'appropriation de la langue ? Positionnement et interprétation.

Je m'arrêterai ici sur les croyances au fondement des dispositifs institutionnels d'intégration d'adultes migrants, et sur la façon dont la formation en langue est dans cet ensemble désignée institutionnellement comme pouvant (et *donc* devant) avoir des effets sur l'intégration, effets qui sont alors supposés évidents, systématiques, ce qui relève d'une sorte de « pensée magique ». Ces croyances fondatrices marquent la construction d'une idéologie qui prendra forme et permettra son expansion ensuite, sur la base de ces mêmes principes, formant alors un paradigme autour de l'idée d'une intégration « non-négociable » et de processus et projets d'intégration uniformes.

Positionnement et précisions préliminaires

La croyance en un lien causaliste et unidirectionnel entre enseignement, apprentissage de la langue et intégration, à laquelle cette partie est consacrée, me semble relever de la « pensée magique », dans la mesure où cette croyance permettrait « (...) *l'accomplissement des désirs* (d'intégration par des dispositifs consacrés dans ce cas précis)*, et aussi l'empêchement d'événements problématiques ou désagréables. »* (Ceccarelli & Lindenmeyer, 2012 : 41 ; ici,

problèmes de « mauvaise intégration » voire de désintégration, de division, de communautarisme, représentés en premier lieu par une diversité de langues et d'usages). Ainsi, le caractère obligatoire de l'enseignement et le dispositif formatif qui en résulte se fondent sur/viennent représenter l'idée de garantir l'apprentissage de la langue *et donc*, l'intégration. L'objectif est par conséquent ici de montrer en quoi ces discours relèvent d'une pensée causaliste entre *dispositifs d'enseignement* et *apprentissage* et entre *apprentissage* et *intégration* -et donc par transitivité, entre *dispositifs* et *intégration*. Dans une perspective critique, il s'agit d'illustrer comment ces « effets magiques » *se sont imposés petit à petit* jusque dans les prescriptions pédagogiques et didactiques des formations en langue.

Mon propos n'est pas de remettre ici directement en question, en soi, le caractère obligatoire ou bien l'intérêt de ces formations, que j'interrogerai davantage au chapitre 6 - et qui pourrait d'ailleurs s'argumenter autrement que sur la base de ces « effets magiques » attribués à la formation linguistique pour l'intégration[205], mais bien d'identifier un ensemble de logiques cohérentes s'inscrivant et précisant cette idéologie, et dont l'obligation de formation représente « un pilier ».

La croyance fondatrice en une intégration pouvant être contrôlée par l'Etat

Les croyances liées au rôle attribué à la formation linguistique pour l'intégration reposent sur un premier principe « moteur » : l'idée que l'Etat pourrait permettre et contrôler l'intégration par des actions spécifiques.

Nous avons vu plus haut (chapitre 4) comment un dispositif qui se concentrait sur l'accueil et la prise en charge croissante de l'intégration de migrants par l'Etat s'est, par la notion de contrat, transformé en un dispositif de *responsabilité bilatérale* de l'Etat et du migrant. Le rôle de l'Etat s'est transformé à partir des années 1970, attribuant une importance plus particulière à l'imposition de formations linguistiques. Le dispositif CAI qui en est la consécration, a conservé cette préoccupation sociale fondatrice, tout en s'inscrivant en parallèle dans une politique de surveillance et d'immigration choisie. Je propose de revenir d'abord sur certains énoncés institutionnels et politiques marquant la croyance au fait que c'est l'Etat qui devrait permettre l'intégration.

[205] Voir conclusion générale.

La suite du témoignage d'auditeurs de l'OFII déjà mobilisé en 4.3.1.3 est ici intéressante :

> Il s'agit moins de soumettre les nouveaux arrivants à une obligation administrative supplémentaire que de **les persuader de tirer le meilleur parti de services importants**. **Il y a certes une obligation administrative mais, au-delà de celle-ci, l'OFII délivre au fond la « promesse France », celle d'une vie épanouissante dans notre pays**. (Dänzer-kantof et al., 2011 : 208)

La « promesse France » suppose un « devenir » conditionné par le mérite, mérite qui rappelle les assimilations historiques passées, « droit chemin » défini par « les accueillants ». Cette expression montre à quel point les engagements de l'Etat (dont la formation linguistique est le pivot) relèvent d'une promesse, qui se concrétise, pour l'Etat, en une *obligation de moyens*. C'est ensuite au migrant de *se saisir* de ces moyens (centrés sur la formation linguistique), avec une *obligation de résultats* (l'apprentissage de la langue étant préalable à l'intégration). Au-delà de l'intégration elle-même, définie par la société d'accueil, c'est bien dans les obligations respectives de l'Etat et des migrants que réside une profonde asymétrie.

Depuis les premières directives pour une politique d'accueil, l'idée est que l'Etat se doit d'agir pour tout au moins, provoquer l'intégration: *« le succès repose aussi sur la volonté de la société qui accueille. L'Etat doit agir parce que l'intégration ne se fait pas spontanément.* » (HCI, 2001 : 62) L'Etat semble bien considéré comme un *acteur légitimement privilégié et officiel* de cet accueil:

> Les grandes métropoles offrent en effet d'autres formes de lien social, notamment communautaires, qui permettent dans certains cas, de relayer **voir de se substituer à la politique publique de l'accueil** (Ibid. : 44)

Si des formes de relais communautaires ne sont pas écartées, la notion d'accueil comporte déjà une certaine attente : que l'intégration passe par les circuits officiels, et soit en accord avec les politiques qui y sont consacrées. Il apparaît ici une première croyance : celle de la *nécessaire action de l'Etat*, tendant à inscrire l'idée que l'Etat doit mettre en œuvre des actions pour *permettre* l'intégration des migrants. Si à l'inverse, un désengagement de l'Etat serait discutable à de nombreux égards, cet engagement-là de l'Etat me semble bien particulier parce qu'il marque une intégration *pensée par l'Etat seulement*, sans les migrants, indépendamment de leurs projets, histoires, situations, représentations.

Ces remarques font écho à l'analyse d'A. Sayad, qui dès 1994, donc avant la mise en place de ces dispositifs, souligne la croyance en une intégration conduite (et donc exclusivement définie) par l'Etat:

> L'espèce d'irénisme (social et politique) qui s'attache au mot « intégration » porte (…) à s'imaginer que le processus sociologique d'intégration peut être le produit d'une volonté politique, peut

être le résultat d'une action consciemment et décisivement conduite au moyen des mécanismes d'Etat. (Sayad, 1994b : 9)

A. Sayad remarquait alors le contraste important en train de s'établir entre les politiques d'intégration, et les processus sociologiques effectivement vécus par les migrants. Or c'est bien la formation en langue qui a été désignée comme un des piliers de cette politique d'intégration, sans que ne soit précisé le passage de ces premiers apprentissages, à l'appropriation et à l'intégration, et sans que soient pris en compte les projets / trajectoires / actions des migrants eux-mêmes.

« Je viens, donc j'apprends, donc je m'intègre ?»

Pour résumer, les évidences sur lesquelles je vais m'arrêter ensuite, attachées aux contrats d'intégration liant la présence en formation linguistique et l'intégration, sont les suivantes :

- La venue en formation permettrait de garantir l'apprentissage de la langue. Par opposition, une autre évidence se fait jour : un stagiaire qui ne viendrait pas aux formations apprendrait « moins » ou « moins bien » que ceux venant se former. Plus encore, un stagiaire ne souhaitant pas apprendre par ce biais spécifiquement, correspond dès lors logiquement à l'idée d'un stagiaire qui *ne veut pas* apprendre la langue.

- De cet apprentissage considéré comme relativement évident dès lors qu'un migrant vient se former, résulte l'évidence selon laquelle un stagiaire « apprenant » en formation ferait, des efforts alors considérés comme indispensables pour s'approprier la langue (contrairement à celle ou celui qui ne se forme pas dans le cadre de ces dispositifs institutionnalisés). L'évidence qui en résulte est que la formation serait un gage d'appropriation de la langue, la formation permettrait aux migrants ne portant pas de projets d'appropriation de la langue de se *rallier* au projet proposé dans ce cadre (apprendre la langue pour communiquer et s'intégrer). En ce sens, l'enseignement et l'apprentissage seraient des vecteurs relativement « exclusifs » d'appropriation, en tant que le « bain linguistique » ou encore d'autres modalités d'apprentissage ne sauraient suffire. Je m'arrêterai sur ce point, sur l'amalgame qui résulte de ces logiques entre apprentissage, acquisition, et appropriation de la langue. Une autre évidence qui en résulte est ainsi l'idée selon laquelle les efforts ainsi fournis en formation par les stagiaires seraient inévitablement corrélables à une progression vers une meilleure maitrise de la langue en dehors de la formation.

- Les stagiaires se formant en langue étant considérés comme « apprenants » et en voie de s'approprier la langue, par opposition à ceux qui ne participent pas à des formations, il en résulte un troisième niveau d'évidence, selon lequel l'appropriation de la langue qui en résulte serait corrélable (voire, la garantie- Cf. présentation des contrats CAI et CIR en 1.2.1.2) à une meilleure intégration.

5.2.1.2 L'amalgame apprentissage/acquisition

Le devoir de se former en langue pour les migrants se concrétise lorsque le HCI s'empare de la question de l'apprentissage de la langue, dans son rapport de 2001, et dont voici deux extraits :

> Le HCI préconise donc fermement l'extension du dispositif d'accueil aux catégories suivantes (…) dont la régularisation, si elle a pour effet de légaliser leur situation, n'offre en elle-même aucune **garantie** d'intégration (…) (Ibid. : 43)

> La maîtrise de la langue est un élément essentiel de l'autonomie de la personne et de son développement social et professionnel. Il est ainsi conforme au pacte réciproque que concluent un migrant et son pays d'accueil de faire de l'acquisition de la langue une **condition** de l'installation en France. (Ibid. : 52)

S'appuyant sur l'idée que c'est la maitrise de la langue qui serait nécessaire en priorité, il ne s'agit ici plus seulement de dire que la langue permet de faciliter l'installation et l'intégration, mais qu'elle va *garantir* l'intégration (*l'acquisition de la langue* devient ainsi *condition de l'installation*).

Suite à ce rapport, J. Chirac annonce la refonte de la politique d'intégration pour les adultes migrants par la création d'un contrat, qui permettrait d'accéder à un apprentissage *rapide* de la langue :

> (…) Je souhaite ainsi, qu'à l'instar de ce qui existe chez certains de nos voisins, chaque nouvel arrivant s'engage dans un véritable contrat d'intégration comprenant notamment la possibilité d'accéder à des formations et à un apprentissage rapide de notre langue. (Chirac, 14 Octobre 2002*)*

Le HCI est alors chargé de travailler à la mise en place du contrat, et le rapport de 2003 reprend ces mêmes termes et ces mêmes principes sans qu'ils soient plus interrogés :

> (…) il apparaît primordial (…) de les doter rapidement des moyens de s'insérer dans la société dans laquelle ils veulent vivre (…) l'acquisition rapide de la langue du pays qui garantit l'autonomie du parcours individuel et social est une des préoccupations des gouvernements. Ne pas pouvoir communiquer, c'est symboliquement ne pas exister. L'apprentissage de la langue constitue donc une étape essentielle qui permet d'accéder à la citoyenneté (…) (HCI, 2003 : 83)

A travers la création du CAI, le HCI participe très largement à l'institutionnalisation durable de deux évidences : antériorité de la langue sur l'intégration, devoir de se former. En découlent en 2006 différentes obligations :

- Le caractère obligatoire des formations linguistiques
- Visant un niveau qui devra être certifié par un diplôme.

Malgré la refonte du HCI en 2002, on constate dans ces extraits de 2001 et 2003 un même usage alterné des termes *apprentissage* et *acquisition*, sans que les différences ni les possibilités de l'un à l'autre ne soient discutés.

L'acquisition se distingue généralement en tant que relevant d'opérations naturelles et inconscientes, tandis que l'apprentissage se caractériserait principalement par des actions conscientes et guidées (Castellotti, 2017 : 31-32). Régulièrement amalgamés dans ces discours, les deux termes traduisent la croyance en un effet quasi-exclusif et direct des formations linguistiques prescrites : le dispositif est donc présenté comme permettant *l'appropriation* de la langue, hyperonyme usuel des deux termes employés. (Ibid.). L'idée de vitesse de cet apprentissage (*les doter rapidement/acquisition rapide*), tend à réduire la distance entre formation et acquisition, et présente l'apprentissage comme une nécessité à laquelle l'Etat doit répondre.

Les directives politiques ont renvoyé au HCI la responsabilité de poursuivre ces analyses (pour plus de détails sur ces éléments, voir 4.1.2). Les représentations développées dans ce rapport de 2001 fondent alors cette politique : il va s'agir concrètement d'assurer un apprentissage rapide de la langue française grâce à un dispositif de formation. A l'instar d'un tour de magie, cette idéologie dévie le regard de *l'essentiel* du processus d'appropriation : c'est de l'*espace classe* que sortirait un « locuteur du français » et non de l'implication du migrant dans son apprentissage (son projet d'appropriation) indépendamment du/des lieu.x de l'apprentissage.

5.2.1.3 Assurer un apprentissage « rapide » de la langue française

Je propose de m'arrêter sur la façon dont cette idéologie s'accorde avec une certaine vision de l'implication des migrants, en cohérence avec les évidences qui fondent cette idéologie. Selon le rapport de 2001 du HCI, ce « rôle premier » attribué à la langue implique une responsabilité mutuelle, de l'Etat comme des migrants (HCI 2001 : 52). Dans une logique de don-contre don :

- L'Etat doit s'engager à fournir ces formations (devoir de formation).
- Le migrant, en retour, doit s'engager à être assidu (devoir d'assiduité).

Mais qu'implique ce devoir d'assiduité ? Face à l'importance accordée aux formations en français pour le dispositif en création en 2001, la faible assiduité aux formations déjà existantes préoccupait le HCI:

> Taux d'évasion élevé du nombre de personnes supposées être en formation ; manque d'assiduité (…) pour certaines femmes, une pression du cercle familial, qui estime que l'assimilation linguistique n'est pas prioritaire (…) Des considérations matérielles (frais d'inscription dans certains cas, transport, garde des enfants) peuvent expliquer le nombre élevé de défections.
> (…) taux d'évasion élevé des personnes supposées être en formation : de nombreux immigrés s'installent durablement sur le territoire français sans acquérir dès le départ les bases nécessaires à une bonne insertion culturelle et sociale.
> (…) En outre, l'obligation scolaire permet d'éviter ce problème pour les enfants de moins de 16 ans et pour les enfants de la « deuxième génération ». La situation n'en reste pas moins préoccupante.
> (HCI, 2001 : 50)

Ces absences sont décrites sous l'angle du manquement à une responsabilité, sans considérer comme légitimes d'autres impossibilités que celles d'ordre matériel. S'il est question ici de s'intéresser à ce qui *empêche* de venir, la question de ce qui pourrait *favoriser la venue* n'est pas traitée : le migrant doit selon cette logique accorder *naturellement* de l'importance à cet apprentissage. L'appropriation ne semble considérée que sous l'angle de cet apprentissage guidé (« *assimilation linguistique* (…) *prioritaire* »).

Face aux aspects « magiques » prêtés au dispositif, tout autre projet est disqualifié : les migrants qui ne sont pas assidus sont ici considérés comme des « évadés » qui n'apprennent pas /ne veulent pas apprendre (donc s'intégrer)/ ne peuvent apprendre (hors du dispositif), mais qui *pourraient pourtant* apprendre s'ils faisaient les efforts nécessaires. L'intégration proposée est donc pensée comme infaillible, ne pouvant alors plus tant relever de problèmes d'intégration qui se poserait aux migrants, que d'une responsabilité portant à les désigner comme « *posant* » des problèmes d'intégration, alors considérés comme ne se soumettant pas à la logique dominante d'une intégration qui devrait nécessairement commencer et passer par ces formations.

De l'évidence que la présence en formation et l'enseignement garantiraient l'apprentissage à l'évidence que cet apprentissage garantirait l'intégration, le dispositif repose sur une relation causale entre formation et intégration. Ainsi, l'unique solution présentée dans les dernières citations pour « *acquérir les bases nécessaires à une bonne insertion* » est

l'*obligation* de formation. Cette relation s'accorde avec la croyance en une liberté individuelle qu'aurait le migrant de *venir*, mais donc finalement aussi d'apprendre et de signifier sa volonté d'intégration par ce biais.

5.2.1.4 Evaluer l'intégration par des tests de langue

La loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale consacre les prestations à « *une formation linguistique sanctionnée par une validation des acquis* », qui est à nouveau évoquée comme critère de validation des actions à mener pour s'intégrer : « *Un décret en Conseil d'État fixe les conditions (...) détermine (...) les actions prévues au contrat et les conditions de suivi et de validation de ces actions, dont la reconnaissance de l'acquisition d'un niveau satisfaisant de maîtrise de la langue française* ». La passation d'un examen est ainsi obligatoire depuis la mise en place du CAI en 2006. Or le cadrage pédagogique « incitatif » (DILF et référentiel A1.1) dans lequel il s'inscrivait, n'a pas été déjà à cette époque, sans conséquences sur certaines de ses traductions en formation (voir 5.3.1 sur le Dilfotage/l'importance de l'écrit).

Pour la mise en place du nouveau contrat (CIR, voir 1.1) en 2016, dans une même logique de constituer des « preuves » de l'intégration qui s'impose, les tests de langue vont être envisagés comme permettant de mesurer la progression de l'apprentissage. Dès lors, l'assiduité[206], mais aussi la progression[207] lors de trois tests réglementaires de niveau A1[208] deviennent conditionnels à la délivrance d'une carte de séjour pluriannuelle d'une durée maximale de 4 ans. Les tests permettraient alors de mesurer les progrès réalisés en formation, confortant l'idéologie d'une intégration contrôlable et mesurable par le biais du dispositif.

Les tendances idéologiques sur lesquelles se sont construites ces mesures se sont donc imposées également à travers l'idée de pouvoir « mesurer » l'apprentissage. Or, l'apprentissage étant présenté comme dépendant directement de l'enseignement en formation, et la visée principale des contrats d'intégration étant de garantir l'intégration, il en résulte par extension que cette mesure sous-entend, suggère, la possibilité de mesurer en parallèle *la volonté*

[206] Le signataire doit réaliser 80% du parcours jusqu'à la date de fin de formation pour recevoir une « attestation d'assiduité », sauf dérogation accordée par l'OFII et absences excusées (OFII, 2015a : 18).
[207] Arrêté du 1er juillet 2016 relatif aux formations civique et linguistique prescrites aux étrangers signataires du contrat d'intégration républicaine, article 4.
[208] Le test de positionnement se déroule au cours du premier rendez-vous à l'OFII, les suivants (test intermédiaire et final) sont réalisés par l'organisme de formation.

d'intégration voire *l'intégration elle-même* (sans que l'on puisse alors établir dans quelle mesure ces deux indicateurs seraient corrélables, plus ou moins proportionnels).

Au vu des durcissements généralisés de ces mesures en Europe (Pochon-Berger & Lenz, 2014 : 9-10 ; Huver, 2016 : 193-196), les différents examens en langue des pays d'accueil en faveur de l'intégration des migrants devraient plus que jamais interroger les chercheurs et praticiens sur ce que ces examens prétendront mesurer, mais aussi sur les logiques idéologiques dans lesquels ils s'insèrent et leurs effets sur l'ensemble des acteurs. Les différents observables dont les entretiens, rendent comptent (chapitre 7) de la façon dont ces logiques de progression obligatoire se heurtent aux pratiques et valeurs de différents formateurs comme de stagiaires.

5.2.2 Une vision de la langue et de ce qu'elle permettrait de véhiculer

Je m'arrêterai ici sur la vision spécifique de la langue et de ce que celle-ci permettrait de véhiculer, qui se dessine dans la mise en place des contrats d'intégration.
J'aborderai dans un premier temps différentes évidences qui me semblent caractéristiques de cette vision : d'abord plus spécifiquement sur l'existence de « besoins » en formation et de leur lien aux besoins de formation (5.2.2.1), puis je reprendrai ensuite un plus grand nombre d'évidences dont j''ai fait état (5.2.2.2) qui ensemble, donnent cohérence à une idéologie linguistique de l'intégration.

5.2.2.1 De l'établissement des besoins : La formation en langue comme préparation à tout type d'insertion

Les « besoins » de base qui sont traités dans le cadre des dispositifs d'intégration forment autant d'arguments interchangeables pour imposer la formation comme étant nécessairement profitable, argument particulièrement utile notamment lorsqu'un stagiaire conteste l'intérêt de la formation (revendication de plus en plus fréquente de la part de francophones ayant eu une mauvaise note à l'examen de l'OFII, depuis la mise en place du CIR – cf. chapitre 7). Ainsi, si ce dernier veut chercher du travail, il pourra se voir rétorquer que pour la plupart des entreprises, il faut parler et écrire français, et qu'il va de toute façon s'initier au CV lors de cette formation linguistique de l'OFII. De même, la formation est bien souvent considérée comme bénéfique ne serait-ce que parce qu'elle obligerait à avoir un « rythme » et des comportements adéquats au monde du travail : se lever tôt, arriver à l'heure, laisser parler

les autres… Autant de « savoirs-être » qui sont vus comme la préparation au monde professionnel en France. Ainsi, la formation en langue fait aussi office de *préparation à la formation professionnelle*, qui requiert ces mêmes exigences.

Dans le cadre d'une idéologie linguistique de l'intégration que les contrats d'intégration institutionnalisent, comme nous l'avons vu précédemment (5.1), la langue est *un symbole de la culture qu'elle représente*. L'exigence de la langue ne s'arrête alors plus à sa seule « maitrise », impliquant la connaissance non seulement des contenus culturels qu'elle est censée porter, mais également tout ce qu'elle permettrait de *faire* si on la « maîtrise »– sous-entendant *à l'issue d'un apprentissage guidé, d'une formation*. Le caractère indispensable de la formation en langue en devient d'autant plus fort : la formation en langue devient indispensable pour travailler, faire ses courses, faire ses démarches administratives auprès des services concernés…

La formation en langue instituée en véritable « point de départ» de l'intégration, s'illustre dans la multiplicité de ce à quoi celle-ci pourrait permettre d'accéder. Cette primauté de la formation se retrouve confortée en pratique dans le cadre du CIR : dans un contexte qui impose aux formateurs d'argumenter l'intérêt d'être assidu aux formations, de nombreux formateurs observés de façon générale (dont For1 et For2) ont argumenté que ces formations pouvaient représenter sur de nombreux plans le point de départ à d'autres facteurs d'insertion (professionnel, social, mais aussi/sinon culturel,...). L'intérêt de la formation en langue s'argumente alors doublement, en tant qu'elle permettrait l'accès à d'autres formations -professionnelles ou linguistiques- tout aussi indispensables (voir 7.1). Les stagiaires se retrouvent ainsi devant des logiques formatives « irréfutables» : pour pouvoir travailler, il faut se former. Pour se former, il faut parler, et pour parler, il faudrait à défaut d'autres possibilités encore et toujours plus, se former en langue.

On retrouve à nouveau les caractéristiques de l'idéologie selon J. Baechler (1972 : 645) : le postulat global dans lequel s'inscrivent les dispositifs (selon lequel la formation serait un préalable indispensable à l'intégration) s'impose *de façon non négociable* (pour les stagiaires pas plus que les formateurs), et *en prenant des formes et argumentations qui y réfèrent*. La « somme » de ce que la formation en langue « pourrait apporter » vient alors consolider l'idéologie, quel que soit le type d'énoncés (scientifique/moral/coutumier/...) ou le statut (formateur/institutionnel/...) qui le reprend à son compte.

5.2.2.2 Des évidences qui fondent une idéologie linguistique cohérente

La vision de l'intégration produite par le HCI depuis les années 1990 semble avoir basculé : considérant en 1995 l'intégration comme un processus « *qui demande du temps et qu'on ne peut pas décréter* » (Beaujé J et al. 2014 : 39), le HCI présente à l'inverse à partir de 2001 l'intégration comme « *processus sociologique qui peut être le produit d'une volonté politique, peut être le résultat d'une action consciemment et décisivement conduite au moyen des mécanismes d'Etat* » (Sayad, 1999 : 308). Les logiques dont j'ai rendu compte dans les deux sous-parties précédentes semblent tout à fait s'inscrire dans l'*opération de magie politico-sociale* dont parlait A Sayad quant à la naturalisation dans un article de 1993[209] :

> Véritable opération de magie politico-sociale, la naturalisation a apparemment pour fonction de transformer en naturels d'un pays, d'une société, d'une nation, des individus qui ne le sont pas et qui demanderaient à l'être. (Sayad, 1993 : 26)

Des discours aux fondements du contrat à la mise en place du CIR, l'idéologie explicitée ci-dessus impose en « trame de fond » un ordre où la formation en langue est posée comme unique point de départ. Des liens alors supposés entre langue et intégration, des rapports aux éléments culturels renvoyés tels que des valeurs ou encore une pratique monolingue, aux autres attentes envers les formations linguistiques, ces principes peuvent être invoqués et se renforcer entre eux sans que leurs fondements et légitimité ne soient remis en question. Ils forment alors un véritable réseau idéologique (sur lequel je reviendrai en 5.3), qui ne demande qu'à être matérialisé, augmenté, développé par ceux qui en ont la charge (politiques et institutions, mais aussi acteurs des organismes de formation, voire d'autres acteurs sociaux...).

5.2.3 Des « effets magiques » aux questions d'appropriation : quels impensés ?

La notion d'appropriation telle que développée par V. Castellotti (notamment 2015 ; 2017) renvoie à :

> (...) ce qui contribue à la transformation des êtres humains à travers, précisément, une mobilisation réflexive de leur expérience, en l'occurrence des dimensions linguistico-culturelles. (Castellotti, 2015 : 4)

[209] La naturalisation constituant à la fois le signe, la perspective et l'accomplissement de cette intégration officielle.

Elle permet de souligner des impensés des contrats d'intégration, impensés qui correspondent à d'autres perceptions de ces logiques de la part de nombreux stagiaires, auxquelles je m'intéresserai dans le chapitre 7 (la formation pouvant notamment « ne pas faire sens », ou bien être perçue comme étant en décalage important avec les apprentissages réalisés en dehors).

Pour V. Castellotti,

> Il ne s'agit plus seulement de considérer que le terme *appropriation* constitue un générique commode pour neutraliser la tension entre acquisition et apprentissage (...), mais bien de les situer dans des orientations différentes des représentations du développement des connaissances. L'apprentissage traduit un objectif explicite, défini, aux contours relativement stables : on apprend de la langue, comme on apprend de l'histoire ou de la biologie ; alors que l'appropriation se réalise dans une transformation : on (se) change dans la relation aux autres, et pas seulement aux autres « langues », ni à d'autres « mêmes ». (Ibid.: 4)

Laisser une langue « advenir en propre » (Castellotti, 2017 : 43 – voir également 2.1.3.3) implique alors (au contraire de l'univers de la maitrise) :

> (…) d'entrer dans une *relation* avec les autres, dans une rencontre qui engage chacun avec toute sa personne, et pas seulement dans la perspective d'un « faire ensemble » ponctuel ou circonstanciel, comme le proposent les approches dites actionnelles. Le processus d'appropriation est alors pleinement considéré comme une transformation, en confrontation avec l'histoire et l'altérité des personnes, des situations, des langues. (...) cette transformation des êtres humains s'instaure à travers, précisément, une mobilisation/confrontation réflexive de leur expérience mutuelle, qui se traduit en l'occurrence, pour ce qui nous occupe principalement, à travers les dimensions linguistico-culturelles. (Ibid. :45)

Or, dans l'intégration attendue dans ces logiques institutionnalisées, seul l'apprentissage et la maîtrise de la langue sont exigés, l'appropriation constituant un point aveugle non envisagé, non traité.

L'apprentissage en formation est essentiellement corrélé à des « efforts », mais est déconnecté de la question des projets et rencontres qui l'animent. V. Castellotti défend qu'à l'inverse, une appropriation « transformative » ne peut aller sans un engagement entier et mutuel, partagé, qui ne saurait être réduit aux seuls « moyens » d'y parvenir ou bien à la mise en place d'un espace qui lui serait consacré exclusivement. Je développerai une interprétation de la responsabilité de l'apprentissage de la langue qui en découle (voir 5.3.2.3), responsabilité « verticale » qui me semble en ce sens s'opposer de façon contradictoire à différentes possibilités de *responsabiliser* les stagiaires dans ce cadre (voir 7.2.1).

On mesure alors l'importance du fossé qui se dessine entre l'idéologie linguistique de l'intégration, qui postule de s'intégrer par la « maîtrise » de la langue en formation, et l'idée d'une intégration qui ne peut être décrétée sans ses principaux auteurs, leurs expériences

quotidiennes (pas uniquement formatives) et le sens qu'ils donnent à la langue, à la formation et à l'intégration.

Conclusions du 5.2

Engagés à s'intégrer par une voie unique (apprendre la langue par le biais de formations pour s'intégrer), les migrants ne semblent plus légitimes à tirer parti des éléments qui ne s'accommodent pas de ces logiques. L'apprentissage étant considéré comme nécessaire donc évident dans le cadre des contrats d'intégration, différents éléments semblent en conséquence possiblement évacués, tant sur le plan des expériences personnelles (par exemple, apprendre d'abord l'oral, avec d'autres langues, sans formation...) que des rencontres (apprendre avec des francophones également soumis aux contrats d'intégration), ou bien d'absence de projets plus engagés que la seule réponse à l'obligation d'apprendre (apprendre pourquoi/ pour quoi ? les ambitions pouvant être variées et motivées de nombreuses façons).

Une intégration pensée sur un modèle qui élimine la diversité en jeu dans ses possibilités de concrétisation, diversité pourtant fondamentale à la compréhension de ces enjeux, ne mènerait-elle pas à l'incompréhension (voire, à la délégitimation ?) des raisons qui poussent certains des auteurs de ces processus à rejeter (ou à l'inverse, même, à adhérer à) ces logiques ? Perceptions qui alors risquent d'être comprises sous l'angle des logiques qui sous-tendent les dispositifs, et réduisant alors à des impossibilités ou des « refus » de s'y plier, et non à la compréhension de ceux-ci ?

5.3 Du CAI au CIR : de la mise en forme à l'expansion d'une idéologie faisant « système »

Quelles évolutions idéologiques les dispositifs successifs traduisent-ils ? De quelle façon cette idéologie s'implante-t-elle et se développe-t-elle, depuis les discours institutionnels jusqu'à leur application concrète ? Sur la base d'une réflexion préliminaire succincte sur le rôle des dispositifs dans l'implantation et l'expansion d'une idéologie linguistique de l'intégration (5.3.1), je m'arrêterai :

-premièrement, sur les traductions pratiques de l'idéologie linguistique de l'intégration dans un organisme de formation, ainsi que le rôle des évolutions didactiques et pédagogiques du CIR dans l'implantation et l'expansion de cette idéologie (5.3.2),

-deuxièmement, sur l'évidence croissante de formations *monolingues* (i.e. interdisant le recours à d'autres langue que la langue enseignée) et la façon dont ce choix didactique conforte et accompagne la concrétisation de l'idéologie de l'intégration (5.3.3).

5.3.1 Une idéologie en évolution : quels rôles tiennent les dispositifs ?

De quelle façon ces dispositifs de formation et les idéologies qui les sous-tendent impliquent-ils les acteurs sociaux qui s'y engagent ?
Partant de l'identification de « phases » caractéristiques de l'expansion idéologique (ou prolifération idéologique, selon J. Baechler - 5.3.1.1), je tenterai de définir ces phases et de réfléchir au rôle tenu par les dispositifs dans cette expansion et ses étapes successives (5.3.1.2).

5.3.1.1 Vers l'expansion de l'idéologie linguistique de l'intégration ?

Quels mécanismes mènent à l'implantation, le développement, puis l'expansion d'une idéologie ? Je propose ici de mobiliser les travaux de J. Baechler, éclairants sur les évolutions de l'idéologie linguistique de l'intégration, et menant à son expansion.

Selon J. Baechler, « *le point de départ est constitué par le choix initial (la liberté, l'égalité, l'indépendance, la puissance...) et sa justification.* » (Baechler, 1972 : 647), qui correspond pour ce qui concerne ce travail, à l'intégration d'étrangers par la maîtrise de la langue nationale, dès lors prétendre à se « naturaliser » Français.

S'ensuivent selon l'auteur :

-« *l'ancrage à un principe indémontrable et irréfutable (par exemple la vision de la Révolution comme une catastrophe bénéfique)* », et correspondant dans la présente étude aux étapes ayant amené à poser l'idée que la formation linguistique pourrait garantir l'intégration (chapitre 4);

-« *la construction de propositions cohérentes à partir de ce principe* », correspondant particulièrement aux étapes de mise en forme du premier Contrat d'Accueil et d'Intégration, le

caractère obligatoire des formations participant à cette cohérence idéologique de formation garantissant l'intégration (et cependant non sans contradiction avec différents énoncés précédemment produits par le HCI sur les influences du contrat social dans cette construction politico-juridique et institutionnelle – voir chapitre 4); J'illustrerai cette construction (5.3.2 et 5.3.3) de la part d'institutions, dans les préconisations pédagogiques pour les dispositifs ;

-*« l'introduction d'hypothèses supplémentaires, non contradictoires avec les précédentes, pour résoudre les difficulté s»*, hypothèses qui correspondent aux constats d' « insuffisance » du dispositif, et à son évolution en nouveau contrat sur la base des mêmes fondements directeurs. Je m'intéresserai donc également dans les sous parties suivantes (5.3.2 et 5.3.3) à des traductions didactiques et pédagogiques par différents formateurs, en cohérence avec les principes idéologiques. Les modalités techniques du CIR concrétisent un fond idéologique qui s'impose alors très fortement à ses acteurs en pratique, tout en s'inscrivant dans cette évolution: principes d'intensivité, principe d'exposition à la seule langue cible, principe d'efficacité didactique sur la base de méthodes « adaptées » à ce cadre institutionnel (voir 5.3.3, et 6.2) ;

-*« l'ouverture du système, en évolution constante, même s'il vise la totalité : le système est à chaque moment fini et prêt à intégrer des données nouvelles.* » : ici, l'idéologie de l'intégration ne concerne plus seulement les seuls dispositifs consacrés (CAI/CIR), mais s'étend également à d'autres publics (moins débutants, moins récemment arrivés etc.). L'augmentation des niveaux en langue (du A1.1 vers le A1 pour le CIR, puis la mise en place de parcours de niveaux A2), resserre le lien idéologique vers l'objectif d'intégration à plus long terme qu'est la naturalisation, exigeant un niveau B1. Ainsi également, la mise en place de formations linguistiques avant la formation (formations pré-CAI), la mise en place de poursuites de parcours vers le niveau A2, la vision de formations permettant l'accès à d'autres secteurs de l'insertion (professionnel/formatif) ou encore la mise en participation du secteur associatif bénévole, illustrent l'ouverture « temporelle et spatiale» de l'idéologie au-delà des premiers dispositifs qui s'y consacrent (contrats d'intégration).

5.3.1.2 Des dispositifs « idéologiques » ? Définition, réflexion et positionnements sur la notion de dispositif

La question de ce qu'est un dispositif est ici fondamentale pour les présentes recherches. En effet, différentes questions que je me pose pour cette thèse abordent l'idée des « origines »

et fondements des dispositifs d'intégration linguistique, faisant émerger la question de savoir alors la « place » que ces derniers tiennent dans les idéologies qu'ils imposent : une conséquence de rapports de pouvoirs préexistants historiquement (comme je cherche à en déterminer certains aspects dans le présent chapitre et le précédent) ? Les dispositifs contrat d'intégration sont-ils la cause principale des rapports de pouvoirs et de leur réappropriation ? Ou bien les deux, pris dans une histoire et des perspectives beaucoup plus vastes (questions sur lesquelles je m'arrêterai dans le chapitre 6) ? G. Agamben (2014 : 26) résume en trois points le concept de dispositif chez Foucault :

> 1) Il s'agit d'un ensemble hétérogène qui inclut virtuellement chaque chose, qu'elle soit linguistique ou non : discours, institutions, édifices, lois, mesures de police, propositions philosophiques. Le dispositif pris en lui-même est le réseau qui s'établit entre ces éléments.
> 2) Le dispositif a toujours une fonction stratégique concrète et s'inscrit toujours dans une relation de pouvoir.
> 3) Comme tel, il résulte du croisement des relations de pouvoir et des relations de savoir.

Pour aller plus loin, G. Agamben dresse ensuite une généalogie du terme sur la base des travaux de Foucault, puis remise dans une perspective historique plus ample. Dans sa définition moderne, G. Agamben décrit alors un dispositif de la façon suivante :

> En donnant une généralité encore plus grande à la classe déjà très vaste des dispositifs de Foucault, j'appellerai dispositif tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants. Pas seulement les prisons donc, les asiles, le *panoptikon*, les écoles, la confession, les usines, les disciplines, les mesures juridiques, dont l'articulation avec le pouvoir est en un sens évidente, mais aussi, le stylo, l'écriture, la littérature, la philosophie, l'agriculture, la cigarette, la navigation, les ordinateurs, les téléphones portables, et, pourquoi pas, le langage lui-même, qui est peut-être le plus ancien dispositif dans lequel, il y a plusieurs milliers d'années, un primate, probablement incapable de se rendre compte des conséquences qui l'attendaient, eut l'inconscience de se faire prendre. Il y a donc deux classes : les êtres vivants (ou les substances) et les dispositifs. Entre les deux, comme tiers, les sujets. J'appelle sujet ce qui résulte de la relation et pour ainsi dire du corps à corps entre les vivants et les dispositifs. (Ibid. : 29-30)

Une définition aussi large des dispositifs pose la question des « limites » de ces dispositifs et de leurs possibles continuités à travers d'autres discours et dispositifs qui les relaient (question à laquelle je m'intéresse plus particulièrement aux chapitres 6 et 7). A partir des travaux de M. Foucault cités dans Agamben, je préciserai qu'

> Ils ne correspondent pas à telle ou telle mesure de police, à telle ou telle technologie du pouvoir, et encore moins à une généralité obtenue par abstraction mais à ce que l'entretien de 1977 indique comme « le réseau qui existe entre ces éléments ». (Ibid. : 27)

Il semblerait alors difficile, en considérant que ces dispositifs soient autant de « réseaux », de chercher absolument à « délimiter strictement » là où les dispositifs qui nous

intéressent commencent et là ou ils s'arrêtent, pas plus temporellement que spatialement : d'autres contextes (tels que des formations linguistiques bénévoles par exemple) peuvent tout autant « faire dispositif », et reproduire les principes du CAI et du CIR.

Cependant, les dispositifs formatifs CAI et CIR représentent les « points d'ancrage » *institutionnalisant et cristallisant* ces éléments d'une plus grande logique idéologique d'ensemble, en représentent une légitimation institutionnelle qui les rend difficilement discutables (les logiques d'intégration linguistique sont en ce sens « sacralisées »). Les dispositifs formatifs tels que le CAI et le CIR s'articulent donc avec les dispositifs dont fait état G. Agamben, représentant une sorte de « carrefour » institutionnellement légitimé du réseau entre ces différents éléments de dispositif « plus large ». Si les dispositifs CAI et CIR ne peuvent à eux seuls correspondre aux dispositifs dont fait état G. Agamben, ces derniers en sont tout du moins des manifestations particulières qui *centralisent* les logiques d'intégration attachées à la formation linguistique.

A la lumière de ces travaux, il m'importe de souligner à quel point un dispositif ne peut donc se résumer *uniquement* à des rapports de pouvoir qui le fondent, ni *uniquement* à l'inverse, à une « aide » détachée de tout rapport de pouvoir. Ainsi, les différents observables sur lesquels je me suis arrêté et m'arrêterai, ne sauraient se résumer à des auteurs qui soit, « rejetteraient » ces dispositifs, soit y adhéreraient de manière évidente, sans aucune résistance. Les rapports à ces dispositifs me semblent complexes, parfois ambivalents ou hésitants, possiblement contradictoires. Pris entre des logiques de contrôle, autant que d' « accompagnement », formateurs comme stagiaires n'ont que rarement développé des représentations d'adhésion ou de rejet total (chapitre 7).

C'est en revanche souvent l'un de ces deux aspects, pourtant ambivalents (contrôle/accompagnement), qui se retrouve valorisé relativement à l'autre, permettant à son interlocuteur de nuancer cette ambivalence, soit en situant davantage le dispositif dans une perspective d'accompagnement[210], soit en le situant davantage dans une perspective de contrôle[211].

---

[210] Voir chapitre 4 : dispositif pris sous ses aspects positifs, importance remise à l'accueil et à la « bienveillance » dans la justification de la mise en place du dispositif CAI ; chapitre 6 et chapitre 7, 7.1 : différentes « formes » plus acceptables sont données aux dispositifs à travers les discours de spécialistes ou bien d'acteurs sociaux qui s'y engagent : la création de l'examen et de la certification du DILF en est un exemple, sur lequel je m'arrêterai en particulier.

[211] De la part d'institutions : chapitre 4, l'idée de rendre par exemple, l' « adhésion obligatoire », puis en 5.2, Des « effets magiques » de la formation linguistique sur l'intégration ? ; Jusqu'aux discours de stagiaires et formateurs de ces dispositifs : chapitre 7.

Autre question importante sur laquelle je reviendrai (chapitres 6, chapitre 7 et conclusion générale), qui est alors de savoir « quoi faire » de ces dispositifs : peut-on en préconiser « bon usage », comme peuvent le faire certains spécialistes de nombreux dispositifs (on peut penser par exemple aux préconisations de « bons usage » des réseaux sociaux chez les jeunes) ? A l'inverse, pourrait-on pour autant préconiser de les « détruire » ?

Ou bien, sur la piste des travaux d'Agamben, si ces dispositifs d'intégration linguistique (dans leur traduction en dispositifs formatifs, comme au sens large de cette même logique institutionnalisée) sont devenus « sacrés », faut-il alors les profaner[212], c'est-à-dire « *restituer à l'usage commun ce qui a été séparé dans la sphère du sacré* » (Agamben, 2014 :31) ? Je reviendrai sur le sens de cette « profanation » des dispositifs à partir du chapitre 6, afin de tenter de comprendre ce que cette profanation impliquerait/permettrait relativement aux dispositifs d'intégration linguistique de migrants comme le sont le CAI et le CIR.

Je développerai ensuite sur la base de cet apport sur les dispositifs et leurs statuts, différentes approches et réflexions sur les dispositifs d'intégration linguistique : par l'interprétation de statuts que l'on donne à ces dispositifs (chapitre 6), puis la remise en cause de « fondements » qui légitiment ces dispositifs, à travers une interprétation de discours d'acteurs qui s'y sont (retrouvés) engagés (chapitre 7). La perspective finale est de proposer des pistes de réflexion sur le « sens » que pourraient prendre les interventions d'une façon plus globale, relativement à l'accompagnement de ces processus d'apprentissage des langues.

5.3.2 Du CAI au CIR : de l'implantation à l'expansion idéologique

Je propose ici d'illustrer les processus d'implantation et d'expansion de certains principes / choix / orientations marquant la concrétisation et la banalisation d'un véritable système idéologique d'intégration linguistique, à travers quelques exemples de traductions pratiques dans un organisme de formation. Je reviendrai d'abord sur l'apparition du DILF (5.3.2.1) et les évidences alors en jeu dans ce cadre idéologique du CAI (5.3.2.2)[213], avant de

[212] J'entends ici par « profane » la réalité ordinaire, par opposition au sacré. Est ainsi profane tout ce qui n'est pas sacré. Profaner n'est donc pas ici un acte de « sabotage » ou d'irrévérence relative à une religion par exemple, mais bien l'idée d'en rendre son usage aux hommes, de « *dépouiller quelque-chose de son caractère sacré* ». https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition-profaner/ (Consulté le 5 avril 2020).
[213] Cette sous-partie est en partie reprise dans Mercier, 2016.

m'intéresser à la traduction technique des principes idéologiques les plus ancrés et manifestes dans le cadre du CIR (5.3.2.3).

5.3.2.1 Le CAI et le DILF : intentions, visées initiales

La création du DILF et son implantation dans les formations linguistiques pour migrants poursuivait initialement une visée de reconnaissance d'acquis (bien que minimes), dans une perspective :

-*D'incitation à la formation*. Ainsi, le niveau A1.1 vise un niveau facilement atteignable pour être accessible à tous, afin d'encourager la formation :

> Certains pays ont choisi de fixer ces seuils à des niveaux très élevés. (…) il est préférable de retenir un niveau minimal requis accessible à tous pour encourager l'amorce de parcours de formation. (Beacco et al., 2005 : 9).

Le DILF symbolise alors cette reconnaissance, puisqu'il permet de « (…) *valorise[r] les efforts qui ont été accomplis lors de l'apprentissage* » (Ibid., 2005 : 189) : les taux de réussite au DILF sont effectivement élevés, presque 92% des signataires du CAI l'ont obtenu en 2010 (CIEP, 2011 : 20).

- *De valorisation des compétences des personnes*. Il s'agit tant de compétences en français (A1.1), que de compétences plurilingues, qui ne doivent pas être ignoré :

> Il importera de ne pas perdre de vue que ces formations en français sont aussi l'occasion d'identifier et de valoriser le répertoire linguistique des participants, en particulier au moyen du Portfolio européen des langues. (Beacco et al., 2005: 23)

-*De soutien à un enseignement de l'oral*. (Beacco et al. 2005: 3). Ainsi, « (…) *le niveau A1.1 oral peut devenir le premier objectif réaliste d'un primo-arrivant.* » (Ibid., 2005: 10).

-*De création de parcours individualisés*. Le niveau A1.1, en tant que repère pour les acteurs des formations, vise également à mieux considérer la diversité des stagiaires (pluralité de statuts, de langues d'origines et de degrés de maîtrise de ces langues, de niveaux de scolarisation, de rapports au français). Ce niveau vise aussi à « (…) *aménager les propositions de formation pour qu'un public de très faible niveau, n'ayant souvent pas pu bénéficier d'une véritable scolarisation puisse trouver des démarches formatives adaptées à ses besoins* » (Ibid., 2005: 23). M. de Ferrari, qui a participé à la création du référentiel, s'est exprimée en 2008 sur l'arrivée du DILF et espérait qu'il favorise « *des évolutions significatives sur les plans*

didactiques et pédagogique ainsi que sur la construction et le suivi de parcours pertinents et individualisés » (de Ferrari, 2008 : 25).

Il convient également de souligner que le DILF est une *originalité française*. La France a en effet été le seul Etat à exiger un niveau si « bas » pour le renouvellement de titres de séjour, et à avoir pensé à une certification (et même un diplôme reconnu par l'Etat) pour un niveau aussi basique. De telles particularités ont dès le départ fait débat, et souligné les enjeux du DILF dans le cadre idéologique institutionnalisé du CAI, entre :

- d'un côté l'intention (relevée ci-dessus) d'une fonction de valorisation, d'évolution, d'individualisation des apprentissages ;
- et de l'autre (notamment un certain nombre d'associations de protection des migrants) l'idée de conditionner le renouvellement de papiers par l'obtention d'un niveau de langue (a fortiori validé par une certification), qui *introduit* la possibilité de faire du CAI un outil de contrôle de l'immigration[214] (permettant la mise en place d'un dispositif qu'il suffit ensuite de faire évoluer vers des niveaux et attentes de plus en plus élevés).

Je propose désormais de nous demander : dans quelle mesure les perspectives apportées par le DILF ont-elles été dévoyées, dans le cadre du CAI ?

5.3.2.2 Le DILF : des objectifs dévoyés par l'idéologie linguistique de l'intégration ?

J'argumenterai ici la façon dont les objectifs initiaux du cadrage pédagogique du DILF se sont retrouvés « dévoyés » par l'idéologie linguistique instituée en amont.

La « pression » envers les centres de formation

Malgré le faible niveau visé, une certaine pression s'exerçant sur les formateurs dans le cadre du CAI (et croissante dans le cadre du CIR) est perceptible, avec l'enjeu d'assurer la réussite à l'examen. Cette pression se manifeste pour différentes raisons :

[214] Voir par exemple ce blog rédigé par deux formateurs à Marseille pour un collectif FLE, et rédigé en 2012 : http://collectif-fle-marseille.over-blog.com/pages/La_formation_linguistique_pour_les_migrants_un_droit_obligatoire_-4281768.html (Consulté le 24 juillet 2020).

- Tout d'abord, est en cause les temps de formation obligatoire qui, jusqu'au CIR, ont été réduits d'un marché à l'autre pour atteindre les mêmes objectifs de cet examen (Des 500h maximum annoncées au départ, aux 250h pour atteindre le même niveau A1.1 à la fin du CAI en 2015)

- Ensuite, il existait auparavant des formations qui étaient complémentaires à ces 250h (dites « hors-CAI ») – elles ne sont plus financées par l'Etat dans le cadre du contrat d'intégration, et peu de choix s'offre ensuite pour poursuivre ces parcours. Face à l'importance officiellement accordée à ces formations pour l'intégration, ces parcours peuvent devenir d'autant plus importants pour le formateur qu'ils semblent cantonnés aux seules formations prescrites.[215]

- Aussi, l'importance de la réussite des apprenants est un enjeu important pour les structures : la structure ou je travaillais appuyait le devoir du formateur d'assurer la réussite de tous les apprenants au DILF, de façon assez symbolique, c'est-à-dire que l'enjeu est d'assurer « au moins ce niveau-là » aux apprenants.

- Des situations de vie rendent parfois l'apprentissage difficile voire impossible dans l'immédiat (précarité, traumatismes liés à la guerre, problèmes psychologiques, de scolarisation, difficultés liées à l'âge, peu d'échanges sociaux…). Certains stagiaires peuvent donc « stagner » dans la même classe l'intégralité des 250 heures de formation prescrits, sans pouvoir suivre la progression « plus rapide » de la majorité de la classe.

La conjonction de ces différents phénomènes qui jouent sur l'enseignement et l'apprentissage peuvent alors rendre le DILF plus inaccessible que le niveau A1.1 ne le laissait initialement supposer. Selon l'importance accordée au DILF, dans le discours de certains formateurs, la priorité devient d'amener à réussir l'examen « quoi qu'il en coûte ».

Je remarque également le glissement d'une logique de *reconnaissance* (d'acquis même minimes, et/ou autres que le seul français), à une logique de *culpabilisation* (le niveau étant considéré comme tellement minime, que les migrants n'ont aucune excuse de ne pas l'atteindre). J'ai pu entendre de la part d'un.e formateur.rice par exemple, qu'un si petit niveau d'exigence ne donne « plus aucune excuse » à certains stagiaires qui se refuseraient de s'impliquer en formation. La préparation au DILF incite notamment les formateurs à accorder de l'importance à ce que ces contenus soient acquis *lors de ces formations*, au détriment de la question de savoir si ce niveau d'exigence est pertinent (selon les thèmes, selon les usages hors

[215] Il convient cependant de nuancer ce point, avec l'apparition ultérieure du parcours A2 en continuité des formations linguistiques délivrées dans le cadre du CIR, à partir de 2017.

formation…). J'interprète ici cela comme une certaine dérive vis-à-vis des objectifs du DILF rappelés précédemment.

L'examen final semble renforcer l'idée que le formateur aurait un devoir de « faire parler » français, éclairant la tournure pouvant prendre l'importance originairement attribuée à la production orale : de moins en moins en tant que *compétence accessible et valorisable*, et de plus en plus en tant que *compétence exigible dans ce cadre*. Je ne veux pas dire que les formateurs vont nécessairement prendre une posture d'autorité, mais qu'à différents niveaux le « devoir » d'amener à parler français s'impose, et je constate que ce cadre d'injonctions à la langue *fait sens* aussi dans la pratique.

Le « dilfotage »

Arrêtons-nous à présent sur quelques effets de la centration sur l'examen, en tant qu'elle peut parfois venir freiner l'apprentissage de certains stagiaires. Les quelques exemples de situations/parcours qui suivent relèvent de cas de figures de stagiaires qui apprennent autrement que par la façon prescrite dans le cadre de la formation, les impératifs de formation et la préparation au DILF venant *conforter* cette non-conformité. Le néologisme « dilfotage », construit sur le terme *bachotage*, est employé pour désigner une formation dont l'objectif principal devient la préparation à l'examen, avec des modalités de formation étroitement calquées sur les épreuves.

Différents aspects du contexte de formation freinent la diversification des contenus et focalisent l'attention sur le DILF :

-Le peu de ressources didactiques existant pour le niveau infra A1.1 autres que les manuels de préparation au DILF[216], que le temps de préparation des formateurs ne permet pas de renouveler facilement.

-La réussite des apprenants qui est un enjeu important pour les structures, ces formations étant en soi une « préparation au DILF ». Or le temps de formation obligatoire s'est trouvé réduit pour atteindre les mêmes objectifs de cet examen (Cf. supra, 400h maximum en 2006, 250h de 2013 à 2016, puis 200h maximum au début du CIR, de 2016 à 2019). Une certaine pression s'exerce sur les formateurs pour assurer la réussite à l'examen en ces temps impartis, la qualité

[216] Soulignons que ces manuels ont le mérite de proposer des contenus didactiques qui tendent à s'adapter à de petits niveaux à travers des thématiques de la vie courante.

de la prestation étant notamment appréciée par l'OFII « *au regard du taux de réussite aux examens* » (OFII, 2009 : 13).

L'idée régulièrement répétée par certains formateurs de « marteler » les thèmes et contenus de l'examen pour les classes de plus petits niveaux semble significative de cette tendance au dilfotage. Un.e formateur.rice revendiqua par exemple lors d'une réunion, de travailler plusieurs semaines sur la même compétence tant que celle-ci n'est pas *acquise*. Bien qu'une progression logique ou spiralaire puisse être mise en place, la formation tend à s'uniformiser à travers la priorité donnée aux thématiques et formats de l'examen. Le dilfotage prime alors sur l'enseignement-apprentissage des savoir-faire (selon différents parcours, besoins, usages et pratiques hors-formation).

Une posture strictement monolingue se justifie aussi par l'examen qui exige du migrant une partie de production orale en français (voir aussi 5.3.3.2). Ce qui va devenir alors le plus important de « faire dire » à tout prix, sont aussi les 5 ou 6 thèmes obligatoires du DILF. L'usage exclusif du français peut donc se justifier en tant que *mise en situation* pour préparer l'examen oral. Le DILF vient appuyer l'idée que le formateur aurait un devoir de ne « faire parler » que français. Les stagiaires qui ne passent pas suffisamment à la production en français posent alors problème, comme l'exemple d'un stagiaire refusant de s'exprimer en français, qui est resté dans une optique de compréhension pendant ses 250h de formation, par exemple en répétant en anglais pour avoir confirmation de sa compréhension. Malgré ses difficultés, ce stagiaire veut apprendre, mais cet apprentissage qui passe par la traduction se voit rejeté. Ce rejet amène le.a formateur.rice à occulter sa compétence plurilingue, à répondre exclusivement en français, voire à faire semblant de ne pas comprendre. Ce comportement reproduit la « situation d'examen » : lors de la partie orale du DILF, aucune autre langue ne trouvera d'interlocuteur. Cette posture implique donc parfois de *mettre un terme à la communication avec certains stagiaires,* si la communication ne s'arrête pas au seul français. Dans cette logique, le formateur reproduit la responsabilité donnée dans les textes aux migrants pour leur intégration, dès lors le stagiaire « doit » parler français : pour lui, pour le DILF. Au-delà de l'indulgence vis-à-vis de l'utilisation d'autres langues *entre les stagiaires*, *c*ette configuration tend à diviser la classe en deux : d'un côté eux, les étrangers, et de l'autre nous, les formateur.trice.s « mono », qui sommes alors d'autant plus mis en position de détenteurs de l'unique « langue-culture » autorisée en formation. Je vais développer par la suite l'idée que

cette posture monolingue me semble privilégier la langue sur la relation, ce qui selon moi a des conséquences parfois contre-productives.

Les compétences à l'écrit comme limite

Le critère principal d'orientation en classe dites « Alpha » est le niveau d'alphabétisation en français du stagiaire, lorsque lecture et écriture sont inférieures au niveau du DILF. La classe « Alpha » mélange par conséquent des stagiaires aux profils d'apprentissage très divers : des débutants complets, des stagiaires peu ou pas scolarisés - allophones ou non-, des stagiaires non alphabétisés en français - malgré parfois un bon niveau d'oral, si bien que certains stagiaires de ce niveau parlent déjà bien français. S'opère alors un décalage entre *l'objectif didactique de la certification*, centré sur l'oral, et :

- *les critères d'orientation* à l'entrée de la formation linguistique (critère d'orientation fondé sur le niveau à l'écrit)

- *les contenus de la formation* (centrés sur l'écrit).

Ce critère contrevient ainsi à l'objectif de centration sur l'oral, objectif initial du DILF, mais aussi aux objectifs de certains stagiaires, comme par exemple Y. lorsqu'il me confie (à l'occasion d'une pause, à la sortie du cours) son avis sur ce critère de l'écrit :

> -Alors, (*Y.*). ça va les cours de français ?
> -Ça va. Mais… Parler oui. Moi, parler ! La Caf, la préfecture, parler !
> Pas écrire ! (…) Moi écrire non ! Après !
> (Y., Réfugié Irakien, 27 ans, plus de 120 heures de formation, note du 2 février 2016)

Forme et contenu du message semblent ici se faire écho : la forte volonté de communiquer d'Y. compense son manque de vocabulaire, illustrant le décalage entre l'importance donnée à l'écrit en formation et son projet d'apprentissage axé sur la communication orale. Du fait de la nécessité de se préparer à la partie écrite du DILF, Y. s'est vu ainsi refuser de passer au niveau supérieur à plusieurs reprises : l'écrit devient là un impératif immédiat. Il peut s'agir pour certains formateurs de faire « bachoter » cette classe en privilégiant des activités d'examen (écrit), examen pourtant initialement pensé pour valoriser la production orale. Les obligations de préparation au DILF ont ici été privilégiées, au détriment

de la stratégie[217] d'apprentissage assez exclusivement orale du stagiaire. Ce second exemple me semble intéressant parce qu'encore une fois ce stagiaire est très communicatif, il joue le jeu de la formation obligatoire, il fait tous les efforts qu'on attend de lui dans le cadre des formations.

Lorsque la compréhension en autonomie des consignes de l'examen devient une priorité, il peut être renvoyé au stagiaire que c'est *son apprentissage* qui ne suit pas. Les « DILFs blancs » sont aussi autant d'occasions de marquer l'importance du diplôme, et de risques de renvoyer à ceux qui y échouent un « échec de l'apprentissage » - malgré toutes les nuances que le formateur aura certainement tenté d'expliquer. Dans ce contexte, certains stagiaires semblent croire, malgré les explications répétées, que la réussite de l'examen serait en jeu dans le renouvellement de leur carte de séjour (ce qui n'était normalement pas le cas).

Les exemples évoqués illustrent le dévoiement des objectifs initiaux du DILF se dessine : évaluation portée en objectif principal, monolinguisme strict, écrit limitant. L'apprentissage doit se plier à ces contraintes, l'important étant que ces stagiaires jouent le jeu – qu'ils soient ou non dans une posture d'appropriation. L'ouverture qui était espérée vers une diversification des formations me semble rattrapée, in fine, par l'idéologie linguistique qui est au fondement des politiques d'intégration française, marquant le passage d'une logique de *reconnaissance* à une logique *d'imposition* de l'apprentissage - d'ailleurs parallèle à l'évolution qui s'est faite du droit vers le devoir de la langue.

Malgré la volonté d'appropriation des formations par les structures et les formateurs qui en ont la charge, l'obligation de formation (et l'idéologie qu'elle représente et sous-tend, l'examen ne faisant que confirmer cette logique), tend à conditionner l'enseignement:
- dans son fonctionnement,
- dans les représentations qu'elle véhicule,
- dans la posture des formateurs.

5.3.2.3 Les prescriptions pédagogiques du CIR depuis 2015-2016

Comment se traduit aujourd'hui l'idéologie linguistique du contrat d'intégration, dans les prescriptions pédagogiques du dispositif CIR ? Je m'arrêterai ici sur la traduction technique de l'idéologie dans le cadre du nouveau dispositif, depuis 2015. Je propose de rendre compte

[217] J'emploierai régulièrement le terme de *stratégie* par commodité. Cet usage ne me convient que partiellement, notamment parce qu'il ne permet pas de traduire un ensemble de représentations, d'attitudes, d'approches des langues et de leurs apprentissages qui ne sont pas nécessairement de l'ordre d'une « tactique » conscientisée.

de la façon dont cette nouvelle forme du contrat d'intégration marque, dans les étapes de l'expansion idéologique (de la *prolifération* idéologique, selon Baechler), « *l'introduction d'hypothèses supplémentaires, non contradictoires avec les précédentes, pour résoudre les difficultés »* (Baechler, 1972 : 645).

Une idéologie linguistique « technicisée » : « Programmer » l'enseignement-apprentissage

D'un point de vue didactique[218], le programme de formation mis en place pour le CIR (voir annexes 6, 7 et 8) incite à des productions nouvelles, mais qui, de fait, sont souvent assez peu créatives, parce que les contenus sont très précisément définis : par exemple, environ 40% du temps de formation devrait être réservé aux valeurs de la République, ce qui suppose que ces contenus soient possiblement adaptés pour les plus petits niveaux, mais également immédiatement intéressants et indispensables comme support pour travailler en français. L'accent est également mis sur la connaissance du monde professionnel : il est donc obligatoire, même pour les plus petits niveaux, d'aborder le CV par exemple.

Les besoins des stagiaires, que les formateurs sont censés rechercher, sont pensés de façon unilatérale (seulement par l'Etat français). En pratique, nombre de formateurs ont témoigné (par exemple lors de réunions de groupement régional de centres de formations délivrant les formations linguistiques de l'OFII) à quel point tenir un tel programme est difficile et contraignant, mais aussi et surtout, à quel point il contraint le formateur à se concentrer plus exclusivement sur ces thématiques[219], soulignant la déconnexion de ces contenus avec les pratiques en français de nombreux stagiaires

Si on se réfère à la définition de la notion de formation selon M. Fabre, négliger la souplesse nécessaire au formateur revient finalement à une formation qui se rapprocherait davantage de l' « instruction » :

> Au total, former semble se caractériser par une triple orientation : 1) transmettre des connaissances comme l'instruction ; 2) modeler la personnalité entière ; 3) intégrer le savoir à la pratique, à la vie. (Fabre, 1994 : 22-23).

Ce « programme » très strict renvoie une vision de l'apprentissage incompatible avec ces principes de la formation et avec la « souplesse » qui peut être revendiquée par un formateur qui se voudrait réflexif. Différents penseurs liés à des questions de pédagogie, tels que J.-J.

[218] Pour plus de détails sur le cadrage pédagogique et didactique spécifique du CIR, voir 4.2.3.
[219] Même si certains avis divergent et y voient une façon de diversifier les contenus existants.

Rousseau, C. Freinet ou encore J. Dewey, en mettant l'accent sur l'activité de l'apprenant, nuancent largement l'importance de l'entrée dans les formations par des thématiques définies apriori : l'idée étant plutôt d'identifier des thématiques a posteriori, selon qu'elles « accrochent » les stagiaires à l'apprentissage, ce qui est incompatible avec l'idée d'un « programme préétabli» de formation. L'évidence du programme n'amènerait-elle pas à déconsidérer ces options pédagogiques pourtant mobilisables et potentiellement intéressantes dans l'enseignement-apprentissage de langues ?

Ce programme liste les contenus et l'ordre précis de ce qui devrait être étudié et appris, entendus comme « un savoir », standard et reproductible. La visée ne serait-elle pas là davantage d' « *intégrer* » que celle de « *donner un espace pour s'*intégrer » ? Ces deux idées semblent en soi très différentes, voire *incompatibles*, puisqu'il ne peut plus s'agir prioritairement de s'adapter *à des besoins et des attentes*, mais bien d'indiquer (voire, d'imposer) aux stagiaires *ce qui est bon pour eux*, au détriment de leurs perceptions et expériences personnelles de l'intégration.

Applicable ou pas, de nombreux formateurs se sont résolus à accepter le principe d'une programmation (contenus et progression) prédéfinie (même si peu de ceux que j'ai rencontrés arrivent à le respecter). Or, le principe même de programmation (a fortiori aussi précise) *participe et renforce* l'idéologie du contrat d'intégration : en matérialisant ce qui est considéré comme immédiatement indispensable dans ce cadre (contenus et thématiques, le temps à y consacrer mais aussi l'ordre dans lequel ils doivent être abordés), cette programmation omet la question de l'appropriation de ces savoirs par les stagiaires, qui semble considérée comme évidente, ainsi que la liberté pédagogique et l'expérience (en situation) des formateurs, qui semble finalement occultée. Cette injonction participe à *déconsidérer :*

- *le stagiaire en tant qu'auteur de cette intégration*, et ce que ce dernier pourrait désigner d'important pour mener *personnellement* cette intégration.
- *le formateur en tant qu'auteur de son enseignement*, ce dernier *n'ayant finalement plus qu'à appliquer* (aussi conformément / littéralement / fidèlement / scrupuleusement que possible) le programme en vigueur.

La programmation de l'apprentissage sur la base des niveaux du CECRL : l'utilitarisme en dépit des contradictions ?

Le CECRL, mobilisé pour les tests en langue à des fins d'intégration, oblige, dans le cadre du CIR, à viser un niveau, sur la base de différentes thématiques imposées dans le cadre d'un programme officiel. Cette tendance à la programmation, me semble bien se faire au détriment de la souplesse du formateur pour s'adapter aux stagiaires : comment partir des représentations (pas uniquement délimitées dans le cadre d'une thématique imposée) et projets en langue des stagiaires, tout en devant respecter un cahier des charges aux thématiques strictes, et qui doivent respecter un ordre préétabli ? C'est un premier point de contradiction avec la visée du CECRL :

> Le lien structurel entre didactique des langues, du français langue étrangère et seconde et les organisations internationales se renforce donc dans et avec le CECRL, notamment grâce à un développement spécifique autour des notions de mobilité et de projet. Ces deux termes sont les mots clés de ce nouveau cadre de pensée didactique. (Spaëth, 2014 :167)

De même, les préconisations didactiques déclinées par le Conseil de l'Europe, largement fondées sur la notion de compétence plurilingue et interculturelle semblent irréconciliables avec la posture « strictement monolingue » défendue par l'OFII.

En outre, avec le CIR, c'est le niveau A1 (Et non plus A1.1) qui est visé, avec un nombre d'heures déterminé pour l' « acquérir » (de 50 à 200heures pour le marché 16FL, de 100 à 600heures pour le marché 19FL- voir 1.2.1.2). Or, ceci contredit les préconisations du Conseil de l'Europe, à propos de l'usage du référentiel pour l'intégration d'adultes migrants : *« Cette progression* (…) *ne peut en aucun cas être garantie par un volume fixe d'enseignement exprimé en nombre d'heures passées dans la salle de classe. »* (Little, 2008 : 10)

On peut d'ailleurs constater des estimations particulièrement contradictoires selon les sites internet de diverses offres de formations FLE, puisque selon certains sites, pour atteindre A1.1 les estimations vont de 120h à 500h[220], 500h pouvant selon d'autres sites permettre d'atteindre jusqu'au niveau B2 du CECRL[221]. Cette utilisation des niveaux du CECRL,

[220]Selon un collectif fle :
http://collectif-fle-marseille.over-blog.com/pages/DILF_Diplome_initial_de_langue_francaise-3291214.html
Selon l'OFII : http://parlera.fr/wp/wp-content/uploads/2012/09/Recap-OFII.pdf
(Consultés le 5 avril 2020).
[221]Selon une école de langue de paris : https://www.french-paris.com/fr/info/niveaux.php
(Consulté le 5 avril 2020).

correspond à la vision d'un enseignement qui pourrait permettre l'apprentissage *sur la base d'un certain temps imparti*, et donc dans une optique *d'efficacité* d'un enseignement qui pourrait être mesuré et, ainsi, contrôlé. L'enseignement est dans cette optique « généralisé », standard, ce qui est en opposition aux principes mêmes du CECRL.

Certains stagiaires originaires de pays francophones, qui ne sont pas ou peu scripteurs, se retrouvent dans la classe dite « Alpha » avec des stagiaires allophones, et y restent parfois *parce qu'ils ne progressent pas à l'écrit*.[222] Le « niveau » attendu concerne pour ces derniers les compétences considérées comme *les plus faibles*, qui s'imposent alors fortement comme des priorités, au détriment des besions, et, a fortiori, des projets des stagiaires : s'ils n'écrivent pas, ils vont devoir écrire, s'ils ne produisent pas à l'oral, ils vont devoir essayer de parler au test. C'est ce qui apparaît sur les conventions pédagogiques du CIR, et ainsi, il y a toujours une compétence à améliorer en formation (voir annexe 3, convention pédagogique du CIR, page 3). Les compétences partielles, pourtant mises en avant par le CECR, semblent dans ce contexte peu valorisées, et difficilement conciliables avec une organisation *par niveaux* : la technicisation qui découle d'une structuration de la formation par niveaux en langue (et qui dessinent une progression pré-établie), renforce alors indirectement l'idée de « déficit linguistique » de la part de certains stagiaires.

Un « apprentissage rapide » illustré par des modalités formatives

Ces nouvelles mesures traduisent également l'idée d'assurer la « vitesse » de l'apprentissage, comme évoqué plus haut. A défaut de pouvoir augmenter les durées de formation - qui se sont réduites de 2005 à 2018 pour des raisons budgétaires -, les formations ont alors tendu, jusqu'en 2019, à devenir de plus en plus intensives. Une formule de 20 à 30 h par semaine a ainsi été proposée pour le marché de 2016 (OFII, 2015a : 9 - 10). Le dossier de presse de la direction générale des étrangers en France paru à l'occasion de la sortie du CIR en

[222] Il faut bien souligner que ces « bases », compétences écrites et orales, de compréhension et de production sont à mon sens, judicieuses de travailler « ensemble » lorsque c'est possible (pour le formateur tout du moins face au groupe classe, et pour de nombreux stagiaires), afin de constituer dès le départ une association graphie/phonie qui permette d'aborder la lecture/oralisation, à travers un travail (structuro global, syllabique, ou bien les deux ensemble) sur le lien entre ce qui est dit et ce qui est écrit (lettres non prononcées, aspects grammaticaux et structuraux du français, appréhension des différences sociolinguistiques – de registre, etc - entre l'écrit et l'oral…). Mais lorsqu'un stagiaire s'y refuse, par exemple parce qu'il préfère passer par l'oral, ce dernier se voit alors bien souvent refuser de changer de niveau : il *faut* progresser à l'écrit. Ainsi un stagiaire non-scripteur n'aura pas l'opportunité de suivre une classe qui privilégie l'oral, comme peuvent le proposer d'autres actions qui fonctionnent sur la base du volontariat (exemple : l'Action Langue Culture et Citoyenneté, financée par la politique de la ville).

2016, présente les nouvelles formations comme « *s'appuyant sur des parcours intensifs plus efficaces* » (Direction Générale des Etrangers en France, 2016 : 9)[223].

Or, dans la structure observée, il était très difficile, voire inenvisageable, de passer à 30h par semaine. Différents formateurs ont manifesté la difficulté que représentait déjà le précédent passage de 12h à 18h courant 2016, tous les stagiaires n'étant pas en mesure de suivre une telle intensivité de formation : celle-ci semble entre autres omettre la capacité de concentration ou encore la sitation dans laquelle sont les migrants. L'intensivité semble donc de ce point de vue réduire la formation à la « volonté » du migrant d'y participer et de s'y impliquer, renvoyant l'image de stagiaires « libres d'apprendre » et apprenant *par le seul biais de ces formations*. Le nombre d'heures et l'intensivité de la formation seraient alors « aisément » corrélables à une progression qui puisse se mesurer par des tests.

La mise en place d'un apprentissage prioritaire en formation est basée sur un cadrage pédagogique et didactique spécifique, que la technicité croissante des deux marchés successifs de 2016 puis 2019 vient renforcer :

> La démarche pédagogique **doit s'appuyer sur des documents authentiques** ainsi que sur des extraits de spots publicitaires, reportages, séries TV, films, … **Elle aura recours, pour 10% du temps, à l'utilisation de ressources interactives et de technologies**, développées ou acquises par le titulaire, favorisant l'immersion linguistique, le développement des compétences langagières et l'autonomie du bénéficiaire (sites web éducatif, téléformation, e-training, TICE…). **La démarche pédagogique doit créer les conditions pour que les bénéficiaires s'habituent à visiter et utiliser tous les supports quels qu'ils soient de façon autonome, hors des cours**. (OFII, 2015a : 8)

> Les activités pédagogiques doivent pour cela, en regard des processus cognitifs identifiés de manière individuelle ou collective, **viser la compréhension pour « apprendre à comprendre » et la production pour « apprendre à produire »**. Par ailleurs, elle propose des modalités d'animation dont les objectifs sont d'accompagner les apprenants vers l'acquisition de la langue et de révéler leurs compétences. **Les thématiques participant de la vie publique, pratique et professionnelle doivent viser des finalités communicatives et la pratique de la langue doit inclure par le vocabulaire, la syntaxe et leurs usages, la compréhension des valeurs et des principes qui fondent la vie en société dans notre pays**. La démarche pédagogique **doit s'appuyer exclusivement sur des documents authentiques** issus de l'environnement des apprenants (publicité, série TV, espaces numériques, plaquettes d'information, formulaires administratifs, articles de presse…). (OFII, 2019 : 9)

Ces prescriptions marquent bien, dans leur insistance croissante sur le caractère « authentique » des contenus (passant de *privilégié*, à *exclusif*), l'idée que l'on pourrait

[223] https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiztP3sg57iAhXYVRUIHS5bCTYQFjAAegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fwww.immigration.interieur.gouv.fr%2Fcontent%2Fdownload%2F97293%2F762006%2Ffile%2F160916-DP-CIR.pdf&usg=AOvVaw3uaC28vvCOeIiyWi5k9JHu (Consulté le 15 mai 2019).

s'appuyer sur ce qui serait davantage « naturel » dans la langue afin de « naturellement », accompagner à l'*acquisition* (c'est le terme employé dans la citation).

« Contrer» l'absentéisme, inciter à apprendre : les traductions techniques du CIR

En 2015 pour la création du CIR, les « absences autorisées » sont listées et ont chacune des limites temporelles (OFII, 2015a : 11 ; OFII, 2019 : 17). L'importance de venir en formation est alors calquée sur les obligations imparties dans le monde du travail, déléguant aux stagiaires une responsabilité de l'ordre de celle d'un employé. Le Cahier des Clauses Particulières de 2019 (OFII) pour le nouveau marché 2019-2021 du CIR, spécifie désormais que

> Les cours intensifs et semi-intensifs doivent être la règle pour les signataires du CIR. Seuls ceux justifiant d'une réelle indisponibilité en journée, notamment en raison de l'exercice d'une activité professionnelle, peuvent se voir proposer des cours du soir et/ou le samedi. (OFII, 2019 :15)

Les stagiaires sont également sommés de s'impliquer dans la formation :

« *La délivrance de l'attestation d'assiduité devra être conditionnée par une implication dans la formation* (…)**.** » (OFII, 2015a : 16). Ainsi, le titulaire se doit de

> (…) mettre en place des modalités de recherche collective des causes de l'absentéisme et les actions correctives qui s'imposent (réorientation des bénéficiaires, refonte de l'ingénierie pédagogique, formation des formateurs…) (…). (OFII, 2015a : 17)

Les deux Cahiers des Clauses Particulières (CCP), propres aux marchés 16FL (CIR 2016-2018) et 19FL (CIR 2019-2021), tendent tous deux à insister sur une « mise en participation » de plus en plus forte des stagiaires :

> **Tout doit être mis en œuvre pour donner du sens et impliquer les stagiaires** dans leur formation, renforcer et développer leur autonomie face à l'apprentissage. Les stagiaires **doivent être inscrits dans un processus participatif.** (OFII, 2015a : 8)

> La **démarche pédagogique doit garantir une réelle progression pour atteindre les niveaux de langue cibles**. Elle pose comme **principe de base la participation active de l'apprenant au déroulement de son parcours** de formation à seules fins de garantir une plus grande autonomie dans les apprentissages. (OFII, 2019 : 9)

L'idée de *donner du sens* est intéressante puisqu'il semble bien s'agir davantage d'une « forme du discours » à donner, que d'une possible négociation sur la base de projets personnels, le « sens » étant déjà fortement délimité : il faut apprendre, et sur la base de principes et thématiques *désignées comme incontournables*. Ainsi, il semble bien que la formation *devrait toujours pouvoir* faire sens pour les stagiaires, en y mettant la *bonne forme* (tant discursive, que pédagogique), comme si la conformité des rapports à ces formations *pouvait se décréter*.

Le marché 2019 du CIR délèguera également le rôle d'évaluer les absences de plus de 3 jours aux directions territoriales, marquant la systématisation des sanctions par le traitement alors purement administratif (et non qualitatif, compréhensif, basé sur un nombre d'absences):

> Tout manque d'assiduité manifeste ou toute absence prolongée non autorisés (3 jours) d'un apprenant doit faire l'objet d'une déclaration formalisée à la direction territoriale qui prendra les mesures nécessaires à son encontre (dérogation, sortie de formation, pour le parcours A1 : refus de la délivrance d'une attestation nominative de présence, résiliation du contrat…). (OFII, 2019 : 17)

L'assiduité semble dans ce cadre toujours améliorable : la formation est considérée comme nécessairement profitable et donc, prioritaire. Cet énoncé reprend et matérialise le positionnement du HCI évoqué en 5.2.1.3., selon lequel, en dehors d'impossibilités physiques, ces formations pourraient être immédiatement et systématiquement utiles à l'apprentissage. Ces principes qui se développent dans des modalités administratives et pédagogiques, légitiment des postures d'insistance, visant à survaloriser le rôle potentiel de la formation voire à vouloir « forcer l'apprentissage » (voir 7.1).

De premiers besoins linguistiques et culturels étant définis d'avance, l'implication des stagiaires semble évidente. La question de savoir si la formation fait partie des projets (immédiats ou non) de la personne ne se pose toujours pas. Le formateur se doit de considérer que la formation est nécessairement bénéfique. Cette intransigeance envers l'absentéisme et la non participation, illustre une caractéristique idéologique selon Baechler (1972) : sur la base de principes arbitraires (il faut venir et apprendre en formation), elle « *vise nécessairement l'absolu et repose sur des principes qui échappent à la négociation et au compromis* » (Baechler, 1972 : 645).

La rigidité croissante de ces prescriptions se pose en contradiction avec la définition de « besoins » revendiquée dans le même cahier des charges. Précisons que les prestataires et formateurs peuvent être inspectés à tout moment, évalués sur le bon respect de ces clauses (CCP 2015 : 19), et ce dans un contexte de concurrence du fait du financement des formations par le biais d'appels d'offre qui donne à ces préconisations un caractère plus normatif et injonctif. Le CIR, par ses durcissements (progression obligatoire évaluée par des tests, programme d'enseignement), mais également dans les prescriptions pédagogiques qui ont précédé sa mise en place, concrétise l'idéologie linguistique de l'intégration en mettant en application les principes directeurs qui en sont au fondement :

- matérialisant l'idée d'une intégration qui relève de procédures contrôlables et mesurables,

- réduisant toute la complexité des parcours d'apprentissage des primo-arrivants à une « programmation » de cette intégration par l'Etat, imposée de façon « non négociable » aux migrants mais également aux organismes de formation détenteurs du marché OFII.

Vers l'imposition croissante de l'apprentissage de la langue en formation

L'évidence de l'imposition de l'apprentissage de la langue aux migrants, qui mène à considérer ces derniers dans une « *posture constante d'intégration* », fait implicitement partie de l'idéologie, et y renvoie à travers certains principes :

-la naturalisation comme « fin », marquant la reconnaissance de l'accomplissement de l'intégration dont les dispositifs consacrés représentent le point de départ « inéluctable » (voir chapitre 4). Dont les niveaux successifs en langue appropriés pour l'intégration, marquant des « paliers » d'acquisition d'un état supérieur de maîtrise de la langue,

-l'institutionnalisation de l'idée de devoir faire du français la « langue première » des migrants, exprimée dans l'avant-propos du référentiel FLI (Vicher et al, 2011), puis en 2019 avec l'objectif de « favoriser leur assimilation » (OFII, 2019).

Si le CIR précise l'obligation d'apprendre et de progresser dans le cadre de la formation, ce n'est qu'en 2019 à l'occasion du nouveau marché de formations linguistiques du CIR, que les préconisations explicitent plus fortement l'idée de faire *plus largement* de la langue française la « langue courante » des migrants *par* la formation linguistique, explicitement considérée comme devant permettre de pouvoir comprendre, s'exprimer dans la vie courante, et par extension de s'intégrer par son biais :

> Destinée à devenir la langue courante des apprenants, » la langue « n'est pas enseignée comme une langue étrangère, mais est progressivement intériorisée permettant son réemploi dans des situations diversifiées », et dès lors son enseignement « doit permettre de comprendre, de produire et de se mouvoir dans les différents espaces de la société et d'y trouver toute sa place. (OFII, 2019 : 9– voir également 6.2.2.2)

Il s'agit donc en somme, de faire des migrants « des Français ». Cette visée à plus long terme est donc restée relativement « officieuse» avant la mise en place du CIR, pouvant encore laisser place à des traductions diverses, tendant parfois à l'imposition de l'apprentissage du français dans le cours de la formation (voir 7.2.1).

La cohérence apparente de cette intégration relève *d'un cadrage technique uniformisé* qui applique strictement les principes au fur et à mesure de son expansion. La question de savoir

si la formation est dans les faits *toujours utile* ne se pose plus : c'est une logique dans laquelle le *formel* (venir/s'impliquer/progresser aux tests) garantirait le *fonctionnel* (parler français) et le *symbolique* (l'intégration). Le pouvoir de la formation, et la responsabilité supposée du stagiaire en conséquence, semblent surestimés au point d'oublier que sans intégration sociale du stagiaire par exemple, la formation risque de « pédaler dans le vide ». Si de nombreux stagiaires s'impliquent et s'accommodent de ces contraintes, combien se satisfont de ne jouer *qu'un jeu de façade* ? Combien sont des « enseignés » plutôt que des apprenants ?

5.3.3 L'évidence d'une formation monolingue : une idéologie à tendance assimilationniste ?

La préconisation et l'institutionnalisation par différents acteurs (institutionnels/experts), de discours prônant une formation à la visée ou aux modalités « monolingues » n'ont fait que confirmer une évidence qui semblait déjà bien ancrée. La préconisation de cette posture de formation strictement monolingue a été officiellement exprimée :

- en 2011, lors de la période du dispositif national CAI (2007- 2015), les auteurs du référentiel FLI insistaient dès le second paragraphe sur l'usage de la langue française, seule considérée et devant « dépasser » en terme d'usage les langues d'origine : « *Pour les 130 000 étrangers qui deviennent français chaque année, la langue française* ***doit pouvoir devenir une langue première****. »* (Aubouin & North, 2011 : 4)

- puis lors des prescriptions pédagogiques de l'OFII qui suivront en 2015 et 2019, à l'occasion des nouveaux marchés de formations linguistiques du CIR, et précisant que les formateurs sont invités dans ce cadre à « *s'exprimer de manière simple et adaptée à un public allophone, exclusivement en langue française qu'ils doivent parfaitement maitriser* » (OFII, 2015a ; OFII, 2019 :22). Les prescriptions de 2019 précisent l'objectif qui n'est plus uniquement d'intégrer, mais de favoriser « *leur assimilation dans la société française* » (OFII, 2019 :4), expression s'accordant davantage avec l'idée de faire du français la première (voire unique) langue des migrants en France.

Si la période du CAI laissait déjà place à l'instauration de ce positionnement, « en cohérence » avec les formations à visée d'intégration, le CIR est le cadre à partir duquel l'évidence d'une formation qui se devrait d'être strictement monolingue va être instituée et

institutionnellement imposée aux organismes de formations. Il va s'agir ici de s'intéresser aux implications d'une telle considération, son inscription et sa mise au service dans une idéologie linguistique de l'intégration faisant dès lors « système » dans ses applications. Je reviendrai au 7.1 et 7.2 sur l'ensemble des contradictions et problèmes posés par cette directive explicite dans le cadre du CIR, pour différents acteurs qui y sont engagés.

A travers ces recommandations, le plurilinguisme n'est alors pas considéré comme une richesse ou une modalité didactique d'enseignement-apprentissage, mais plutôt comme en *rapport de force*, la langue d'accueil devant « primer » sur les autres langues, pour faire référence au référentiel FLI de 2011. On peut alors interroger la place possible pour penser sa propre identité individuelle comme plurielle, ainsi que la place de l' « être plurilingue » dans ce cadre ?

Sur la base de ces consensus envers une visée de formations exclusivement monolingues, je propose de nous interroger sur le rôle que joue l'évidence d'un monolinguisme stricte dans la diffusion de l'idéologie linguistique de l'intégration, en m'intéressant à ses usages et justifications par différents formateurs ou organismes de formation observés. De quoi ce positionnement « potentiellement radical » est-il le signe ? Ne fait-on pas face à un impératif non négociable et renvoyant à des croyances qui s'inscrivent fortement dans l'idéologie linguistique de l'intégration ?

5.3.3.1 Une évidence monolingue historiquement ancrée en didactologie/didactique du FLE

L'interdiction de parler d'autres langues paraît évidente à de nombreux formateurs, et cette évidence ne se cantonne pas aux formations d' « insertion », constituant une « tendance forte » toujours actuelle dans les formations FLE/S en général. Les recommandations citées ci-dessus (FLI ; prescriptions du CIR) appuient et légitiment cette tendance à une formation exclusivement monolingue de façon « officielle ». Pourtant, depuis la dynamique initiée notamment par L. Dabène, l'étude de D. Coste, D. Moore, V. Zarate (1997) entre autres, le plurilinguisme occupe le devant de la scène dans les recherches en didactique des langues depuis les années 1990. Différents chercheurs mettent en évidence l'atout que représente un enseignement bi-plurilingue pour l'appropriation des langues et des savoirs (dans différentes disciplines ou bien en langue étrangère ou seconde), et celui-ci :

> (…) rencontre un vif intérêt en Europe depuis une dizaine d'années, levier, dans un premier temps, de l'éducation privée et internationale. Il revient à instaurer un univers scolaire non seulement teinté par les

> langues mais traversé par des pratiques bi-plurilingues. Du point de vue européen, il réalise l'ambition d'une Europe des langues et des connaissances, satisfait efficacement des attentes politiques et éducatives. (Gajo, 2009 : 14).

À l'instar du milieu scolaire, le champ de la formation linguistique des migrants semble avoir bénéficié d'un climat relatif d'ouverture sur la diversité linguistique et le plurilinguisme. Le projet sur l'intégration linguistique des migrants adultes (ILMA), porté depuis une dizaine d'années par des experts du Conseil de l'Europe, souligne l'importance des langues d'origine et de leur rôle dans les processus d'insertion des personnes. Au-delà de la reconnaissance et de la mobilisation des compétences déjà-là, des outils et des activités ancrés dans une approche plurilingue et pluriculturelle sont rendus accessibles : « le portrait plurilingue » proposé dans la boite à outils du Conseil de l'Europe en est un exemple.[224]

L'interdiction d'employer d'autres langues pour le formateur pose donc question : qu'est-ce qui légitime cette *intransigeance* envers d'autres langues pour la classe de FLE ? Qu'est-ce qui justifie implicitement que cette posture s'impose de façon *d'autant plus évidente* dans le champ de l'insertion, jusqu'aux prescriptions pédagogiques nationales ? Comment se traduit l'idéologie en pratique ? Je reviendrai d'abord brièvement sur des éléments qui, dans l'histoire de la didactique, appuient l'imposition de l'évidence d'une formation monolingue : quels éléments historiques expliquent un tel « tabou » du recours à de la traduction ? Quelle conception de la langue et de l'apprentissage des langues est apparente ?

L'inscription dans une tradition idéologique monolingue

Il convient de revenir (voir également chapitre 3) sur la tradition en France d'une idéologie sociolinguistique plus vaste, « *qui s'est épanouie tout au long de la construction de l'Etat-Nation français et qui, en matière glottopolitique, a développé une quête sans faille de l'*unilinguisme» (Boyer, 2001 : 383). Pour H. Boyer, « *Cette quête présente deux aspects solidaires, que l'on peut résumer par la formule: pas de concurrence (pour la langue nationale), pas de déviance (par rapport à l'usage légitime).* » (Ibid., 384)

L'unification linguistique contre la « concurrence » d'autres langues nationales a consisté d'abord à promouvoir durant l'Ancien Régime la langue du Roi comme unique langue administrative de l'État monarchique, puis à imposer à partir de la Révolution la langue

[224] Lebreton & Mercier, 2020, à paraître.

française comme seule langue *nationale,* ne trouvant son expression juridique la plus claire que dans les dernières années du XXème siècle, à l'occasion de la révision de la Constitution française en 1992 (motivée par la ratification du traité de Maastricht): «*La langue de la République est le français*». (Ibid. : 384)

La politique contre la « déviance » de la langue est complémentaire de la lutte permanente pour l'unification linguistique du territoire, marquant selon l'auteur « *l'obsession de* l'uniformisation de l'usage de la langue*, par le respect scrupuleux d'une norme unique, du Bon Usage.* » (Ibid. : 385). Le XVIIème siècle, âge d'or de la monarchie absolutiste, marque le phénomène singulier de « verrouillage » de la grammatisation d'un idéal de langue (très circonscrit du point de vue sociologique) qui tend à se fossiliser (Ibid.). Dès lors « *tout ce qui va apparaître comme une menace contre la perfection de la langue sera a priori refusé, stigmatisé.* » (Ibid.). H. Boyer nomme cette construction idéologique « unilinguisme », et résume le dispositif représentationnel sur lequel il repose comme pouvant relever de différentes représentations (hiérarchie des langues historiques/politico-administrative de la langue/fantasmée de la langue - Ibid. : 386). La perspective de formations strictement monolingues pour l'intégration trouve des échos particulièrement forts avec une représentation « fantasmée » du français qu'il s'agirait de protéger en lui réservant un espace privilégié :

> D'où l'obsession puriste d'un «bon usage» (de nature profondément scripturale) qui vise à exclure la variation / l'hétérogénéité (pourtant inhérentes à une activité linguistique collective normale) (...) ou à les juguler par rejet à la périphérie à l'aide d'une opération de repérage-codification. (Ibid. : 386 – voir également 3.1.1.2)

On retrouve notamment le caractère puriste d'un « bon usage » du français dans les préconisations de l'OFII, les formateurs devant « *s'exprimer exclusivement en langue française,* ***qu'ils doivent parfaitement maîtriser*** » (OFII, 2015a ; OFII, 2019). A travers l'idée de maîtrise parfaite, les formateurs sont censés être les « détenteurs légitimes» d'une langue alors présentée comme « *indépendante (...) de la communauté d'usagers* » (citation ci-dessus), et les stagiaires ne sont dans ce cadre représentationnel logiquement pas autorisés à « mélanger » le français avec d'autres langues (dans le cadre de l'apprentissage, ou encore en tant que façon légitime de communiquer). Cette directive, qui s'inscrit dans une logique d'exposition maximale à la langue française, tend donc à signifier la préservation de la langue, visant l'« intérieur » (du point de vue des enseignants) autant que l' « extérieur » (du point de vue de son bon apprentissage, sans « déviance »). L'*approximation* pour tendre vers la langue (de façon générale ou bien dans le cadre de pratiques plurilingues), semble peu compatible avec *l'exactitude* que représente l'enseignement de « la » (bonne) langue. La posture strictement

monolingue s'accorde ainsi doublement avec la représentation *élitiste (fantasmée) de la langue* (voir conclusions du 3.1.1) : à travers la représentation d'un « bon » français qui serait dans une même logique *à diffuser* (en exclusivité, sans « interférences »), tout en visant à sa préservation, en le *protégeant d'influences extérieures*.

Le rejet d'autres langues pour l'enseignement-apprentissage légitimé par des théories et méthodes à partir de la fin du XIXème siècle

Même s'il y a des précédents, le tabou de la traduction peut être fortement rapproché du choix effectué à la fin du XIXe siècle de rendre « pragmatique » l'enseignement des langues, comme le résume V. Castellotti :

> Il faut attendre la généralisation de la scolarisation et le développement de l'enseignement des langues **vivantes** étrangères pour voir apparaître un réel infléchissement de ces orientations. On entre, à la fin du XIX[e] siècle, dans l'ère des échanges et de la communication, ce qui justifiera la définition, pour l'apprentissage des langues, d'objectifs plus «pratiques », aux dépens des objectifs essentiellement culturels et formatifs dévolus jusque là à l'enseignement des langues. Dans ce mouvement, la langue première occupe une place contradictoire. D'une part, elle est au centre des tentatives de construction méthodologique, dans la mesure où c'est généralement l'acquisition de la LI qui sert de modèle à l' élaboration des principes et des méthodes censées guider l' apprentissage des L2; mais, dans le même temps, l' exigence d' accéder à une langue usuelle implique son exclusion en tant que source et référence pour cet apprentissage, dont on affirme de plus en plus, en s'appuyant sur cet archétype de l'acquisition «naturelle », qu'il doit s' effectuer de manière directe. (Castellotti, 2001 : 16-17)

La méthodologie directe marquera la concrétisation de cette tendance au XXème siècle, méthodologie qui s'inscrit dans la foulée des mouvements ou initiatives de réforme contre la grammaire-traduction, considérée comme inefficace en tant que celle-ci est calquée sur les langues mortes et orientée vers l'écrit littéraire. Ainsi,

> (…) son nom même indique clairement le rôle, ou plutôt l'absence de rôle dévolu à la langue première: il s'agit d'accéder «directement» au sens étranger, sans aucun recours à la LI en classe. On pense ainsi amener l'apprenant à penser directement dans la langue étrangère, conception qui survit largement dans les représentations de nombreux apprenants et enseignants. (Ibid.)

La méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV), développée à partir de la fin des années 1950 en France en particulier, est exemplaire de la concrétisation théorique du rejet de langues maternelles pour l'enseignement. Cette méthode qui trouve ses sources en psychologie et linguistique, dans un ensemble cohérent et appuyé par des théories dominantes, présente la langue maternelle comme « *un élément perturbateur, susceptible de gêner, voir d'empêcher l'accès à la langue étrangère* » (Ibid. :18), en visant dès lors tout recours à l'oral mais aussi à l'écrit, recours susceptibles de « polluer » une entrée directe dans la langue cible.

Les procédés techniques, film fixe et bande magnétique, sont mobilisés pour empêcher le recours à la langue maternelle (voir Castellotti, 2001 : 18 pour plus de détails).

Cette tendance dominante porte l'usage d'autres langues en véritable « tabou », délégitimant alors toute possibilité de :

> (...) s'appuyer sur les acquis des apprentissages premiers pour les investir dans l'accès à une langue étrangère », tout en favorisant un climat propice à l'inverse à « décider d'ignorer ce « déjà-là » ou d'en tenir compte », voire de « tenter de l'évacuer de la classe de langue étrangère, considérant qu'il fait obstacle ou, pour le moins, écran à l'appropriation d'une autre langue. (Castellotti, 2001 : 7)

Le tabou du recours à la langue maternelle est donc une idée reçue qui a été peu à peu « scientificisée » au cours du XXème siècle. Cette orientation didactique est ainsi appuyée par des choix scientifiques et politiques[225], même si les formateurs n'en sont pas toujours conscients. Les recherches et recommandations ayant été menées sur le plurilinguisme depuis 30 ans n'ont ainsi pas empêché cette approche exclusivement monolingue de s'imposer officiellement dans le cadre de l'intégration de migrants (OFII, 2015a ; OFII, 2019).

Le monolinguisme en classe de FLE et sa visée (faire du français « une langue première ») s'accordent également fortement avec l'unité linguistique idéalisée de la France (unité qui reflète une volonté d'unité culturelle), symbolisée par les contrats d'intégration et leurs engagements. S'il s'agit d'une vision de l'enseignement que l'on retrouve dominante dans la formation FLE plus généralement, celle-ci semble alors s'imposer *de façon d'autant plus évidente* pour l'insertion de migrants, dans un contexte idéologique institutionnalisé où il s'agit d'assurer un apprentissage le plus rapide possible *pour tendre (alors assez exclusivement) vers la langue cible*.

Se dessinent des éléments d'une didactique « monolingue » qui tend à présenter l'évacuation d'autres langues pour l'enseignement comme une évidence, et qui s'accorde, comme je tenterai de le montrer, avec des tendances « assimilationnistes » de l'idéologie de l'intégration linguistique. Cette concordance fait écho à l'interprétation de Daniel Coste cité ci-dessus par V Castellotti, d'une tendance à centrer l'enseignement sur la langue cible comme volonté d' « *approcher la langue pour elle-même* ». Lorsqu'il est question d'intégration par extension, il s'agit également d'approcher par cette langue « pour elle-même » tout ce qui lui serait spécifiquement propre : des valeurs culturelles nationales, mais aussi la figuration d'une

[225] Les choix scientifiques étant également plus ou moins politiques.

pratique « strictement monolingue » en France, dimensions représentatives fortement illustrées par des modalités d'enseignement-apprentissage spécifiques.

5.3.3.2 Déni du plurilinguisme et obligation de formation : quelles cohérences idéologiques ?

La formation linguistique « tout en français » semble s'être imposé sans difficulté, comme une évidence. Pour l'organisme délivrant les formations obligatoires de l'OFII fréquenté dans le cadre professionnel et de recherche pour cette thèse, le consensus d'une posture strictement monolingue se concrétisait[226] par : un désintérêt explicite de la connaissance de langues en présence[227] ; la mise en place d'une posture et de stratégies d'enseignement/apprentissage exclusivement monolingues ; voire l'interdiction faite aux apprenants de s'appuyer en classe sur d'autres langues.

Je reviendrai ici sur la cohérence de ce principe appliqué dans un organisme de formation lors du dispositif CAI, et la façon dont les traductions observées *participent* de façon plus ou moins explicite, à une idéologie linguistique de l'intégration par la formation linguistique obligatoire.

Le rejet de la traduction

Restée longtemps officieuse dans la structure observée et fréquentée professionnellement pour ces recherches, la formation monolingue (qui justifie le rejet de la traduction[228]) se diffuse et s'officialise dans les documents cadre des formations linguistiques

[226] La structure de formation dont il est question a cependant largement nuancé sa politique plus récemment en ce qui concerne les phases d'explication au moment de l'accueil, et diffusé les travaux cités ci-dessous. Ces changements sont attribuables à l'apport de nouveaux formateurs, mais peut-être assez particulièrement aussi au durcissement du dispositif dans le cadre du CIR, dans un cadre d'obligations multiples ne permettant plus tellement de tenir de tels principes en pratique sans provoquer de nombreux mécontentements, voire refus manifestes de la part de stagiaires. Je reviendrai sur ces tensions engendrées entre exigences techniques, et valeurs éthiques et professionnelles des formateurs, en 7.1.

[227] Amenant par exemple deux formateur.trices à défendre que les arabophones ne feraient aucun effort pour l'écriture des voyelles. Or, en arabe, le nombre de voyelles (trois : a, i , ou) relève d'une moindre importance dans son écriture à base consonantique, celle-ci étant marquée par des signes distinctifs relevant davantage de la ponctuation que de « lettres » à part entière. Voir par exemple : https://larabefacile.fr/comment-lire-l-arabe-sans-voyelles/ (Consulté le 8 mai 2019). Certains travaux de recherche à destination de formateurs en langue étrangère permettent de s'initier à certaines de ces différences pour comprendre voir en tirer parti pour la formation linguistique, comme par exemple le projet «Langues et grammaires en (Ile de-) France : http://lgidf.cnrs.fr/fiches-langues (Consulté le 8 mai 2019).

[228] Bien que les approches plurilingues ne s'en tiennent pas à la traduction, je m'arrête ici spécifiquement sur ce point en tant que la traduction fait l'objet d'un rejet régulier de la part de formateurs défendant une posture monolingue.

rattachés au Contrat d'Intégration Républicaine : il est demandé depuis 2015 que les formateurs s'expriment « de manière simple et adaptée à un public allophone, exclusivement en langue française qu'ils doivent parfaitement maitriser » (OFII, 2015a :13 ; OFII, 2019 : 22). Et ce, bien que certaines indications du référentiel semblent contraster avec une telle intransigeance (Cf. *supra* sur le DILF). Cette posture fortement monolingue s'institutionnalise, et semble se justifier par différentes raisons liées à l'insertion :

- *Par les objectifs du dispositif CAI et l'importance attribuée à la langue pour l'intégration*. Bien que cette posture exclusivement monolingue soit fréquente ailleurs, *certains arguments sont spécifiques à l'intégration* : le temps de plus en plus court des formations obligatoires par exemple, qui exigerait d'autant plus que seul le français se fasse entendre. La formation est alors considérée garante de faire parler français *en un temps imparti*. La politique interne à la structure ou je travaille exige que le formateur de français dise dès le début qu'il ne parle que français à ses stagiaires. Cette caractéristique est parfois considérée comme une *condition sine qua non* de ces formations, en serait une des conditions de réussite, consistant alors à ne parler « que » français (les formateurs peuvent être surveillés par des inspecteurs de l'OFII et il n'est pas question de dire un mot en langue étrangère) ;

- Cette posture se justifie aussi *par l'examen ou le test final* selon le dispositif (CAI ou CIR), qui exige du migrant une partie de production orale en français (voir également (5.3.2.2, seconde sous-section, concernant le DILF).

Du fait de l'évacuation d'autres langues en présence, le passage par la traduction, de la part de stagiaires comme de formateurs, se trouve particulièrement visé. Deux formateur.rices et le.a directeur.rice de l'association où les enquêtes ont été menées ont en effet argumenté que le non-recours à la traduction permettrait de lever le « frein » que pourraient représenter l'usage des langues d'origines pour des stagiaires qui resteraient sinon « bloqués » dans la traduction. C'est l'idée selon laquelle la traduction serait *la cause* du fait de ne pas passer à la production orale en français. Cet argument est également présenté par une bénévole, dans un article de la *Nouvelle République* du 21 novembre 2017 :

> «***Ils doivent faire l'effort de comprendre, par des gestes ou avec des explications, mais toujours en langue française***. » Le but est de s'approprier la langue et de ne pas céder à la tentation de la traduction

littérale. En ce qui concerne les Syriens, par exemple, l'arabe et les langues latines ne se construisent pas de la même façon.[229]

Cette position rapportée par le quotidien, illustre une logique selon laquelle passer par de la traduction ne représenterait pas un « effort » pour comprendre (voir 2.2.3.2, dernière page). La traduction serait ainsi au mieux une voie « de facilité » qui ne favoriserait pas les efforts, au pire, un recours à exclure de l'apprentissage, puisqu'il pourrait freiner le passage à la production en français. On retrouve ici les présupposés historiquement situés évoqués supra, tout autant que la reproduction d'éléments en accord avec une idéologie unilingue de l'intégration à la française.

Je défendrai, à l'inverse, que les difficultés de ces stagiaires ne sont pas *provoquées* par la traduction, mais que la traduction peut devenir un recours important pour un stagiaire qui n'a pas *les moyens* de passer immédiatement à la production (orale ou écrite), pour différentes raisons[230]. Les difficultés de certains stagiaires férus de traduction automatique sont dans le discours de différents formateurs directement reliés à cette traduction sur laquelle le stagiaire en question *s'appuie* pourtant *pour apprendre et comprendre* : cette volonté ne représente-t-elle pas également un « effort » donné de la part de ces stagiaires ? Ne serait-ce pas contre-productif de *les en empêcher* ? Ne peut-on pas imaginer que la traduction ne soit ni une cause, ni une conséquence de *blocages*, mais simplement une voie, parmi d'autres, de s'approprier une langue ? Et en ce sens, cette voie de la traduction ne serait-elle pas alors *indépendante* des efforts plus ou moins perçus comme ayant été fournis par ces stagiaires pour s'approprier cette langue ?

L'« inexactitude » de la traduction constitue un autre argument des trois acteurs précédemment cités.[231] Mais comment une traduction pourrait-elle viser à être « exacte » ? L'approximation fait partie du travail du traducteur et d'interprétariat (ce dernier terme répondant explicitement à cette « inexactitude »), et ne doit pas être considérée comme opposée à la communication :

---

[229] https://www.lanouvellerepublique.fr/indre/commune/buzancais/en-immersion-dans-la-langue-francaise (Consulté le 1er mai 2019).

[230] Il faut bien admettre que certains stagiaires qui n'arrivent par exemple pas à systématiser et à passer à la production orale, semblent se « réfugier » dans la traduction automatique grâce à leur téléphone, par exemple, mais là encore les exemples auxquels je pense me font penser que la traduction n'est pas *en cause* de ces difficultés, sinon une stratégie d'apprentissage pour tenter de les pallier. En ce sens, la traduction comme recours prenant une place importante dans l'apprentissage n'est selon moi pas tant *en cause* dans les difficultés d'apprentissage, mais bien une stratégie d'apprentissage comme une autre. Quand bien même certains stagiaires ne font en effet « aucun effort », il semblerait bien réducteur de mettre en cause avant toute autre chose la traduction, qu'elle soit orale ou bien sur le téléphone.

[231] Ce sont d'ailleurs ces mêmes personnes qui ont décidé d'instaurer, lors du CAI, l'idée d'un formateur strictement monolingue, avec pour devise de dire aux stagiaires que les formateurs ne comprennent que le français.

> (...) traduire n'est pas seulement faire passer un discours d'une langue dans une autre: «thus a human being performs an act of translation, in the full sens of the word, when receiving a speech-message from any other human being ». Ainsi, **toute communication est traduction** (p. 238). Ainsi, toute lecture d'un texte ancien qui cherche à combler le fossé entre l'état passé d'une langue et l'état présent, est un acte de traduction et tous ceux qui, à l'intérieur d'une même langue, passent d'un registre ou d'une sous-langue à l'autre, accomplissent un acte de traduction. La traduction, intralinguale et interlinguale, est une portion de la courbe de communication que tout acte de parole décrit à l'intérieur d'une langue. «Inside or between languages human communication equals translation» (p. 17). (...) Allant jusqu'au bout de sa conception du logos, il postule que le langage est le principal moyen de l'homme pour dire non à la réalité telle qu'elle est. Il est la création constante de mondes de rechange (counter-worlds). Le processus du dire détruit l'objet. (Goffin, 1979 : 89)

Plus qu'une solution de « dernier recours » lors de la traduction sur téléphones portables par exemple, je considère pour ma part la traduction-interprétariat comme *faisant partie* de l'apprentissage (et, possiblement donc, de l'enseignement), et son usage en formation n'a à mon sens jamais « freiné » l'apprentissage, constituant à l'inverse une entrée relativement inévitable. Ainsi, je défendrais l'idée inverse : c'est selon moi davantage *l'interdiction* de la traduction (que sa permission) qui freine possiblement un apprentissage qui *voudrait s'essayer ou plus directement s'appuyer sur cette possibilité de traduire*.

Je citerai un exemple, rapporté par notre informatrice « A. » de l'enquête numéro 1, plus d'un an après notre premier entretien. En effet, un an après notre entretien, A. a trouvé deux emplois de formatrice FLE. Elle intervient auprès d'une classe d'étudiants étrangers en échange universitaire à l'Université de Tours, c'est une classe de niveau débutant, mais les stagiaires sont tous anglophones et A. s'appuie sur de la traduction, quitte à tenir pour les premiers cours un double discours, en anglais et en français. Un de ces étudiants est venu la remercier à la fin d'un cours. En effet, ce dernier avait déjà suivi, dans une autre structure universitaire, des cours de français pour débutant, « exclusivement en langue française », mais aura eu le sentiment d'apprendre plus en quelques heures grâce aux repères qu'il a pu avoir en anglais, qu'en plusieurs dizaines d'heures exclusivement en français auparavant.

L'intolérance vis-à-vis de la traduction semble bien s'accorder avec les « effets magiques » prêtés au dispositif, devenant en quelque sorte une « condition » de son fonctionnement. L'apprentissage de la langue est ainsi compris comme un processus automatique, pouvant être impulsé par l'enseignement : « parler seulement français et obliger à répondre seulement en français » permettrait d'apprendre « naturellement », dans une logique d'apprentissage qui « obligerait » à faire l'effort de comprendre, voire de parler français. Une conséquence des plus visibles du côté des formateurs me semble être le fait de déconsidérer les démarches des stagiaires « réfractaires » à leurs enseignements.

Le problème, tant dans la démarche d'un stagiaire que d'un formateur, n'est à mon avis pas tant de *préférer une méthode*, mais de *se fermer* à toute autre démarche d'apprentissage d'une langue. Ainsi, certains stagiaires comme certains formateurs revendiqueront le tout en français, et d'autres revendiqueront de passer par de la traduction. Donner raison à un de ces deux « camps » discrédite inévitablement l'autre. Passer d'une posture assez strictement monolingue avec une partie de la classe, puis aider ponctuellement un ou plusieurs stagiaires à comprendre grâce à de la traduction n'a en soi, rien d'incompatible, et ne freine en rien la progression si l'usage en est pertinent. A mon sens, et dans le cadre interprétatif qui est le mien, pourquoi faudrait-il prôner « la présence » ou bien l'absence de traduction ? Les langues en présence, ne pourraient-elles pas faire sens ensemble, selon le contexte et les perceptions, selon les usages divers qui en sont faits, sans nécessairement être « opposées » voire exclues les unes des autres ? Qu'est-ce qui empêcherait de passer par de la traduction lorsque cela est jugé utile, et à l'inverse d'enseigner plus exclusivement en français à d'autres moments, et/ou bien pour d'autres situations ?

L'argument de la « distance » supposée

Une autre question qui me semble récurrente dans le secteur de l'insertion en particulier, est celle selon laquelle la distance entre les langues justifierait de ne pas y référer, comme par exemple dans l'article de presse faisant état d'un dispositif de formation linguistique réservé aux demandeurs d'asile : *« En ce qui concerne les Syriens, par exemple, l'arabe et les langues latines ne se construisent pas de la même façon. »*[232]

Cette évidence d'une séparation stricte et d'une « incompatibilité intrinsèque » fait écho à une vision puriste de la langue française, dans laquelle les différences entre les langues les rendraient « incomparable », au risque de « déviance » et d' « abâtardissement » qui serait pris si celles-ci se retrouvaient comparées, confrontées, mélangées ou utilisées pour apprendre.

Ne pourrait-on pas encore ici concevoir l'inverse : la traduction ne serait-elle pas d'autant plus profitable en formation, que la langue cible est *précisément perçue* comme très différente de la/des langue(s) d'origine(s), en tant qu'outil permettant de préciser/discuter.voire, nuancer, ces différences et ainsi viser à « créer des ponts » entre les langues et les cultures ?

[232] https://www.lanouvellerepublique.fr/indre/commune/buzancais/en-immersion-dans-la-langue-francaise (Consulté le 1er mai 2019).

La formation monolingue comme représentation symbolique de la France

Il est arrivé, suite à une activité sur les langues de France que j'avais mise en place, que certains stagiaires s'étonnent et me remercient d'avoir souligné le droit de parler d'autres langues en France. Et au cours de nombreuses discussions avec les formateurs de cette structure, j'ai eu l'occasion d'entendre cette même idée d'une France « monolingue » : les Français ne parleraient que quasi-exclusivement français, ce qui justifierait de considérer comme indispensable, « vital », d'apprendre le français (oral, comme écrit) pour communiquer.

Cet argument fort permet dans certains discours de formateurs, d'appuyer le caractère obligatoire des formations, face à une réalité monolingue. Dire que les Français ne parlent de toute façon (presque) pas d'autres langues dans leurs pratiques professionnelles, sociales ou bien personnelles, ne tendrait-il pas à *généraliser* le monolinguisme, faisant de la France un pays dans lequel les autres langues ne semblent pas jouer de « rôle », ne pas tenir de pratiques « légitimes » ?

Le statut donné aux langues étrangères dans ce cadre reproduit une *représentation hiérarchique des langues*[233] dans laquelle le français a une vocation à l'universalité (Boyer, 2001 : 386), les autres langues n'étant alors pas considérées comme pouvant constituer une ressource pour l'apprendre ou la comprendre. Ne serait-ce pas prendre le risque de signifier (sans nécessairement le vouloir) que les langues étrangères n'auraient pas d'avenir envisageable en France ?

Outre la volonté d'exposer à un bain de français en formation, ces positionnements renvoient fortement à la représentation d'une pratique monolingue idéalisée et posée en exemple. Ce positionnement strictement monolingue se traduit dans différentes pratiques formatives en s'appuyant sur ces justifications récurrentes (voir 7.1). Ce déni de l'importance voire, de la présence légitime d'autres langues, bien qu'il puisse être nuancé dans le discours (en reconnaissant par exemple, qu'en France on ne parle pas « que » français), renforce la représentation selon laquelle une seule et même langue correspondrait à une culture française (homogène). La langue française serait ainsi la seule légitime *pour l'enseignement-apprentissage*, renvoyant donc aussi possiblement, par extension, que ce serait la seule langue légitime *en France*. Ces pratiques de formation relèvent donc à mon sens d'un certain

[233] « (...) *selon cette représentation, langue s'oppose à dialecte, la plus basse des «conditions» (linguistiques) étant en France le patois, (c'est-à-dire en fait une non-langue)* » (Boyer, 2001 : 386)

« déni » du plurilinguisme (représentation d'un non-plurilinguisme *des formateurs*) venant illustrer en pratique ce que ces formateurs *représentent* déjà dans le cadre de ces formations : des locuteurs « idéaux » (en tant que formateurs de cette langue), qui ne parleraient *que* français. Je m'arrêterai au chapitre 7, en contre-point de ce discours qui me semble récurent chez certains formateurs, sur la perception qu'en ont certains stagiaires rencontrés.

Les positions pro-monolingues s'accordent avec différentes caractéristiques de la visée posée dans le cadre des dispositifs CAI et CIR, comme d'assurer un apprentissage « rapide » de la langue, mais également de diffuser une culture (monolingue) qui correspondrait à cette pratique : ces positions semblent donc d'autant plus appuyées par cette finalité d'intégration, sur la base des croyances qui la fondent.

La priorité et l'« empressement » pour la langue se retrouvent en cohérence avec une posture monolingue : le peu de temps consacré à la préparation au DILF, renforcée ensuite par l'interdiction explicite de parler d'autres langues pour le formateur, justifie qu'on ne se consacre « qu'au » français. Dans une optique de formation obligatoire pour l'intégration, cette langue semble donc d'autant plus aisément être imposée *seule* en formation, mais également « opposée » aux autres langues, qui à leur tour représentent autant d' « autres cultures ». Comme je l'ai illustré à travers ces différents exemples, la tendance monolingue permet potentiellement la prolifération de discours à caractère sanctuarisant (d'une langue, d'une culture, d'une intégration) qui s'inscrivent de façon cohérente dans l'idéologie de l'intégration linguistique, permettant de lui donner forme *même au-delà de ses propres dispositifs consacrés* : l'intégration « française » peut alors être présentée comme consistant à s'exposer au (seul) français (impliquant alors de délaisser ses langues) le temps d'une « transformation » officielle qui ne pourrait passer que par un enseignement spécifique. L'exigence croissante dans le cadre du CIR de préparer aux épreuves orales des tests en langue, qui ne prévoient pas la possibilité de communiquer autrement que par la seule langue cible, ne fait que renforcer cette évidence.

L'appui sur des stratégies d'enseignement et d'apprentissage plurilingues : quels eujeux ?

Par expérience personnelle de l'apprentissage de l'arabe, je me suis rendu compte à quel point la différence de fonctionnement des langues justifie que l'on puisse s'appuyer davantage sur de la traduction, permettant non seulement de comparer les langues et de clarifier ces

différences, mais aussi de relativiser cette « distance » supposée. La traduction devient alors véritablement constitutive de processus d'enseignement-apprentissage croisés.

Mes propres expériences de formation m'ont appris, en me décentrant du « cloisonnement » dominant qui est représenté entre les langues, à mettre en œuvre ce que G. Steffen observe par exemple chez des enseignants qui «*travaillent avec un répertoire plurilingue et qui didactisent le contact de langues dans l'enseignement/apprentissage des disciplines.* » (Steffen, 2015 : 204). L'apprentissage dit « bilingue » peut ainsi se faire non seulement *sur* la langue mais également *en* langues de façon non-compartimentée, et s'affirmer en tant que s'inscrivant dans une *didactique du plurilinguisme* (Moore, 2006 ; Beacco & Byram, 2007 ; Gajo, 2009), dans la mesure où il met en contact plusieurs langues d'enseignement et contribue au développement d'un répertoire et d'une compétence plurilingues (Coste *et al.*, 2009 ; Castellotti & Moore, 2011) par l'enseignement-apprentissage *en* plusieurs langues (Steffen, 2015 : 191).

Or une telle reconsidération des langues en jeu dans l'enseignement et les apprentissages ne semble pouvoir tenir qu'à condition de prendre en compte la diversité constitutive des personnes *d'une façon plus générale* (diversité de situations, d'histoires et de projets) et de leurs rapports aux langues. C'est ce que propose une didactique de l'appropriation (Castellotti, 2017), à travers l'idée de « *laisser advenir en propre* » les personnes en langues, en se fondant sur des rencontres, des expériences et des projets liés à des histoires et des situations singulières. Mais l'idéologie linguistique de l'intégration, en spécifiant les rôles, modalités et contenus des formations, ne s'opposerait-elle pas *fondamentalement* à toute possibilité de reconsidérer les auteurs des processus d'appropriation dans ce cadre d'intégration ?

Conclusions du 5.3

Pour conclure cette sous-partie sur les croyances en cause et/ou bien induites dans ce positionnement monolingue et plus particulièrement dans un contexte d'insertion, les représentations relatives à un enseignement monolingue du français, relayées par la politique linguistique du CAI puis du CIR se *confortent dans leur ensemble* sur l'idée que l'on pourrait «magiquement » apprendre par la formation, que l'on pourrait « *déclencher* », voire « *forcer* », l'apprentissage d'une langue par une formation exclusivement dans cette langue : il « suffirait » de faire l'effort de comprendre, d'être obligé de répondre dans la langue cible, pour « naturellement » apprendre la langue. L'orientation intransigeante envers la traduction et/ou

l'appui sur les langues étrangères me semble exemplaire de cette volonté de « contrôle » de l'apprentissage par les dispositifs contrats d'intégration.

Les formateurs observés argumentent et se positionnent très majoritairement par rapport au contexte de formations en faveur de l'insertion, s'inscrivant avec différentes nuances dans cette logique institutionnalisée. Cela sans référer à d'autres éléments méthodologiques ou théoriques comme le SGAV par exemple, les stratégies et modalités mises en place s'y apparentent parfois fortement : mise en place de techniques visant à empêcher des interactions dans la langue cible, mises en situations « exclusivement monolingues » comme les tests ou certaines sorties de classe présentées comme exemplaires d'une réalité monolingue...

Le « signe » le plus généralisé de cette cohérence « idéologique » me semble bien être la mise en place d'un véritable système monolingue de formation. Cependant, outre le plurilinguisme lui-même, c'est bien à mon sens un plus grand ensemble représentationnel qui est possiblement renié *dans sa diversité constitutive* : la diversité d'usages (linguistiques, communicatifs,...) *dans* et *entre* les langues, la diversité de représentations et d'expériences de l'apprentissage de langues et de l'intégration, la diversité de situations et de projets qui leur donnent sens. Cela expose les formateurs qui s'engagent dans les formations linguistiques obligatoires, à s'en remettre à ces évidences, en s'inscrivant dans de « bonnes pratiques » - à moins de se poser la question *de la réception* de leurs propres méthodes d'enseignement. Lorsque ce cadre de formation revêt des postures pédagogiques qui renvoient cette vision « autocentrée » de l'intégration, ni la diversité linguistique en présence, ni l'avis des stagiaires qui la représentent, ne semblent plus *avoir de place pour participer* à définir cet apprentissage et cette intégration.

Conclusions du chapitre 5

Les situations et postures pédagogiques dont j'ai parlé supra se manifestent malgré toute la bienveillance des formateurs, malgré la volonté de s'approprier l'action par le.a directeur.rice de l'association dans laquelle j'ai effectué ces observations : l'apprentissage doit se plier aux contraintes du contrat. La possibilité de « résistance » des structures face à cette idéologie me semble difficile, tant sur le plan éthique que didactique - mais les acteurs sont-ils toujours conscients de la façon dont se traduit cette idéologie dans leurs propres pratiques ?

Les principes idéologiques des dispositifs d'intégration sont désormais traduits en modalités qui s'imposent à leur tour : les nouvelles prescriptions pédagogiques reproduisent les mêmes évidences que les discours qui ont fondé la loi, sous des formes de plus en plus prescrites, encadrées, techniques. Les évidences idéologiques alors instaurées sont d'autant plus reproductibles qu'elles s'accordent dans une cohérence d'ensemble, avec le statut « indispensable » dévolu à la formation linguistique. En ce sens, l'obligation de formation me semble bien « instituer » un point de gravité autour duquel ces différentes logiques peuvent prendre forme et proliférer. Les évidences découlant de l'obligation de formation confirment et exemplifient ces logiques sans permettre de les interroger : il suffirait d'accepter de se plier à ces formations (et aux modalités et contraintes qui en découlent) pour « progresser » en langue, et par extension, marquer le départ d'une intégration alors prioritairement « linguistique ».

Plutôt que de renforcer le caractère obligatoire et technicisé des formations linguistiques, ne faudrait-il pas reconsidérer cette équation qui définit la maitrise de la langue comme point de départ *indiscutable* de l'intégration des nouveaux migrants, avec la formation linguistique comme seul moyen d'y parvenir ?

Est-ce qu'on ne s'écarterait pas un peu plus, avec cette modalité obligatoire, de la définition d' « apprenants » ? Cet enseignement fait-il toujours sens pour les migrants faisant l'effort d'apprendre ? Que peuvent-ils alors espérer en retour de ces efforts ?
Et plus largement, quel fossé peut alors s'observer entre les pratiques d'apprenants hors-classe et ce qu'ils ont appris en formation ? Si la question de l'appropriation, au sens de V. Castellotti, est considérée ici, alors on peut émettre l'hypothèse que

> Si **les élèves et étudiants n'apprennent pas**, ce n'est peut-être pas, en tout cas **pas seulement parce que la méthode est mauvaise, mais parce que ce ne sont pas des apprenants, justement** : ils n'ont construit de projet, ni individuel ni collectif, pour « porter » une posture appropriative.
> (Castellotti, 2015 : 14)

L'apprentissage permet mais ne garantit pas la pratique, de même que les interactions avec la société d'accueil/ la langue ne garantissent pas l'intégration. Si on postule qu'il faut un projet individuel ou collectif (et réciproque) pour porter une posture appropriative, est-ce compatible avec une injonction de la part de la société d'accueil ? Quelle place reste-t-il aux formateurs pour se préoccuper des projets individuels des apprenants dans ce contexte obligatoire ? Et quelle place reste-t-il aux personnes se retrouvant en France contre leur gré, sans pouvoir se projeter dans un avenir en France au moment des formations linguistiques ?

Forte de prôner l'égalité et la lutte contre les discriminations en parallèle, la politique d'intégration linguistico culturelle française n'en revêt pas moins des aspects *sanctuarisants*, avec le fantasme d'une cohésion identitaire nationale autour de « langue et valeurs partagées », qui serait menacée par certains immigrés qui ne parviendraient pas à s'y adapter.

La question didactique que je pose est donc celle du « crédit » que l'on pourrait, et devrait donner à la parole du stagiaire : le formateur doit-il prendre en compte, ou bien exclure les démarches d'apprentissage des stagiaires au profit de « sa » méthode/la méthode dominante ? Qu'il s'agisse des formateurs comme des stagiaires, je m'en tiendrai à mon propre positionnement pédagogique : si ces stagiaires sont « obligés » de se former, il devient d'autant plus important de considérer la diversité de représentations de l'enseignement-apprentissage en présence, pour ne pas conforter, voire, renforcer, les effets « magiques » possiblement renvoyés par ces dispositifs à ses différents acteurs. Ce sont les représentations « autocentrées » de la part de stagiaires comme de formateurs, qui excluent la diversité de représentations (de l'enseignement-apprentissage) en présence. Et, c'est précisément l'exclusion de la diversité en jeu qui est selon moi à « discuter », chaque acteur de la formation devant pouvoir s'ouvrir à la possibilité que d'autres n'apprendront pas nécessairement *comme lui*, ou bien *dans le même ordre.*

Chapitre 6 : Discours spécialisés et obligation de formation : quelles transversalités idéologiques ?

Des discours nationaux auxquels je me suis intéressé ci-dessus aux discours de spécialistes auxquels est davantage consacré le présent chapitre, les logiques dominantes relatives à l'intégration des primo-arrivants par un apprentissage de la langue sont circulants entre différents champs professionnels et sociaux (universitaires, institutionnels, politiques, mais aussi entre différents acteurs de la formation linguistique, représentations circulantes dans l'espace public…). Or parmi ceux-ci, une grande partie relève de discours *spécialisés* sur un objet en particulier : la formation linguistique de migrants en faveur de leur insertion. Ces discours spécialisés sont le fait d'instances différentes (institutions engagées dans le domaine, chercheurs, formateurs, ingénieurs pédagogiques…), à l'influence potentiellement forte sur le rôle accordé à la formation linguistique pour l'intégration.

Dans ce chapitre, je m'attacherai à définir des transversalités entre ces discours spécialisés, ce qui les relie possiblement (malgré parfois des oppositions et ruptures), en m'intéressant à la circulation de représentations dominantes : les spécialistes des questions de langue et d'insertion(s) permettent-ils de mettre en question l'idéologie linguistique de l'intégration décrite dans le chapitre précédent ? Et/ou, à l'inverse, contribuent-ils à nourrir cette idéologie ? Qu'est-ce qui caractérise et permet des transversalités idéologiques entre différents types de discours ? Ces transversalités favorisent-elles l'expansion de l'idéologie au-delà des dispositifs consacrés à la formation linguistique pour l'intégration ?

J'introduirai d'abord ce chapitre par une réflexion liminaire sur les distinctions (et recouvrements) de ces différents discours spécialisés. Je m'intéresserai ensuite (6.1) à différents éléments de discours qui favorisent le glissement de l'importance à l'imposition de la formation linguistique, dans différents discours spécialisés : des discours politiques des Etats (6.1.1) aux discours scientifiques (6.1.2), pour focaliser dans un dernier temps sur les réinvestissements, dans ces discours, de certaines évidences institutionnalisées (6.1.3).

Je continuerai ensuite à développer une interprétation de ce glissement de l'importance à l'imposition de la formation linguistique, en proposant un zoom sur deux points

emblématiques (6.2) : premièrement par le biais de la notion de « besoins » (6.2.1), puis deuxièmement sous l'angle épistémologique d'une « pensée technique » (6.2.2). Je propose de réfléchir, pour terminer, à quelques possibilités d'alternatives existantes (de la part de chercheurs, d'experts ou de politiques) et à la façon dont ces alternatives se situent relativement aux statuts de la langue ou encore de l'intervention (6.3).

Liminaire : Discours scientifiques / discours politiques – distinctions et recouvrements

Une nette distinction entre des discours qui relèveraient d'institutions d'une part et de la science d'autre part pourrait sembler, au premier abord, permettre de départager d'un côté des discours qui seraient plus propices à des propos idéologiques (discours politiques), et de l'autre les discours de chercheurs, qui s'en démarqueraient par leur caractère dit « scientifique ». Ainsi, on considère usuellement que le chercheur (du fait du statut d'expert qui lui est conféré) est censé *conseiller le politique* à partir de conclusions et de faits neutres, objectifs.

Cependant, du point de vue de mon orientation de recherche qualitative interprétativiste (voir chapitre 2), cette distinction nette est plus discutable : selon cette orientation en effet, ces discours sont considérés comme davantage poreux, imbriqués, marqués par des circulations et inter-influences, qu'il convient de prendre en compte ici. Il s'agit donc en premier lieu de réfléchir aux questions suivantes : qu'est-ce qui permettrait de distinguer les différents discours spécialisés sur les formations linguistiques pour l'insertion ? Et au-delà de ces distinctions, à l'inverse, de quelle façon ces différents discours peuvent-ils se rencontrer, s'influencer, voire parfois, se confondre ?

J'identifie trois points que je qualifierai d'indistinction (c'est-à-dire des points qui rendent leur distinction difficile) entre des discours institutionnels et des discours de recherche.

Premier point d'indistinction, le chercheur n'est pas neutre. Il a des idées politiques, idées que les instances politiques peuvent à leur tour décider de mobiliser, ou à l'inverse d'ignorer. H. Adami, par exemple, rappelle à travers le cas du Conseil de l'Europe que la distinction entre discours institutionnels et scientifiques n'est, en soi, pas évidente:

> Le Conseil de l'Europe produit des discours idéologiques qui ont pour objectif de donner des cadres de réflexion et d'action aux décideurs politiques mais également aux chercheurs. Les champs de la didactique des langues et de la sociolinguistique sont particulièrement réceptifs à ces discours et il semble nécessaire de les analyser pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire des productions idéologiques. Cette idéologie est construite sur le dogme du libéralisme, de la concurrence sans entrave et de la libre circulation des capitaux, des biens et des personnes. Elle repose également sur des notions-valises (identité, culture, diversité, etc.) qui génèrent davantage de problèmes qu'elles n'en résolvent. (Adami, 2017)[234]

Deuxième point d'indistinction : le chercheur peut avoir des rôles différents et emboités (chercheur / expert ; chercheur / praticien)[235]. Le Conseil de l'Europe, auquel je m'intéresse[236], est une institution dont le mode d'expression interroge précisément cette simple distinction entre discours scientifiques et discours institutionnels, ainsi que la « porosité » d'un type de discours à un autre. En effet le Conseil de l'Europe a recours, notamment sur les questions migratoires, à des experts qui sont en même temps des chercheurs reconnus dans (entre autres) les champs de la didactique des langues et, plus largement, des sciences du langage, bénéficiant alors d'un crédit lié à ce statut et à leurs expériences dans le domaine de la recherche. De même, des institutions peuvent inviter différents chercheurs à s'exprimer sur le rôle des formations linguistiques pour l'intégration, chercheurs qui à leur tour sont souvent présentés (ou bien se présentent eux-mêmes) comme des « experts », les amalgamant à un grand ensemble de « spécialistes ».

Il convient donc de souligner la difficulté à toujours différencier strictement à quel titre ces auteurs s'expriment, mais également à discerner leur possible correspondance ou désaccord avec d'autres discours (en accord ou désaccord avec d'autres discours/dans une perspective plus ou moins critique avec d'autres discours/assumant plus ou moins de douter de certains « allants de soi »[237]).

Il faut cependant nuancer : ces interactions et porosités entre différents spécialistes n'impliquent pas pour autant la formation de « consensus » sur les questions traitées. Lors du

---

[234] Disponible à l'adresse http://revue-tdfle.fr/les-numeros/numero-70/29-politiques-linguistiques-et-politiques-d-integration-en-europe-analyse-des-fondements-ideologiques (Consulté le 14 mars 2019).

[235] C'est d'ailleurs le cas quand à mes propres activités professionnelles imbriquées, d'enseignant chercheur et de formateur FLE/S. Il n'est alors pas toujours aisé ni possible pour un interlocuteur, de distinguer dans mon discours et mes positions, dans quelle mesure je réfère plutôt à des expériences vécues en formation (qui sont à la fois des expériences d'enseignement et de recherche), ou bien plus exclusivement à des lectures, ou encore à ces deux plans.

[236] En tant qu'institution influente sur les politiques linguistiques nationales, dont la France, faisant appel (ou bien réagir) à de nombreux autres spécialistes.

[237] « *Les allants de soi est une expression qui qualifie l'ensemble des comportements vus et non remarqués, c'est-à-dire les ethnométhodes que les acteurs mettent en œuvre sans pour autant le faire consciemment.* (…) » Il est également « (…) *intéressant de constater qu'il existe des règles de comportements établies et respectées par une grande majorité de gens, sans qu'il soit pourtant nécessaire de les édicter, oralement ou de façon plus institutionnelle.* » https://fr.wikipedia.org/wiki/Ethnom%C3%A9thodologie (Consulté le 3 mai 2020).

symposium ILMA[238] (Intégration Linguistique des Migrants Adultes), qui s'est tenu en 2016 et relève de l'invitation de chercheurs par une institution interétatique (le Conseil de l'Europe), des chercheurs provenant de diverses équipes de recherches ont ainsi pu développer des postures critiques envers des positions propres à certains auteurs du Conseil de l'Europe (voir Beacco *et al.*, 2017). Il faut donc considérer la possibilité de postures critiques et de très nombreux dissensus (au sein des institutions elles-mêmes, entre chercheurs, entre chercheurs et institutions…), ou encore, de postures croisées qui ne produisent pas nécessairement de consensus. Ceci étant dit, au-delà de ces rapports complexes entre différents spécialistes, je me demande si certaines représentations convergentes sur l'obligation de formation linguistique pour l'insertion, ne participent pas, à travers leur circulation, au renforcement d'une idéologie linguistique de l'intégration.

Troisième point d'indistinction, ces différents discours, institutionnels et de recherche, ont en commun un certain statut d'autorité : une autorité *légitime*, dans le cadre des discours législatifs (discours pouvant s'appuyer sur des travaux de recherche qui font alors à leur tour autorité), mais également une autorité *symbolique* en tant que discours émanant « de spécialistes », qu'il s'agisse de discours institutionnels ou académiques sur le sujet.

Au-delà de la question de l'influence idéologique mutuelle de la recherche et des institutions, il s'agit donc de m'intéresser à des positions qui contribuent très largement à influencer (voire, à produire) les discours idéologiques circulants sur la langue et l'intégration (chapitre 5) et les discours des formateurs et migrants (chapitre 7). C'est à mon sens à ce titre qu'il convient de se consacrer particulièrement à ces différents discours « spécialisés », que je désignerai donc ici de façon générique en précisant la provenance et le type de ces discours (possiblement multiple : discours de chercheur émis dans un cadre institutionnel par exemple).

---

[238] En réponse aux initiatives politiques prises par différents Etats d'Europe, le projet LIAM (Linguistic Integration of Adult Migrants) mené par le Conseil de l'Europe a pour objectifs d' « *aider les Etats membres à élaborer des politiques cohérentes et efficientes ou de revisiter les politiques existantes, ceci conformément aux valeurs partagées et aux principes du Conseil de l'Europe ; proposer un soutien pratique pour une mise en œuvre efficace de ces politiques; encourager les bonnes pratiques et la qualité des formations en langue et de l'évaluation des compétences en langue; offrir une plateforme permettant aux Etats membres de réfléchir sur ces politiques et pratiques* ». https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/home?p_p_id=56_INSTANCE_cS30PriWme6S&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1&_56_INSTANCE_cS30PriWme6S_languageId=fr_FR (Consulté le 27 juillet 2020).
Le projet ILMA a redonné la voix à différents chercheurs sur le sujet dans le cadre d'un symposium : Symposium ILMA, 30 mars au 1er avril 2016. Dont différents chercheurs qui se sont rassemblés dans un panel de communications ayant donné lieu à publication sur la thématique suivante : *Langues et insertions : pluralité des parcours et des perceptions* (Castellotti & Huver, 2017 ; Bruneau, 2017 ; Lebreton, 2017b ; Mercier, 2017).

6.1 De l'importance de la formation linguistique à son imposition : quels éléments de discours favorisent ce glissement ?

L'objectif est ici de chercher à comprendre de quelle façon différentes instances et acteurs institutionnels et/ou scientifiques participent à interroger, réviser, appuyer, voire impulser les principes entérinés par les politiques linguistiques et d'intégration : quelles convergences semblent dominantes/influentes sur la question du rôle de la formation linguistique pour l'intégration, quelles influences ces positions peuvent-elles avoir entre elles ? Quelles ruptures et transversalités se retrouvent entre différents discours spécialisés ?

Je propose de revenir d'abord sur les principes convergents au niveau des politiques nationales en Europe (6.1.1), puis de me situer par rapport à des écrits émanant plus spécifiquement de chercheurs sur les liens entre langue, intégration et obligation de formation (6.1.2). Je mettrai ensuite cette brève esquisse de tendances instaurées par les institutions et chercheurs, en regard d'écrits de spécialistes, qui participent selon moi plus ou moins directement à légitimer le caractère obligatoire de la formation linguistique pour l'intégration (6.1.3).

6.1.1 Des arrière-plans convergents entre les politiques des Etats européens sur l'obligation de formation linguistique

Cette sous-partie vise à décrire des tendances européennes et plus largement internationales en termes d'intégration de migrants par le biais de formations linguistiques. Il s'agit de dégager des principes qui convergent entre différentes politiques linguistiques au-delà des traductions nationales : quels positionnements apparaissent ainsi majoritaires et influents ?

L'apprentissage de la langue du pays d'accueil pour les migrants adultes est devenu depuis les années 1990 un enjeu de plus en plus important dans un nombre croissant d'Etats européens : je m'arrêterai ici sur cette tendance et sur ce qui semble la définir comme différant ou non d'un pays à l'autre. Sans chercher à interpréter ici dans quelle mesure différents plans (politique/historique/sociétal…) donnent « sens » à ces tendances politiques (voir par exemple Pradeau, 2018), il s'agit davantage de comprendre les convergences dominantes au niveau européen à travers des configurations différentes et des nuances. Je reprendrai ici en particulier un article de C. Extramiana publié en 2012, cette étude comparative mettant en évidence les

évolutions du volet linguistique des politiques d'immigration et d'intégration en Europe, avec la mise en place d'une typologie qui en souligne des variations et des tendances.

L'enseignement-apprentissage de la langue du pays d'accueil tend à être posé par les différentes législations, de différentes tendances politiques, comme ce qui va permettre d'intégrer les migrants, dans un mouvement qui, à l'échelle européenne comme mondiale, tend à se généraliser et se durcir (Pochon Berger & Lenz, 2014 ; Huver, 2016).

6.1.1.1 Une tendance à la mise en place d'un enseignement de langue(s) pour intégrer les migrants

Bien que la connaissance d'une ou plusieurs langue(s) du pays d'accueil ne constitue pas toujours une obligation encadrée par la loi (Extramiana, 2012 : 147), lorsque c'est le cas, l'obligation est « *nécessairement assortie de contrôles et de sanctions qui peuvent s'appliquer à l'entrée sur le territoire dans le cadre du regroupement familial, la résidence permanente ou l'obtention de la nationalité du pays de résidence comme il a été constaté.* » (Ibid. :148)

En 2012, l'obligation encadrée par la loi s'appliquait à la formation pour la moitié des pays, et comportait déjà des tests pour douze des quatorze pays concernés (Ibid.). Dans les pays ayant fait de la langue une condition de l'intégration, « *des cours de langue sont alors mis en place* (…). *Ils sont alors couplés à des cours de connaissance de la société d'accueil et présentent un caractère obligatoire dans la moitié des cas pour la résidence permanente.* » (Ibid. : 147). La France, l'Allemagne, l'Autriche, les Pays-Bas, le Danemark, qui sont des pays ayant une seule langue officielle, constituent la majorité[239] des pays qui organisaient en 2012 l'intégration linguistique des étrangers. Ces pays ont connu un durcissement de leurs politiques, se manifestant entre autres par l'évolution du droit au devoir de formation linguistique (Extramiana, 2012 :144), la participation aux cours de langue constituant alors pour tous « *une obligation assortie de contrôles et de sanctions.* » (Ibid.).

La convergence sur la mise en place d'une obligation de formation linguistique pour l'intégration marque, par sa répétition, l'instauration d'un postulat au caractère évident, selon lequel cette obligation de formation serait nécessaire à l'intégration. Que l'immigration soit récente (Allemagne, Danemark) ou plus ancienne (France), cette tendance semble plus significative pour des pays se prêtant à l'imposition de l'apprentissage d'une seule langue

[239] Avec la Belgique (communauté flamande), voir Extramiana, 2012 :144.

nationale pour l'intégration des migrants sur l'ensemble du territoire. L'enseignement-apprentissage de « la » langue du pays d'accueil représente alors le pivot d'une intégration nationale (et non régionale, comme en Catalogne ou au Pays Basque espagnol notamment, voir Jimena Larroque, 2012).

Les similitudes des arguments, au niveau « macro », marquent à mon avis des réinvestissements de ces mêmes principes qui, s'ils sont à chaque fois ancrés dans les représentations culturelles de leurs Etats (configurations et importance plus ou moins grande attribuée à certains types de facteurs…), *n'en constituent pas moins dans leur continuité les véhicules d'évidences idéologiques*.

6.1.1.2 Une tendance qui se généralise

Un premier examen des législations fait apparaître que les politiques linguistiques d'intégration d'adultes migrants se sont développées de façon disparate dans un mouvement qui commence dans les années 2000 dans les pays de l'Europe de l'Ouest, suivies dans une moindre mesure par différents pays de l'Europe de l'Est:

> Les législations relatives à la maîtrise de la langue du pays d'accueil s'appliquent à trois situations administratives distinctes : l'entrée sur le territoire, la résidence permanente et l'acquisition de la nationalité. Elles apparaissent en nombre de manière significative dans les années 2000, ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait pas eu dans le passé de législation de ce type. D'après les sources disponibles (…) on constate un pic de 2003 à 2008. L'évolution concerne au premier chef les pays d'Europe de l'Ouest (…)[240] (Extramiana, 2012 : 136-137)

La tendance remarquée en 2012, à savoir que « *la question de la maîtrise de la langue du pays d'accueil apparaît le pivot de ces politiques dans un certain nombre de pays* » (Extramiana, 2012 : 142), s'est largement confirmée par un développement des prérequis et des tests en langue pour l'intégration, comme l'explicite en 2014 l'étude de E. Pochon-Berger et P. Lenz :

> Nos résultats font apparaître plusieurs changements rapides et plutôt drastiques dans le domaine de l'évaluation linguistique à des fins d'immigration et d'intégration en Europe, ainsi que dans d'autres pays, la plupart des pays 'occidentaux', au cours de la dernière décennie. Nous avons identifié une tendance à introduire, de manière croissante, des prérequis linguistiques aux différentes étapes du processus d'immigration et d'intégration – dans certains pays, ces prérequis linguistiques commencent

[240] « Le Danemark (1986, 2003, 2006, 2010), la Belgique/ communauté flamande (2003), l'Allemagne (2004, 2007, 2008), la Grèce (2004 et 2005), la Norvège (2005), l'Autriche (2005), les Pays-Bas (2006 et 2007), la France (2007 et 2008), le Lichtenstein (2008). L'année 2009 voit l'adoption de deux nouvelles législations, pour l'Italie et le Lichtenstein, qui a connu une première législation l'année précédente. » (Ibid. : 136-137).

> bien avant l'immigration en tant que telle – et les prérequis sont devenus plus étendus, avec une tendance à utiliser une forme d'évaluation plus formelle, souvent au moyen de tests standardisés. Dans certains pays, l'évaluation ne concerne pas seulement les connaissances linguistiques mais aussi culturelles. Typique pour le contexte européen, les nouvelles conditions ne s'appliquent pas de manière égale à tous les groupes, en raison de régulations spécifiques à l'UE. (Pochon-Berger & Lenz, 2014 : 34)

Outre les différences entre les politiques linguistiques, les durcissements s'alignent ainsi sur la même *visée* (que la formation représente le vecteur principal d'intégration), et sur la base de *principes (relativement) communs* (évalués sur la base de tests en langues, assorties de sanctions lorsqu'il y a obligation).

Les arguments dominants relatifs au rôle de la formation linguistique pour les processus d'appropriation et d'intégration (mise en place d'obligations, de prérequis et de tests) semblent tout à la fois propices à réinvestir ces représentations (par leur diffusion au niveau européen et au-delà) et à l'affirmation de spécificités nationales (par la définition d'un certain rapport à l'intégration). Il semble bien s'agir d'évidences relatives à la formation en langue comme « moyen » principal de l'intégration, qui se généralisent et se confortent par leur reproduction et lignes communes.

6.1.1.3 Une tendance qui se durcit

Si le caractère récent ou ancien de l'immigration semble expliquer en partie le rôle attribué dès les premières législations à la formation en langue(s) d'un pays d'accueil, les durcissements progressifs, en revanche, semblent conforter la convergence d'une importance forte attribuée à la formation linguistique par différents Etats. Ainsi, en Allemagne et au Danemark (pays à l'immigration récente), la formation a été considérée directement comme « *une condition* sine qua non *de l'intégration, le niveau requis devant doter le locuteur étranger d'une autonomie dans la langue locale* » (Ibid. : 142). Si la France, à l'immigration plus ancienne, a mis en place au départ des exigences peu importantes en comparaison (Ibid. : 142 – voir 4.1.1), elle a cependant progressivement rejoint l'imposition de la formation avec l'apparition du CIR en 2015-2016 (puisque le CIR prévoit que les migrants doivent atteindre un niveau de langue plus élevé que dans le CAI). Il en ressort ici que, si les premières législations concernant la maîtrise de la langue peuvent trouver des explications en lien aux passés migratoires de ces différents Etats, les *durcissements* de ces mesures se font également par le biais d'un passage du droit au devoir pour ce qui concerne la maîtrise de la langue, à travers des exigences similaires (niveaux en langue et évaluation) et la même fonction

« intégratrice » alors attribuée aux formations : la formation en langue revêt alors un caractère indispensable.

Ces tendances sont ainsi facilement réinvesties par des partis politiques traditionnellement opposés, formant un certain consensus sur le rôle de l'obligation de formation linguistique, le cas échéant assortie de sanctions, et ce, même si les projets de société sous-jacents à ce consensus diffèrent très largement. Ainsi, en France, la passation de pouvoir droite/gauche en 2012 n'aura pas amené de remise en question des obligations de la loi du CAI, *sinon à leur durcissement* (annonce de la mise en place du CIR en 2015).

D'une configuration nationale et d'un Etat à l'autre apparaissent cependant des différences importantes, sur lesquelles il convient de s'arrêter : ces différences marquent-elles pour autant une divergence dans l'évolution des politiques respectives, et dans les idéologies linguistiques qui les sous-tendent ?

6.1.1.4 Différences nationales sur l'intégration de migrants : des contextualisations finalement convergentes ?

L'étude de Pochon Berger & Lenz (2014) remarque qu'à l'intérieur de tendances européennes générales, il y a de grandes différences :

> Les éléments de variation sont : le statut des cours de langue et d'intégration préparatoires, l'exemption de certains groupes, l'âge minimal des candidats, le développement du test et son administration, les méthodes de test, les compétences testées et le niveau de compétence requis. (Pochon Berger & Lenz, 2014 : 34)

Les différents Etats n'accordent donc pas la même importance à l'intégration, ni au critère de la langue. En Belgique et en Suisse par exemple, où le caractère multilingue contribue à modifier la question :

> (…) la question de la langue dans la gestion politique de l'immigration, de l'accès au territoire et à la nationalité est apparue plus tardivement que dans les contextes monolingues étudiés. En effet, la langue n'a pas pu jouer le rôle de « ciment » ou de « creuset » d'une identité et d'une culture commune à l'échelle du territoire. (Pradeau, 2018 : 418)

Cependant, lorsque les pays mettent en place une obligation de formation, les convergences sont nombreuses, la formation étant alors le plus souvent déterminée sur la base d'un niveau, et d'un volume d'heures de formation pour y parvenir, le niveau étant le cas échéant vérifié sur la base d'un examen, diplôme ou test en langue (Extramiana, 2012 :148). Si l'obligation de se former en langue laisse place à d'importantes variations selon les pays (niveau exigé, statut des cours), l'étude de 2014 souligne que *« [l]es arguments avancés pour justifier*

le choix du niveau, cependant, sont souvent très semblables » (Pochon Berger & Lenz, 2014 : 34)

Les différences et contextualisations nationales sont donc importantes, néanmoins elles tendent au final à former une certaine convergence sur différents points :

- temporellement, à travers la tendance au passage de la formation linguistique comme droit à son devenir comme devoir, ainsi qu'à la généralisation et au durcissement des mesures dont j'ai fait état ci-dessus (voir 4.2.1 pour la France).

- sur le rôle d'une ou plusieurs langues nationales, dont la formation vient à être considérée comme fondamentale, voire capitale pour l'intégration. Cette importance se concrétise par l'exigence de niveaux en langue pour l'acquisition de la nationalité, pour la résidence permanente, voire pour l'entrée sur le territoire selon les Etats, en mobilisant les mêmes références européennes (niveaux du CECRL) ainsi que la mise en place de tests (dont la tendance est à la standardisation, cf. supra – voir également 5.2.1.4).

- sur la nécessité de la formation linguistique, de façon d'autant plus évidente qu'une langue est considérée comme légitimement constitutive de l'identité et de la culture d'un territoire, fortement corrélée à une histoire nationale. Au-delà de contextualisations et traductions très différentes, la question de la maîtrise de « la » langue du pays d'accueil apparaît comme le pivot de ces politiques (comme pour la France, l'Allemagne, les Pays-Bas, le Danemark). Cette remarque doit être nuancée puisque si l'on s'en tient aux prérequis linguistiques exigés pour l'accès à la nationalité, il apparaît que la langue est investie d'une valeur hautement symbolique d'appartenance à la nation, *« même dans les contextes officiellement multilingues.* »[241] (Pradeau, 2018 : 413-414)

- par l'influence de certaines politiques sur d'autres pays. Chaque politique nationale est recontextualisée, adaptée, chacune potentiellement présentée à son tour avec ses particularités comme « modèle national» d'intégration linguistique.[242]

---

[241] L'auteure réfère ici aux politiques française, belge, suisse, et québécoise d'intégration linguistique. Je regrette ici de ne pas avoir pu tirer davantage parti de ces travaux pour cette section (pour des raisons de temps), travaux auxquels je renvoie néanmoins le lecteur pour plus de précisions.

[242] En ce sens, la France a une forte influence potentielle sur les autres pays, relativement à une longue tradition d'immigration et à la constitution d'un modèle spécifiquement français d'intégration dont l'enseignement-apprentissage de la langue est le pivot. Ainsi, « *le processus dit « républicain » d'intégration à la française, avec*

Conclusions du 6.1.1

La convergence de ces logiques n'est donc, au moins en partie, pas seulement une question d'histoire nationale mais aussi d'influence supra-nationale, à l'échelle européenne. La mise en place de formations linguistiques pour favoriser la maîtrise de langue(s) du pays d'accueil converge avec (sans pour autant nécessairement s'inscrire dans) les grandes lignes des recommandations du Conseil de l'Europe en terme d'insertion, formant un élément de consensus appuyé : dès lors que les politiques linguistiques des Etats d'Europe en matière d'intégration (concrétisées en France notamment par le CAI / CIR et le DILF) prescrivent des formations linguistiques, ces prescriptions sont en accord avec les recommandations du Conseils de l'Europe menées en faveur du droit à l'éducation et à la formation pour tous et tout au long de la vie (Lebreton, 2017a : 95).

Viser une certaine cohérence européenne (à laquelle l'accord apparent avec les recommandations du Conseil de l'Europe me semble participer), peut alors représenter un enjeu à valoriser, comme en 2016 lors de la mise en place du CIR :

> L'atteinte du niveau A2 devient l'une des conditions de délivrance de la carte de résident. Avec ce niveau, la France se rapproche des standards européens et favorise l'autonomie des étrangers dans notre société, et notamment l'accès à l'emploi et à la formation professionnelle. (Direction Générale des Etrangers en France, 2016 : 7)[243]

L'évolution de ces mesures ne semble pas seulement s'expliquer dans l'histoire *des Etats* et leurs propres rapports aux migrations, mais aussi dans une construction commune qui *se dessine à partir* de ces mesures, les Etats d'Europe suivant une tendance générale au durcissement et à la mise en place de tests d'intégration, s'inspirant possiblement aussi d'autres situations extra-européennes, comme l'a fait la France avec le Québec (Vilchien, 2005 :79), selon différentes décisions politiques, perceptions et tensions sociales relatives aux présences migratoires. Depuis la dernière étude citée (Pochon-Berger & Lenz, 2014), la situation socio-politique a en outre évolué, avec la percée de différents partis nationalistes ces dernières années en Europe, la peur du terrorisme et la désignation d'un « problème migratoire » par les Etats face à la pression migratoire en provenance du Sud de la Méditerranée et du Moyen Orient : cela peut expliquer en partie que l'implantation de ces logiques d'intervention d'Etat paraissent

---

la place centrale accordée à la langue depuis la Révolution, avec ses échecs mais aussi ses réussites (d'Iribarne, 2008, 2010), inspire d'autres pays d'Europe. » (Adami, 2012 : 19).

[243] https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiQm53bpbbrAhUkzoUKHfzdAggQFjAAegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Fwww.immigration.interieur.gouv.fr%2Fcontent%2Fdownload%2F97293%2F762006%2Ffile%2F160916-DP-CIR.pdf&usg=AOvVaw3uaC28vvCOeIiyWi5k9JHu, (Consulté le 24 février 2019).

alors d'autant plus « incontestable / irréfutable » que la formation en langue apparaît comme *la* solution (déjà) établie par différents Etats. Je rejoins au final les conclusions de C. Pradeau, qui met en évidence, à partir de contextes différents (belge, suisse, français et québécois), « *un processus de diffusion des politiques d'intégration et une certaine convergence vers de bonnes pratiques dans laquelle entre en jeu l'apprentissage de la langue* » (Pradeau, 2018 : 412-413).

Une convergence se dessine ainsi entre les différentes politiques des Etats d'Europe quant à l'importance accordée aux formations linguistiques pour l'intégration, qui se concrétise selon des traductions diverses, dans la mise en place d'obligations de formation linguistique. Cette construction fait fortement écho, pour la France, à des éléments de récit national (voir chapitres 3 et 4), éléments qui la rendent certainement d'autant plus indiscutable aux yeux de nombreux acteurs sociaux, dans la mesure où cela représente à la fois une tradition française *et* une « bonne pratique » européenne.

Je propose de nous intéresser à présent à des discours de recherche, dans lesquels j'essaierai de voir quelles convergences et divergences de positionnements sur les liens entre formation linguistique et intégration ressortent le plus sensiblement.

6.1.2 Liens entre formation linguistique et intégration dans des discours de recherche: convergences et divergences.

Que disent les différents travaux de recherche sur le sujet des liens entre formation linguistique et intégration ? Quels éléments sont mobilisés pour justifier ou remettre en question l'obligation de la formation linguistique pour l'insertion ? A travers la présentation de quelques arguments influents de la littérature académique, l'objectif est d'analyser la façon dont les arguments sur l'importance de la formation linguistique peuvent appuyer un glissement dans la *compréhension* de ces discours, de l'importance à la nécessité de formation linguistique.

Je m'intéresserai d'abord à l'obligation de formation linguistique, puis plus spécifiquement aux liens entre enseignement et apprentissage dans les recherches en didactique des langues (6.1.2.1). Je développerai ensuite ma propre interprétation de l'influence respective de positionnements divergents sur l'importance de la formation linguistique pour l'intégration (6.1.2.2). Je terminerai enfin cette section par la construction d'un positionnement de recherche

visant à argumenter « autrement » une obligation de formation (6.1.2.3), qui vise à prendre en compte les différentes recherches mobilisées ici.

J'ai fait ici le choix de m'arrêter en priorité sur l'évidence d'un rôle « absolument indispensable » des formations linguistiques pour l'apprentissage de la langue s'accordant avec les modalités d'obligation de formation telles que formalisées dans le cadre des dispositifs consacrés, à savoir : une formation prescrite de façon systématique ; le plus tôt possible ; visant une « maîtrise de la langue » ; une formation corrélée au processus d'intégration et considérée comme exclusivement bénéfique. Les citations mobilisées ci-dessous ne rendent par conséquent que très partiellement compte du réseau d'idées développé par leurs auteurs, et se cantonnent à des travaux en Sciences du Langage. Dans l'impossibilité d'ouvrir ces recherches à d'autres domaines[244], mais également de rendre un aperçu exhaustif des travaux mobilisés[245], je m'en tiendrai ici plus spécifiquement à certains points précis des écrits de ces chercheurs.

Cette difficulté d'appréhension n'empêche cependant pas de travailler à identifier et interroger quelques « idées force », leur écho et circulation dans d'autres discours spécialisés, questions qui sont importantes pour les présentes recherches. J'assumerai donc ces choix en dépit de la réduction alors opérée de la complexité de l'argumentation de ces auteurs et plus globalement, d'une grande diversité de disciplines et d'auteurs. L'intérêt porté sur ces passages se justifie en particulier par l'influence des auteurs mobilisés, et en particulier sur les questions qui m'intéressent ici : l'antériorité de la langue sur l'intégration, la nécessité de rendre les formations linguistiques obligatoires.

6.1.2.1 Les liens formations linguistiques / apprentissage / intégration: quelles recherches et quelles recommandations, pour quels effets ?

Quels sont les différents positionnements relatifs à l'obligation de formation linguistique dans la recherche ? De quelle façon les orientations en didactique des langues remettent-elles en question la préséance de la formation linguistique sur l'intégration ? J'interrogerai la place de l'obligation de formation dans les recherches en Sciences du Langage,

[244] Impossibilité temporelle, et aussi par choix de rester sur un même regroupement disciplinaire. Cette perspective serait néanmoins intéressante à poursuivre dans des travaux futurs.
[245] L'objectif n'étant pas de mettre en place une synthèse exhaustive de la littérature sur le sujet. A défaut de pouvoir lire l'intégralité des écrits des auteurs mobilisés, et compte tenu de mes choix épistémologiques, je retiendrai prioritairement ce qui fait *sens* pour moi du fait de mon expérience et de ma problématique.

puis je proposerai une réflexion sur le rôle majoritairement attribué à la formation linguistique dans l'apprentissage en didactique des langues.

Quelles réflexions sur l'obligation de formation linguistique ?

Les recherches abordant *directement* la question de l'obligation de formation linguistique semblent rares. Je tenterai de rendre compte ici de manière succincte, de quelques travaux portant directement, ou plus indirectement, sur ce sujet.

Les travaux du Conseil de l'Europe contribuent assez largement à la synthèse et la diffusion de diverses réflexions sur l'intégration linguistique des migrants adultes, en particulier dans le cadre du projet ILMA (Intégration Linguistique des Migrants Adultes). Les comptes rendus publiés en ligne font état de différentes nuances et recommandations concernant les formations obligatoires assorties de sanctions, parmi lesquelles j'identifie en particulier:

- la contrainte que représente une obligation de formation assortie de sanctions, qui est ouvertement remise en question, désignée comme potentiellement contre-productive :

> Certaines des conditions assorties de sanctions **peuvent être perçues par les migrants comme des exigences non réalistes ou des obstacles insurmontables**, ce qui risque d'engendrer un sentiment d'amertume ou d'angoisse, et, par conséquent, de diminuer la motivation nécessaire à la réussite de l'apprentissage des langues. *(...)* S'il existe de bonnes raisons d'encourager les migrants à apprendre la langue de leur pays hôte, **le fait de les obliger à suivre une formation, à apprendre une langue ou à passer un test peut entamer leur motivation et aboutir à de moins bons résultats que ceux qui auraient pu être obtenus par le biais de mesures encourageantes, qui renforcent la motivation personnelle**. (Conseil de l'Europe / Unité des Politiques linguistiques)[246]

- l'obligation de formation *dès l'arrivée*, en argumentant et proposant plutôt de favoriser la socialisation par des apprentissages informels pour amener à moyen ou plus long terme vers un enseignement linguistique formel :

> Alors que bon nombre d'Etats membres du Conseil de l'Europe font face à une arrivée massive de réfugiés adultes, la distinction entre l'apprentissage formel, l'apprentissage non formel et l'apprentissage informel facilite la mise au point de réponses efficaces et efficientes à des questions auxquelles il a jusqu'ici été répondu de façon traditionnelle. Ainsi, plutôt que d'organiser des cours formels de langue, par exemple, à court terme, **il est bien plus judicieux** – et probablement plus économique – de faire appel à des bénévoles et de les charger **d'organiser des activités sociales promouvant l'apprentissage non formel et informel des langues**. Si elles sont conçues correctement et mises en œuvre de façon efficace,

[246] https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/motivation (Consulté le 14 juin 2020).

> ces activités **peuvent constituer pour les apprenants migrants une base solide pour suivre, plus tard, une formation formelle en langue** – si toutefois cela était jugé souhaitable ou nécessaire.[247]

- la réhabilitation d'une intégration moins unilatérale, moins exclusivement portée par le projet de la société d'accueil. Le Conseil de l'Europe propose ainsi d'adopter la perspective des migrants, dans leurs possibles réceptions du dispositif (exemples précédents), comme de partir de leurs propres projets d'intégration et répertoires langagiers :

> (*Le Conseil de l'Europe*) […] considère que cette définition externe de l'intégration linguistique ne correspond ni aux besoins réels de la société d'accueil ni aux attentes des migrants eux-mêmes et aux droits à leur reconnaître. Dans une perspective dite interne, on ne définira pas l'intégration uniquement par rapport à l'acquisition de la langue majoritaire/dominante, **mais en relation avec le répertoire de langue de chacun.** (…) **Il revient aux personnes migrantes de décider**, pour ce qui les concerne ainsi que pour leur famille et leurs enfants, lesquelles de ces stratégies linguistiques sont les plus appropriées à leur projet de vie et à la gestion de leur identité. **Il revient aux dispositifs de formation de les éclairer sur les conséquences de ces choix et de faire percevoir que la migration induit inévitablement une dynamique identitaire qu'il importe de gérer** autrement que dans la crispation nostalgique mais **dans la perspective de la pluralité et de la mixité**. (Conseil de l'Europe / Unité des Politiques linguistiques – Projet ILMA)[248]

Ce dernier point contrebalance et contraste la tendance que j'interroge en 6.2.1, qui consiste à conférer au dispositif d'enseignement un rôle central pour répondre aux besoins langagiers considérés comme les plus urgents.

Ces recommandations envers les Etats font suite au constat de la tendance à la mise en place de mesures contraignantes de la part de nombreux Etats d'Europe. Emises dans un cadre institutionnel appuyé par les travaux de chercheurs sur le sujet de l'intégration linguistique, ces recommandations interrogent quant à leur possible influence : dès lors que le caractère indispensable et préalable de la formation linguistique sur l'intégration *est institutionnalisé* par des politiques linguistiques, ces éléments peuvent-ils permettre de remettre en question les politiques d'Etats qui y sont déjà engagés ? Et peut-être d'autant plus difficilement, que ces politiques linguistiques se fondent sur une idéologie fortement attachée à une identité nationale, voire identifiée à un « modèle d'intégration », comme c'est particulièrement le cas en France ?

Outre les travaux du projet ILMA, il convient également de rappeler quelques recherches récentes qui abordent de façon critique ces mesures sur des plans différents, chaque auteur.e s'arrêtant sur des évidences que l'obligation de formation sous-tend. Ces dernier.es auteur.es abordent notamment les évidences suivantes (dont je ne saurais rendre compte que partiellement) : l'évidence de la « maîtrise » de la langue comme enjeu national et comme

[247] https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning (Consulté le 14 juin 2020).
[248] https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/forms-of-linguistic-integration (Consulté le 14 juin 2020).

premier facteur systématique de l'intégration (Pradeau, 2018) ; l'évidence de besoins communicationnels immédiats et de l'appropriation grâce à la formation (Lebreton, 2017) ; l'évidence de la notion d'intégration et de ses liens établis à la formation linguistique (Vadot, 2017) ; l'évidence de la place à accorder à la langue pour l'intégration de femmes migrantes (Bruneau, 2015) ; l'évidence de l'intérêt absolu des formations et de la possibilité d'injonction à s'intégrer (Gourdeau, 2015) ; l'évidence de la visée égalitariste des formations linguistiques (Ouabdelmoumen, 2014) ; l'évidence d'accompagner l'apprentissage et l'intégration sans prise en compte des situations individuelles (Van Der Meulen, 2012) ; l'évidence de l'antériorité de la formation linguistique sur les processus d'intégration (Biichlé, 2007).

On peut compter également un nombre restreint d'études sur les effets de ces mesures dans différents pays. Il s'agit pour la plupart d'études dites d'impact. Ces études visent à identifier les conséquences des résultats des tests de langue (donnant indirectement certaines indications sur les formations linguistiques obligatoires qui y préparent) sur la société dans son ensemble (par exemple, effets sur la cohésion sociale) et sur la vie des candidats (par exemple, meilleur accès à l'emploi ou à la formation). Mais, comme le remarquent Van Avermaet & Rocca (2013), celles-ci tendent à se limiter à des décomptes statistiques, tels que les taux de réussite aux tests ou le nombre de participants dans les cours préparatoires et ne renseignent donc que très peu sur leurs effets sur les processus d'intégration, ou bien sur la participation sociale (Pochon Berger et al., 2014 : 22). Pour la France, deux enquêtes quantitatives et longitudinales relèvent de ce cas de figure : « Parcours et profils des migrants » (PPM, 2006-2007 : les mêmes personnes sont enquêtées deux fois) et l'« enquête longitudinale sur l'intégration des primo-arrivants » (Elipa, 2010, 2011, 2013 : les mêmes personnes sont enquêtées 3 fois). Ces enquêtes tendent à montrer un impact plutôt limité des formations linguistiques obligatoires, et dans l'enquête PPM par exemple : « *L'aisance en français des migrants familiaux reste stable au cours des deux enquêtes.* » (Coirier ; DSED, 2013 : 2).

Au final, au-delà de quelques critiques publiées par des chercheurs suite à l'aménagement de formations linguistiques restrictives pour favoriser l'intégration[249], et des travaux dont je viens de faire part (faisant suite pour la plupart à la mise en place de mesures

[249] Par exemple les réactions de l'équipe de recherche 4428 DYNADIV suite à la parution du référentiel FLI, ou encore les travaux de P. Hambye et A.-S. Romainville (2014) ou S. Lucchini (2012), et sur lesquels je reviendrai plus bas.

contraignantes), les recherches mobilisées dans cette thèse témoignent du peu de travaux développés spécifiquement sur la question de l'obligation de formation linguistique, expliquant en partie la difficulté de remettre en question des principes qui s'appuient depuis leur création sur d'autres références, davantage circulantes dans la société (comme la place d'une ou plusieurs langue(s) dans l'histoire nationale).

Les liens entre enseignement et apprentissage (et donc intégration ?) : un « angle mort ?

L'idée qu'à partir du moment où l'on vit à long terme dans un nouveau pays, il faudrait tendre (au moins) à en comprendre et en parler la (ou une des) langue.s commune.s est un consensus légitime. Néanmoins, partager ce consensus n'implique pas nécessairement de considérer la langue commune *comme une condition préalable* à l'intégration et de légitimer sur cette base le caractère obligatoire de la formation linguistique *immédiatement*, *à l'arrivée* dans le pays d'accueil. Mais à partir du moment où l'intégration est perçue comme en lien étroit et nécessaire avec l'apprentissage de la langue, entendu comme prioritaire, ce consensus conduit plus ou moins explicitement à attribuer une forte importance à l'apprentissage *dans des formations*, et *dès l'arrivée*.

Les dispositifs institutionnels mis en place par les différents Etats d'Europe convergent sur la préséance et la nécessité de se former en langue(s) pour s'intégrer, et peu d'études interrogent directement, comme je l'ai exposé ci-dessus, l'obligation de formation linguistique. Pourtant, le rôle et l'importance de la formation linguistique pour l'intégration ne fait pas consensus, reste l'objet de positions opposées, et les chercheurs discutent de longue date les rapports entre langue et intégration. Au-delà de remises en questions de liens entre formation en langue et intégration sur lesquels je reviendrai ensuite, je me demande si les liens enseignement-apprentissage (et donc par extension, « /intégration ») ne constitueraient pas un « angle-mort » en didactique des langues ? Ces liens étroits n'expliqueraient-ils pas en partie la difficulté à interroger et argumenter plus solidement une obligation de formation linguistique ?

C. Pradeau, dans sa thèse en DDL soutenue en 2018, s'interroge sur l'obligation de formation linguistique et de tests, concluant pour les quatre contextes étudiés[250], que :

[250] Les politiques linguistiques en France, en Belgique, en Suisse et au Québec.

(…) cet enseignement, majoritairement obligatoire, (…) traduit la diffusion d'un modèle d'intégration assimilationniste interventionniste (Adam 2011). (Pradeau, 2018 : 314).

L'auteure interroge plus directement cette modalité obligatoire en conclusions de sa thèse, et je rejoins son point de vue lorsqu'elle souligne que la pertinence du caractère obligatoire des programmes de formation linguistique, de même que les prérequis linguistiques à la naturalisation et autres formations délivrées comme les formations civiques, « (…) *doivent être interrogées par les populations migrantes qui sont concernées par ces aménagements*» (Pradeau, 2018 : 415). Cependant, les perspectives de recherche développées en fin de thèse par l'auteure ouvrent alors à la possibilité de mettre en place des modalités formatives différentes de celles proposées par les institutions, qui ne semblent pas pour autant interroger la possible utilité « globale » de formations spécifiques pour tous :

L'objectif serait de comparer les pratiques de ces formations « non institutionnelles » à celles des parcours d'accueil et d'intégration, et d'en faire l'évaluation auprès des apprenants. Lesquelles sont jugées les plus « utiles » ? (Pradeau, 2018 : 416)

L'intérêt potentiel de la mise en place de formations linguistiques « dès l'arrivée » n'est alors pas remis en question (formations mises en place sur la même temporalité pour tous ? Et, sur la même temporalité que les parcours d'intégration officiels ?), laissant aisément penser que les processus d'apprentissages seraient relativement systématiques, et que l'on pourrait rendre les formations (obligatoires ?) plus efficaces et (directement) utiles.

La thèse de C. Gourdeau en socio-anthropologie (2015) contraste avec les travaux précédemment cités. Si C. Gourdeau travaille davantage sur les aspects juridiques de l'obligation de formation que sur les questions linguistiques qui y sont liées, sa distance face aux évidences que j'identifie comme relativement « implantées » en didactique me semble ici intéressante. L'auteure construit son interprétation sur la base de témoignages de stagiaires de ces formations (linguistiques et civiques) ainsi que d'auditeurs de l'OFII. Elle souligne, comme je le ferai au chapitre 7, réactions différenciées face à l'obligation juridique que constitue le CAI (Gourdeau, 2015 : 288). Son interprétation des discours de stagiaires interrogés l'amène à conclure au sujet des migrants rencontrés, que :

S'ils ne remettent en question directement et collectivement ni la contrainte juridique que constitue le CAI, ni les catégories auxquelles ils sont assignés, **ils n'investissent pas pour autant le rôle qui leur est attribué en tant qu'étrangers, ni les formations qui leur sont destinées** : ils attendent que la journée s'écoule et considèrent les formations comme une formalité administrative à accomplir. **Il existe ainsi toute une série de micro-résistances**, différentes en fonction de la position sociale des signataires, de leur maîtrise de la langue et du nombre d'années passées en France. De plus, **les signataires ont une relation distanciée au dispositif, qu'ils considèrent le plus souvent pour « les autres »**. (Ibid. : 297)

Si l'obligation de formation linguistique interroge différents chercheurs, celle-ci semble *rarement donner lieu à une remise en question argumentée des principes dont elle procède*, et former ainsi, malgré les nuances et controverses, un relatif consensus « implicite » sur la nécessité de rendre les formations linguistiques obligatoires.

La volonté de caractérisation des migrants et de leurs spécificités sociolinguistiques et didactiques, ont à mon sens également légitimé un cadre consensuel à partir duquel l'enseignement (formel) pourrait paraître assez indiscutable, avec possiblement en arrière-plan l'idée que l'apprentissage serait « automatique », ou à tout le moins en découlerait. A travers une perspective commune de défendre l'intérêt des migrants et de faire des formations linguistiques un véritable atout pour l'insertion, il me semble qu'en tant que formateurs, didacticiens, il est difficile ne pas être amené à « croire » en la formation - moi le premier. En didactique, il y aurait de fait une sorte de tropisme (de « réflexe d'orientation »), sans doute en partie compréhensible, qui amène à accorder une importance toute particulière à l'enseignement, sans questionner véritablement le fait qu'il soit nécessairement gage d'apprentissage. La question du caractère obligatoire de la formation linguistique en didactique des langues me semble par conséquent constituer un « angle mort », et le fait que les réflexions les plus approfondies sur l'obligation soient développées dans le domaine juridique n'est en ce sens peut-être pas anodin.

Or, une telle difficulté à poser ces questions, n'appuie-t-elle pas indirectement une idéologie linguistique de l'intégration ? Ce consensus ne me semble pas favorable à (ré)interroger l'obligation de formation autrement que sous l'angle *de ses propres référents*, l'enseignement apparaissant comme une garantie d'apprentissage évidente, aux formes par conséquent non « contextualisables ». A la limite, ne pourrait-on pas parler de « conflit d'intérêt »[251] indirect (ou en tout cas de « déformation professionnelle »), entre les logiques institutionnalisées dans le cadre des dispositifs et les croyances des didacticiens qui s'engagent à travailler sur ces dispositifs ? Si une telle question reste de l'ordre d'une supposition qui mériterait de mener des recherches plus approfondies, celle-ci interroge la circulation d'évidences institutionnalisées, dont les logiques peuvent se retrouver réinvesties dans des discours d'experts et/ou de politiques – discours qui à leur tour, en légitiment de façon implicite

[251] « *La loi du 8 août 2016 donne une définition de la notion de conflits d'intérêts : "Constitue un conflit d'intérêts toute situation d'interférence entre un intérêt public et des intérêts publics ou privés qui est de nature à influencer ou à paraître influencer l'exercice indépendant, impartial et objectif d'une fonction" (article 7-1 de l'ordonnance n°58-1270 du 22 décembre 1958 portant loi organique relative au statut de la magistrature).* » https://www.courdecassation.fr/IMG///MUNIER_d%C3%A9onto_contrib_.pdf (Consulté le 11 juin 2020).

certains principes. Cela souligne à mon sens l'importance et l'intérêt de questionner *l'idée même* d'obligation de formation et/ou d'argumenter *autrement et de façon plus solide* une obligation de formation, en identifiant à partir de l'ensemble des apports de chercheurs *les zones de pertinences à en dégager*.

6.1.2.2 Des positionnements divergents sur le rôle de la formation linguistique pour l'intégration : pour quelles influences ?

Si l'ensemble des chercheurs cités dans ce chapitre poursuivent la même visée de protéger / défendre les migrants et de favoriser leur accueil, ils / elles l'envisagent cependant de façons différentes, voire divergent parfois fortement sur le rôle que peut y tenir la formation linguistique à des fins d'intégration. Partant de ces premiers éléments de réflexion, je propose de m'intéresser désormais à des positions divergentes ou bien antagonistes sur le rôle de la formation linguistique pour l'intégration dans les recherches en sciences du langage : quels sont les arguments mobilisés ? De quelle façon ces arguments remettent-ils en question ou bien au contraire, appuient-ils (de façon alors indirecte) la mise en place d'une obligation de formation linguistique ?

Je m'intéresserai ici à deux façons d'envisager la défense des migrants : j'évoquerai en premier lieu des travaux universitaires qui, de diverses manières, remettent en question la préséance de la formation sur l'intégration, et en second lieu à d'autres auteurs qui ne discutent pas tant à partir de cette préséance qu'à partir des difficultés concrètes qui se posent aux migrants.

Des remises en question de la préséance de la formation linguistique sur l'intégration

Différents travaux tendent à montrer que la langue n'est ni nécessairement ni directement liée à l'intégration (notamment Biichlé, 2007, 2008 et 2010 ; Strik et al., 2010 ; Beacco et al., 2014 ; Slade, 2010 ; Lucchini, 2008, 2011, 2012 et 2016 ; Castellotti & de Robillard, 2001 ; Bruneau, 2015 ; Goï, 2014 et 2018). Ces différents travaux illustrent différentes situations dans lesquelles il est possible d'être / se sentir « intégré » (par exemple professionnellement ou socialement) sans pour autant « maitriser » la langue du pays d'accueil, ou bien dans lesquelles à l'inverse, il est possible de pratiquer cette langue voire, de se considérer bilingue, sans pour autant être / se sentir intégré.

L. Biichlé (2011) montre que les processus linguistiques et sociaux sont réciproques, illustrant la façon dont les contextes professionnels et sociaux nourrissent les appropriations de migrants. L'intégration exprimée par les migrants n'est donc pas nécessairement corrélable à une bonne maîtrise de la langue (Biichlé, 2008).[252] Les travaux de M. Pagé (2012), vont également dans ce sens, en tendant à montrer que le français ne peut se réduire à la clef d'accès au monde professionnel, l'accès au monde professionnel francophone (et donc l'intégration professionnelle) constituant également une condition de la francisation[253]. Dans le même ouvrage collectif (Conti, de Pietro, et Matthey, 2012), S. Lucchini illustre la façon dont certains Italiens de Belgique de la première génération se sont intégrés sur les plans sociaux et professionnels, sans pour autant avoir des pratiques du français perçues comme relevant d'une maîtrise importante, pratiques parfois mixtes résultant de différentes langues en contact. Les difficultés d'intégration (sociales et professionnelles) rencontrées ensuite par les secondes et troisièmes générations, ne tiendraient pas tant à des difficultés *d'ordre linguistique*, qu'à une situation de ségrégation scolaire et urbaine : ce serait donc l'exclusion qui, dans ces générations suivantes, aurait produit cette différenciation linguistique et sociale (Lucchini, 2012 : 93).

Comme le rappelait C. Goï (cf. également les travaux de A. Duchêne, 2018), le cas de personnes parlant français sans être/se sentir intégrés est des plus courants si l'on pense aux nombreux migrants francophones qui, pour autant, ne trouvent pas de travail ou ont des difficultés de socialisation dans le pays d'accueil. De fait, si la maîtrise de la langue représente dans de nombreux discours l'enjeu d'une certaine lutte contre les discriminations linguistiques, celle-ci ne suffit aucunement à s'assurer de l'intégration professionnelle et sociale des locuteurs. Or si les pratiques effectives des migrants ne peuvent être transformées par la seule formation, cette idée de « maîtrise », inaccessible, peut devenir à son tour source de discrimination (Goï, 2018 : 387).[254]

---

[252] Certaines situations observées marquent également très fortement cet aspect, dans le discours de certains stagiaires obligés de se former qui accordent davantage d'importance à l'apprentissage informel, dans le cadre de leurs activités professionnelles et sociales. Voir en particulier 7.2.2.1, seconde sous-section.

[253] L'intégration professionnelle constituant notamment la condition d'une préférence pour le français pour des migrants déjà anglophones.

[254] C'est là encore un autre cas de figure auquel j'ai pu faire face à différentes reprises, pour des francophones obligés de se former et pour qui les formateurs étaient alors obligés de « bricoler » un discours qui rende acceptable cette obligation (voir 7.1), mais aussi au cours même d'ateliers ASL (Ateliers de savoirs Socio Linguistiques, Voir 6.3.2) qui ont fait l'objet de différentes injonctions dans une structure de la ville d'Orléans. Certains francophones se sont vu prescrire des formations linguistiques complémentaires pour viser à être plus « employables », alors même que certains avaient été scolarisés en français dans leur pays d'origine (même si ce n'est que partiellement).

Il semblerait donc, selon ces travaux, que l'intégration ne puisse être réduite à une question de « compétence linguistique ». Certains chercheurs tendent ainsi à remettre en question *la temporalité* ainsi que *le statut* des dispositifs de formations linguistiques pour l'intégration et des discours qui les justifient, en situant la maîtrise de la langue non plus comme la cause, mais comme *le résultat* d'une intégration sociale et économique qui ne pourrait se faire alors que lorsque certaines conditions sont réunies. (Hambye et al., 2014 : 31). Pour S. Lucchini, avec la revendication parallèle d'un passage à une société belge véritablement interculturelle, c'est d'abord le fait de *renforcer l'intégration* qui permettrait d'améliorer l'acquisition des langues dominantes :

> D'une part, c'est bien par l'intégration que nous pouvons renforcer l'acquisition de la langue commune, où par intégration nous entendons toujours, au minimum, l'accès au travail, au logement et à une éducation de qualité. (Lucchini, 2012 : 14)

P. Hambye désigne également le contexte social comme *déterminant*[255] pour l'apprentissage :

> La maîtrise de la langue est une ressource fondamentale, parmi d'autres. Mais ce n'est pas un gage d'intégration. (…) La maîtrise de la langue ne mène pas à ça. Mais l'inverse oui: c'est un emploi et c'est un logement dans un quartier où on peut s'intégrer à la population locale qui va mener à la maîtrise de la langue. Pour apprendre, il faut pouvoir la pratiquer ailleurs que sur un banc d'école, on le voit bien avec tous ces petits Wallons qui ne parviennent pas à parler couramment néerlandais. Et pour la pratiquer, il faut être intégré dans des environnements sociaux où la langue qu'on veut apprendre se pratique. (Hambye, 21 mars 2014)[256]

Ici encore, la maîtrise de la langue est une ressource d'intégration « parmi d'autres ». Si l'émergence de publications sur ces questions depuis plus d'une dizaine d'années semble bien avoir ouvert le débat, peu de chercheurs en sciences humaines questionnent cependant directement cette logique de la langue posée comme préalable de l'intégration. Comme le rappelait C. Goï (2018 : 386) :

> L'idée qu'une bonne maitrise de la langue est un atout (Hambye & Romainville 2014; Goï 2014) dans l'insertion professionnelle et sociale des personnes a été discutée depuis longtemps et n'est contestée ni par les sociologues, ni par les sociolinguistes, ni par les didacticiens. On peut même considérer que « l'appropriation linguistique constitue une ressource sociale symbolique fondamentale » (Bretegnier, Étienne & Adami 2011 : 14). Mais passer de l'idée d'une ressource sociale symbolique à l'idée d'une corrélation causaliste est un raccourci particulièrement malvenu.

---

[255] Pour ma part, il s'agit dans la présente recherche d'interroger *tout autant* cette évidence de la langue considérée comme préalable de l'intégration, *que le statut de l'intervention en lui-même*. Pour expliciter et argumenter mon positionnement sur ces questions, je reviendrai en 6.3 sur ce renversement proposé des liens entre apprentissage de la langue et intégration.

[256] http://www.levif.be/actualite/belgique/integration-arretons-de-nous-raconter-des-histoires/article-normal-71037.html (Consulté le 20 octobre 2015).

Ces différents travaux, malgré leurs apports complémentaires par leur diversité, ne semblent pas pour autant avoir eu d'impact sur les dispositifs de formations linguistiques obligatoires. Les raisons les plus apparentes qui m'intéressent ici sont les suivantes :

- premièrement, les liens étroits établis entre langue et dispositif de formation forment un certain consensus qui lui-même est implicite et donc potentiellement fermé au débat. Ces liens étroits s'accordent « en creux » avec l'obligation de formation linguistique instituée, sans pour autant problématiser ce sur quoi celle-ci pourrait porter. D'une obligation d'initiation à la formation linguistique, à une obligation de « résultats » concrets, le fossé est pourtant important.

- deuxièmement, ce sont précisément les logiques qui *fondent* les dispositifs de formation linguistique obligatoire qui sont alors remises en question, ce qui exigerait pour en tenir compte une révision profonde des dispositifs, de leur statut ou bien de leur visée même.
L'importance à accorder à de telles formations pourrait cependant être différente et ne pas légitimer « implicitement » une obligation de formation, comme je le développe dans mon propre positionnement. Je tenterai de dégager quelques pistes en ce sens ci-dessous (6.3 puis dans le cadre de propositions plus développées et concrètes en 7.3), en considérant cet ensemble d'arguments.

Des positionnements priorisant l'égalité et le droit à la langue

D'autres chercheurs ne discutent pas tant à partir de la question de la préséance de la formation linguistique sur l'intégration qu'à partir des difficultés concrètes qui se posent aux migrants : accès aux services de droit commun, accès à la citoyenneté, accès au monde professionnel francophone. Ces auteurs s'inscrivent dans un projet de défense des migrants, contre d'autres tendances politiques plus « hostiles » - prônant par exemple l'utilisation des formations linguistiques obligatoires pour réaliser un « tri sociologique » des migrants (voir à ce propos Adami, 2008 : 4).

J'ai choisi de m'arrêter sur deux types d'arguments prégnants dans ce cadre, afin de poser la question de leurs liens à l'obligation de formation :

- la question de l'égalité des chances

- la question du droit à la langue (et par extension du droit à la citoyenneté, voire du droit à l'intégration de façon plus générale)

Tout d'abord, la préoccupation d'égalité des chances implique de s'intéresser aux difficultés concrètes qui se posent aux migrants en premier lieu. Selon H. Adami par exemple :

> Immergés dans une société à langue dominante unique (Calvet, 1999), pressés par les innombrables problèmes de la vie quotidienne, les migrants n'ont pas d'abord des problèmes d'identité et d'affirmation de leur plurilinguisme mais des problèmes très concrets que seule la maîtrise de la langue dominante peut les aider à résoudre. (Adami, 2011 : 4)

La maîtrise de la langue nationale apparaît de ce point de vue comme un enjeu prioritaire pour ces problèmes concrets, la méconnaissance du français marquant d'emblée une inégalité linguistique aux répercussions nombreuses :

> (…) la maîtrise de la langue du pays d'accueil est un enjeu socialement vital qui permet l'accès à la pleine citoyenneté politique, sociale et économique. (Adami, 2012 : 24).

Dans cette perspective, la question de l'égalité des chances passe donc de façon prioritaire par la maitrise de la langue dominante. Partant d'un tel positionnement, favoriser l'apprentissage par des formations linguistiques relève logiquement d'une action incontestablement capitale pour l'intégration, les politiques d'intervention étant considérées comme responsables du droit d'accès à l'apprentissage de la langue pour tous les migrants. S. Etienne défend ainsi dans sa thèse que de manière générale, « *La citoyenneté des primo-arrivants est de la responsabilité des institutions et des pédagogues.* » (Etienne, 2004a :138).

Si ces problèmes très concrets posés aux migrants[257] ne sauraient être déconsidérés, il est cependant aisé d'argumenter, sur la base de ces positionnements, l'imposition des formations linguistiques et ce, le plus tôt possible.

En allant plus loin, les objectifs des formations linguistiques sont parfois présentés par des spécialistes influents comme ayant pour objectif explicite de *garantir* l'intégration. Les auteurs suivant retiennent trois aspects essentiels qu'il s'agit de viser à garantir par le biais de formations linguistiques : l'intégration sociale, l'intégration économique, et l'intégration citoyenne (Adami[258] et André, 2013 : 141-142). Les formations ont ici une importance considérable, induisant l'idée que celles-ci puissent «tenir ce statut », déclencher, favoriser

[257] Comme par exemple : répondre à un interlocuteur, demander de l'aide dans un commerce ou une administration, faire des rencontres, accéder à de nouveaux contextes sociaux et à des ressources d'auto-apprentissage, appréhender une sortie scolaire…

[258] H. Adami a impulsé différents écrits sur la formation linguistique des adultes migrants, et a notamment tenté d'en dresser les caractéristiques afin d'argumenter la mise en place d'une didactique spécifique (Adami 2010, 2011, 2012).

systématiquement les différents types d'intégration identifiés. Si l'idée de « garantir l'intégration » (économique, sociale, citoyenne) fait l'objet de nuances et/ou de méfiance de la part de ces différents auteurs[259], celle-ci reste donc parfois présentée en parallèle comme restant *la visée principale* des formations linguistiques pour l'insertion, en accord avec les fondements institutionnels des dispositifs. La place importante accordée à la formation linguistique pour l'intégration est ainsi apparente dans de nombreux écrits de chercheurs influents (et parfois de praticiens) - cependant cette place reste attachée assez exclusivement à des liens étroits entre apprentissage de la langue et intégration, sans que d'autres réceptions (dont les recherches citées plus haut) ou rapports à la formation linguistique et/ou à l'intégration (voire, à d'autres usages de la formation) ne soient considérés.

La perspective de défendre prioritairement un droit à une formation linguistique suppose que les moyens mis en œuvre par les institutions ne se limitent pas à quelques heures de formation et puissent répondre aux besoins des migrants :

> La formalisation de ce contrat est conduite par le Préfet. L'immigré signe à la Préfecture le contrat d'un an par lequel il s'engage dans une démarche d'intégration. Cet engagement lui octroie des droits de formation et exige de lui la reconnaissance et le respect de la constitution, des lois et règlements de la République, ainsi que des valeurs de notre société. Le respect de ces valeurs est indispensable. Toutefois, ne risque-t-on pas de constater, un jour, qu'une Préfecture refuse la carte de résident à une personne en fonction de son accent ou ses vêtements. Ce contrat risque, selon nous, d'impliquer une exigence d'assimilation (plus que d'intégration), s'accommodant mal de la multi-culturalité. On conditionne les droits aux gages d'intégration sans pour autant assurer aux immigrés (par un nombre d'heures de cours suffisant) les possibilités de se défendre dans cette société. (Etienne, 2004b :111-112)

Tout en rejoignant la défense du droit à la formation linguistique – sans lequel l'argumentation d'une autre obligation de formation linguistique ne pourrait se construire - une telle importance attribuée à la formation linguistique ne permet-elle pas facilement, indirectement, de se transformer en devoir et d'argumenter en faveur d'une obligation de formation ? L'importance accordée à la formation est ici plus indirectement apparente, mais peut-être encore davantage présentée comme évidente, que cette importance est réaffirmée dans un cadre discursif pourtant *critique* (« *Ce contrat risque, selon nous, d'impliquer une exigence d'assimilation*» - Etienne, 2004b, cité ci-dessus).

---

[259] H. Adami souligne que *« la plus grande part des acquis langagiers des migrants se structure au contact des natifs dans les multiples situations sociales de communication*» et que « *la formation, quand elle a lieu, n'est qu'un moment du long processus d'apprentissage de la langue dominante* ». (Adami, 2012 : 51-52)

A travers la défense de la formation comme droit, peut en outre aisément s'opérer un glissement interprétatif *du droit au devoir* de formation :

- l'apprentissage de la langue étant une nécessité (ici, pour se défendre dans la société), le nombre d'heures passé en formation doit être suffisant, *proportionnel* à cette nécessité,

- il en résulte que ces temps de formations pourraient donc être imposés afin d'assurer cette suffisance et garantir l'apprentissage,

- l'obligation de formation étant un gage de garantie de ce droit défendu par l'auteure, par la prescription de formations gratuites, la pertinence de l'obligation fait l'objet d'un consensus implicite.

Un tel glissement du droit au devoir de formation linguistique est explicitement argumenté dans certains écrits institutionnels, puis possiblement repris par des chercheurs. L'exemple qui suit est par exemple repris dans Adami et André (2013 : 137) :

> Il reste beaucoup de choses à faire, probablement à mieux caractériser ce droit et à interpeler au plus haut niveau. Nous sommes peut-être en train d'assister à l'émergence d'un nouveau droit de l'homme, à l'ère du post-modernisme. Aussi, si l'apprentissage de la langue est une obligation et donc un devoir, il constitue **par là même** la définition d'un droit (Candide, 2001 : 115).

Dans cet extrait, droit et devoir tendent à se confondre, le glissement de l'un à l'autre permettant un certain consensus entre les perspectives des chercheurs et des institutions[260]. De ce point de vue, l'obligation de formation constituerait, et en dépit des critiques pouvant lui être portées, une *garantie* du droit de formation - ce droit étant, par ailleurs, pour le moins défendu et très majoritairement affirmé. Dans cette perspective, la pertinence de l'obligation de formation est difficilement contestable : cela reviendrait à remettre en question le droit à la formation que celle-ci tend à garantir. L'affirmation du droit à la formation semble donc, malgré le paradoxe, s'accorder avec l'idée de rendre les formations obligatoires.

Cette forme de consensus implicite semble tenir à l'importance attribuée aux dispositifs de formation pour l'apprentissage de la langue, et par extension pour l'intégration, malgré de nombreuses variantes et plus ou moins d'importance portée à certains critères selon les auteurs ou bien les institutions[261]. La nécessité des formations linguistiques pour l'intégration, malgré

[260] C. Candide a notamment été chargée de mission au FAS (Fond d'Action Sociale, voir 4.1.1.1), puis chargée de mission à la DGEF (Direction Générale des Etrangers en France, anciennement DAIC).

[261] L'intégration étant parfois orientée en faveur de l'intégration professionnelle, de l'intégration citoyenne (pour « se défendre dans la société », comme le défend S. Etienne ci-dessus), de l'intégration sociale, de l'intégration par l'enseignement de valeurs nationales (à l'importance croissante dans le cadre du CIR), ou encore, en faveur de

ses variations d'un spécialiste à un autre, reste donc un implicite faisant suffisamment consensus pour que l'obligation de formation ne soit plus remise en question, ou en tout cas plus de façon prioritaire, en tant que celle-ci garantit *aussi* un droit à la langue. De la défense des droits des migrants à l'imposition d'une vision spécifiquement linguistique de leur intégration, le pas interprétatif semble dès lors particulièrement aisé.

Ces deux logiques (droit et devoir) procèdent pourtant de points de vue très différents : le droit de se former en langue vise l'intérêt des *migrants*, et l'*obligation* relève plutôt d'un point de vue *institutionnel*. Plus largement, de telles perspectives d'intégration obligatoire, assez exclusivement formatives et linguistiques, ne sont-elles pas en contradiction forte avec toute perspective d'émancipation des personnes, perspective que la visée sociale (ainsi que la référence des contrats d'intégration au « contrat social » de J.-J. Rousseau) des dispositifs suggère pourtant ? Ces écrits marquent donc explicitement une importance considérable accordée aux dispositifs formatifs pour l'apprentissage de la langue, importance qui se justifie par le prisme des difficultés concrètes qui se posent à certains migrants.

Malgré une visée de défense de l'intérêt des migrants prioritairement, le glissement interprétatif induit deux conséquences :

- cette compréhension et ce glissement peuvent amener à un résultat formellement similaire aux préconisations politiques et aux législations et donc servir à les renforcer, voire les légitimer. Cette cohérence renforce le caractère indiscutable du conditionnement de l'intégration à la maitrise de la langue : celui-ci hérite non seulement d'une tradition nationale et de préconisations européennes, mais se pare également d'une légitimité scientifique. Une telle importance attribuée à la formation pose la question de la réaffirmation *implicite* de l'évidence (dominante) de l'indispensabilité des formations linguistiques *pour l'intégration* d'une façon large (pour l'intégration linguistique, mais aussi possiblement économique, professionnelle, citoyenne).

- ceci tient peut-être au fait que dans ces différents cas, les auteurs pensent plus à partir des moyens et projets dont dispose la société pour aider les migrants, que des projets d'intégration des migrants eux-mêmes. Dans les exemples précédemment cités, l'argumentation semble finalement assez réduite à l'idée qu'il s'agirait d'amener en priorité, comme dans la majorité des politiques linguistiques, à une compétence linguistique « fonctionnelle » (Blackledge,

---

la prise en compte des répertoires plurilingues des migrants (COE) ou bien à l'inverse, d'un enseignement strictement monolingue en vue d'une pratique monolingue future (OFII, 2019).

2009c), de l'ordre d'une nécessité qui n'implique pas (prioritairement) de faire appel à d'autres dimensions que communicatives, qui n'implique pas (prioritairement) de faire appel aux migrants eux-mêmes pour la poser en évidence. Les questions que je me posais au premier chapitre, portées sur la réception des dispositifs d'intégration par les migrants pour construire cette thèse, me semblent dès lors évacuées dans le cadre de cette convergence sur l'importance des dispositifs de formations.[262]

Faudrait-il pour autant conclure en l'impossibilité d'argumenter de façon plus solide et cohérente une telle importance attribuée à la formation linguistique ? Cela rendrait-il *pour autant* toute obligation de formation « non-pertinente » ?[263] Je discuterai de plusieurs façons l'indispensabilité immédiate et indiscutable des formations prescrites (6.2 sur l'utilité immédiate et le « sens » des formations ; 7.2 dans différents discours de stagiaires de ces formations).

6.1.2.3 L'obligation de formation : une modalité à interroger et argumenter *autrement* ?

Je m'arrêterai ici sur la place accordée à la question de l'obligation de formation linguistique dans les écrits académiques, et développerai sur cette base mon interprétation des potentiels effets indirects d'une telle rareté d'interrogations approfondies de cette question. Je terminerai par quelques pistes et zones de pertinences identifiables pour argumenter autrement une obligation de formation.

Construction d'un positionnement critique sur l'obligation de formation

Je souhaite, sur cette base de réflexion, expliciter la façon dont moi-même je me positionne, et ce que ces débats soulignent ou bien appuient de ma propre démarche. Les différents travaux présentés précédemment soulignent l'idée que les processus d'apprentissage

[262] La formation linguistique est-elle nécessairement vectrice d'intégration ? Tous les migrants veulent-ils nécessairement s'intégrer, et dans ce cadre formatif spécifiquement ? Peut-on penser l'importance des formations linguistique de façon absolue, *indépendamment des migrants eux-mêmes* ? L'importance des formations linguistique ainsi que leur utilité (linguistique, et/ou sociale, et/ou citoyenne ?) ne pourrait-elle sinon être plus diversement perçue, selon les situations, projets et histoires des personnes impliquées dans ces formations ? Si oui, cette intégration est-elle toujours prioritairement et d'abord linguistique ? Et si non, de quelle façon ces migrants envisagent-ils autrement ou non, leur intégration ?

[263] Afin d'illustrer de façon concrète les potentiels effets d'une telle reconsidération, je tenterai d'argumenter (7.3) sur la base des apports de la présente thèse l'intérêt des formations linguistiques à visée d'insertion ainsi que les potentiels apports d'une obligation de formation.

de la langue et d'intégration se constituent en synergie, dans une forme de co-construction qui n'implique pas (ou tout du moins pas forcément) la prévalence d'un processus sur un autre.

Face aux travaux examinés, et sans nier la place des langues dans les processus d'intégration, pour lesquels la formation peut tenir un rôle important selon les personnes et les situations (voir 7.2), je me demande ce qui permet malgré tout la persistance de liens causalistes si étroits entre apprentissage de la langue et intégration.

Dans la mesure où un certain nombre de chercheurs étaient déjà engagés dans la recherche sur des actions *volontaristes* avant la mise en place de l'obligation de formation en France, on peut se demander si le passage du droit au devoir de se former pour s'intégrer ne constituerait pas un passage finalement *peu controversé*, et appuyant alors ces mesures de manière indirecte ? Face à une importance déjà attribuée aux formations en amont de leur imposition, importance particulièrement légitime éthiquement et socialement (l'objectif étant que l'Etat réponde à une demande réelle de formation), le passage à l'obligation de formation linguistique ne semble pas avoir favorisé de véritable remise en question de cette importance, ni de réflexions concertées sur la possible diversité de réceptions, effets (et non effets) alors potentiellement en jeu.

Suite aux travaux présentés dans les chapitres précédents, les évidences liées à l'obligation de formation linguistique me semblent effectivement s'imposer pour la formation, et avoir les moyens (la légitimité) de s'imposer encore davantage dans un très large panel d'acteurs concernés (institutions et politiques, chercheurs, acteurs de terrain, espace public…). Le plus important semble bien être alors ce que l'obligation *représente*, et non plus ses raisons d'être ou ce qu'elle sous-tend (comme certitude, comme crainte, comme idéologie, comme unique intention d'accompagner ?...).

Dans un tel contexte, où l'obligation de formation s'accorde avec un nombre important d'évidences institutionnalisées et relayées par différents spécialistes, un des objectifs majeurs est, selon moi, d'impulser des réflexions qui interrogent ces représentations, leur étendue et leur reproductibilité. Au regard de mes expériences formatives et de recherches (voir chapitre suivant), et dans un contexte de durcissement de logiques déjà institutionnalisées, développer et faire valoir ces nuances me semble urgent, tant du point de vue de la recherche en didactologie-didactique des langues que pour l'intervention.

Je propose donc sur la base de ces différents constats de construire un positionnement critique sur l'obligation de formation, qui vise à en dégager tant des zones de pertinence que

des points de vigilance. Ce positionnement critique ne s'oppose donc pas à toute obligation de formation, mais se destine plutôt au développement d'une autre obligation, argumentation(s) visant à considérer une plus grande diversité de positionnements, parmi les plus critiques envers les liens étroits établis institutionnellement entre apprentissage de la langue et intégration dans le cadre des contrats d'intégration, comme je vais tenter d'en esquisser quelques éléments à présent.

Quelles perspectives pour argumenter « autrement » une obligation de formation ?

L'obligation de formation présente souvent un caractère « évident », c'est une modalité peu interrogée comme nous l'avons vu. En prenant en compte les éléments de nuances relatifs à la prévalence du processus d'apprentissage de la langue sur l'intégration, non seulement cette obligation pourrait alors s'argumenter « autrement », mais également bénéficier d'arguments *plus solides*, parce que s'appuyant sur une plus grande diversité d'apports de chercheurs et praticiens en sciences humaines.

Pour reprendre les contre-arguments de chercheurs apportés plus haut à la question de l'antériorité de l'apprentissage de la langue sur l'intégration, argumenter en faveur d'une obligation de formation linguistique devrait alors prendre en compte :

- que l'apprentissage de la langue *ne saurait se réduire* aux seules formations linguistiques. La formation linguistique est alors une ressource à considérer « en possible synergie » avec d'autres vecteurs d'insertion, et pour lesquels la langue revêt plus ou moins d'importance immédiate ;

- que la maîtrise de la langue ne garantit *pas systématiquement* ni *nécessairement* l'intégration, n'est pas en soi un gage d'intégration. Cependant elle est une ressource fondamentale, parmi d'autres. Il convient donc de ne pas faire prévaloir la formation en langue comme « la » solution de l'intégration ;

- que la maîtrise de la langue comme critère d'intégration peut devenir à son tour une source spécifique de discrimination envers les migrants qui ne peuvent y répondre, ou bien à qui l'on renvoie ne pas maîtriser suffisamment le français. Le caractère sacré de la langue et son lien à l'identité en France semblent *conforter* cette discrimination, par une exigence qui ne saurait

s'accorder avec les deux éléments soulignés ci-dessus (et dont le terme « maîtrise » semble par ailleurs, assez révélateur).

En miroir de ces premiers éléments de réflexion qui me semblent peu considérés pour l'argumentation d'une obligation de formation linguistique (et sur lesquels je reviendrai en conclusion générale), je propose désormais de développer la réflexion sur la continuité de représentations qui se retrouve entre discours politiques et discours scientifiques, à travers des écrits (exemple du référentiel FLI – 6.1.3.1) ou bien des notions mobilisées (exemple de l'intégration linguistique – 6.1.3.2).

6.1.3 Obligation de formation linguistique dans des discours spécialisés : des représentations en continuité ?

La question que je pose est la suivante : quelles continuités peut-on identifier, à propos des logiques mises au jour ci-dessus, entre les représentations circulantes s'imposant dans les instances françaises et européennes d'une part, et les prises de position des spécialistes de la question, d'autre part ? De quelles façons ces dernières font-elles ou non « dispositif » (voir chapitre 5) ?

Je reviendrai d'abord sur les référentiels et le label FLI, en posant la question de savoir dans quelle logique plus globale de « consensus » sur les liens entre langue et intégration s'intègrent ces mesures et recommandations. Je reviendrai ensuite sur une notion particulièrement représentée dans les recherches sur le sujet, l'intégration linguistique, afin de mettre en évidence de possibles réappropriations et légitimations qui se jouent dans le développement de ce type de notion.

6.1.3.1 Le référentiel FLI : expression symptomatique d'un renforcement plus général d'évidences idéologiques institutionnalisées ?

Le Référentiel Français Langue d'Intégration (FLI)[264] a été proposé dans la continuité de la politique du CAI et de la mise en place de l'obligation de formation linguistique. Sa

[264] Voir aussi pour revenir sur sa création 4.1.3.2, *La création du référentiel FLI.*

parution en 2011 a suscité une controverse importante et a amené des associations[265] et des chercheurs à s'interroger sur « *les présupposés sur lesquels reposent ses principes et appelle[r] à une grande vigilance sur ses implications didactiques et sur ses effets en matière de formation des acteurs de l'insertion des migrants.* » (Bruneau, Debono, Castellotti, Goï & Huver 2012 : 186). On peut ajouter aux discussions lancées par ces derniers auteurs un article de J. Arditty paru en 2013.

Le blog de Christian Puren propose une réponse, un appel à débat et un forum sur le sujet[266]. Le forum est marqué en grande majorité par un soutien au FLI par la plupart de ses signataires[267]. Ce qui m'intéresse est que les éléments développés par les différents signataires n'abordent pas le cadre législatif spécifique *sous-jacent* au référentiel. Les auteurs du référentiel FLI réinvestissent ainsi la définition de la catégorie de migrants concernés par les formations linguistiques à visée d'intégration en tant que ces migrants « *ont le projet de s'installer durablement ou définitivement en France.* » (Vicher *et al.*, 2011 : 9). Cette évidence suppose donc premièrement que les types de migration concernés par le contrat d'intégration relèvent d'un tel projet, deuxièmement, elle suppose que dans le cadre des dispositifs en place, le seul fait de vouloir résider à long terme en France soit un critère "suffisant" à l'imposition de formations linguistiques *dès l'arrivée*.

Ce qui m'intéresse ici dans ce blog, est la perspective de mise en débat, proposée dans un cadre pourtant largement représenté par la défense du FLI. De fait, les critiques *ne portent précisément pas* sur l'intérêt indiscutable et préalable alors supposé des formations linguistiques pour l'intégration, et les signataires réinvestissent (et donc appuient indirectement) des éléments de consensus qui resteront non explicités : par exemple, l'idée que l'intégration serait systématiquement corrélable à une intervention formative, considérée comme « indispensable » sur la base du projet d'installation à long terme en France. Le

---

[265] L'ASDIFLE (Association de Didactique du Français Langue Étrangère), dans un article intitulé « FOs, FLS, FLSCO, FLP, FLI… sont-ils tous devenus F.O.U. ? », daté du 21/10/2011 ; L'ACEDLE (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères), dans un article intitulé « Le Français Langue d'Intégration ».

[266] https://www.christianpuren.com/fli/ (Consulté le 10 avril 2019).

[267] On compte une grande majorité de signatures approuvant le FLI et ayant répondu sans commentaires à la possibilité suivante : « *Si vous voulez simplement ajouter votre signature pour le texte de l'Appel à débat : il vous suffit pour cela, d'écrire "Je soutiens le projet "Français langue d'intégration" (FLI) et la demande de débat loyal sur cette question". Vous pouvez si vous le souhaitez rajouter un commentaire à la suite.* » https://www.christianpuren.com/fli/ (Consulté le 10 avril 2019).

caractère obligatoire n'est par conséquent plus interrogé, présenté comme ayant pour effet d'accorder assez indirectement davantage de droits :

> Le CAI, le DILF et enfin le FLI s'inscrivent par ailleurs dans le combat mené depuis longtemps par les associations de défense des migrants pour le droit à la langue, c'est-à-dire pour le droit d'apprendre le français, condition indispensable, même si elle est non suffisante, pour faciliter la vie sociale et citoyenne des migrants. (L'équipe FLI, 15 novembre 2011).

Cette « mise en débat » légitime indirectement la forte responsabilité de l'Etat déjà institutionnalisée en amont, ne semblant plus permettre d'interroger les modalités des dispositifs en vigueur (dont le devoir de se former en langue, ici largement relativisé). Le rôle à tenir par la formation en langue est confirmé sans être davantage interrogé, sous-tendant implicitement les mêmes évidences (temporalité homogène, utilité indiscutable attribuée aux formations pour tous les migrants). Ces éléments ne sont dans le cadre de ce "débat loyal" pas problématisés, et donc présentés comme relativement évidents.

L'article co-écrit par Bruneau et al. (2011) propose une réflexion critique argumentée sur la base du Référentiel FLI et des débats qui ont suivi sa parution. J'en retiendrai ici, en particulier, la critique portée à l'évidence alors « institutionnalisée » d'un niveau de langue qui serait préalable et indispensable à l'intégration, tel que je l'ai défendu supra de façon plus globale face à un consensus apparent dans de nombreux écrits sur ces questions :

> En outre, le niveau de langue serait supposé être le facteur indispensable, pensé comme préalable et nécessaire à l'intégration. (…) le cadrage théorique et conceptuel du document se fonde sur des thèses présentées comme des « allants de soi » alors qu'elles sont fortement controversées. (Bruneau et al., 2012 : 187)

Le référentiel FLI présente la langue comme un préalable indispensable à l'intégration, et comme l'instrument obligatoire de la cohésion sociale, "labellisant" des formations dont les logiques sont remises en question par les travaux cités ci-dessus (6.1.2.2, première sous-section). Mon interprétation du FLI comme « expression symptomatique d'un renforcement plus général d'évidences idéologiques institutionnalisées » rejoint l'interprétation de M. Vadot, qui argumente dans son étude du terme *intégration* et de son investissement dans le référentiel FLI, que ce cadrage institutionnel permet d'imposer une « nomination » (rattachée à la notion d'intégration), mais aussi l'ensemble de présupposés auxquels il renvoie :

> La publication du référentiel FLI constitue un acte de re-nomination appuyé sur un agencement de pouvoir qui renforce la portée de l'argumentation déployée par les auteurs : placés en position d'expertise par l'institution, leur parole voit son autorité renforcée. Par ailleurs, si pour Monte et Oger (2015), l'autorité des discours institutionnels a ceci de spécifique qu'elle ne se construit pas par la force mais par l'effacement du *dissensus*, on doit relever qu'ici, cette autorité repose malgré tout sur un arsenal juridique qui permet d'imposer une nomination ainsi que ses effets dans la réalité extra-linguistique, et ce malgré les contestations qui ont eu lieu. (Vadot, 2016 :12)

Le référentiel FLI et le label qui y correspond marquent ainsi selon moi tout autant l'imposition d'évidences institutionnalisées que l'expression symptomatique d'un consensus plus vaste (de chercheurs, de formateurs, en passant par des responsables d'OF et ingénieurs pédagogiques) : les évidences traitées dans ce cadre trouvent des résonnances larges (Cf 6.1.1 et 6.3.2) et n'auront pas été démenties par les remises en question du FLI (ni même par sa disparition). Ce réinvestissement d'évidences idéologiques fortes, appuyé par des spécialistes, est en France une marque importante de la correspondance de ces logiques avec des éléments de « roman national » dans lequel la langue forgerait l'individu et le citoyen.

6.1.3.2 L'intégration linguistique : un véhicule idéologique ?

Le développement de la notion d'intégration linguistique participe, selon J.-C. Beacco (2014), de la réaffirmation des principes d'inclusion sociale et de droits de l'homme (Leconte, 2016 : 24). Ainsi, dans le *Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*, la Directrice Générale de la Démocratie du Conseil de l'Europe (S.Samardžić-Marković) réaffirme dès l'introduction le caractère bidirectionnel des processus d'intégration:

> (…) notre Organisation place les droits de l'homme et la cohésion sociale au centre des politiques migratoires. Le Conseil de l'Europe définit l'intégration comme un processus bidirectionnel : les migrants doivent faire preuve d'investissement, par exemple en apprenant la langue du pays d'accueil, mais le pays d'accueil a aussi des responsabilités, comme permettre l'accès au marché du travail et éviter la discrimination. « Vivre ensemble dans la diversité » n'est pas un simple slogan, c'est un principe vital pour toute démocratie pacifique. Les décideurs politiques et les citoyens ont un rôle actif à jouer à cet égard. (Beacco et al., 2014 : 5)

Les auteurs revalorisent fortement la part des langues et cultures d'origine, s'opposant là aux directives françaises qui s'inscrivent dans une perspective fortement monolingue (Ibid. : 12-13). La langue cible revêt dans cette conception une importance considérable et généralisée, mais aussi nuancée : « *Apprendre la langue du pays d'accueil n'est pas une condition préalable à l'intégration, mais cela en constitue assurément un élément essentiel*. » (Ibid. :5)

L'intégration linguistique est alors considérée comme une dimension *transversale* et « spécifique » de l'intégration des migrants, dans une acception *plus large* :

> L'intégration des nouveaux arrivants est un processus qui, outre l'inclusion sociale (accès au logement, à l'emploi, à l'éducation, aux services de santé, à la vie politique, etc.) comporte une dimension transversale, mais spécifique : l'intégration linguistique. Cet aspect est souvent sous-estimé, voire absent des dispositifs d'accueil ou des indicateurs d'intégration. (Ibid. : 9)

Ainsi, l'intégration linguistique sera par la suite mobilisée par le Conseil de L'Europe dans le cadre du projet ILMA/ LIAM en tant qu'inévitablement diverse, dont l'appréciation ne saurait être faite que par les premiers concernés au regard de leurs propres projets. [268]

Sur cette base conceptuelle, la notion d'intégration linguistique proposée par le Conseil de l'Europe intéresse et légitime le réemploi de celle-ci, comme dans l'ouvrage coordonné par F. Leconte en 2016 :

> (…) les récents développements et définitions de la notion d'intégration linguistique, nous intéressent dans la mesure où ils fournissent une base conceptuelle clairement définie, ce qui contraste avec certaines publications officielles. (Leconte, 2016 : 24).

Malgré cette remise en perspective de la notion en 2016-2017 dans le cadre du projet ILMA, la *structure même* du concept n'opère-t-elle pas une réduction à *une seule dimension de l'intégration* (pourtant multidirectionelle), avec un certain rôle sous-entendu des dispositifs de formation ? C'est ce que défendait A.-S. Calinon en 2013 :

> Les formes *intégration sociale, culturelle, économique*, etc. répondent à un référent *intégration « dans »* alors que ***intégration linguistique*** **correspond à un référent *intégration « par »***. Sémantiquement, « intégration linguistique» ne désigne pas l'intégration « dans » une langue mais bien le processus d'intégration à toutes (ou à une partie de) ces instances (culturelles, sociales, professionnelles, etc.) grâce à/au moyen de/par l'intermédiaire d'une langue. *(...)*En nous appuyant sur cette analyse, **nous pouvons ici en déduire que la forme complexe intégration linguistique relève d'une construction grammaticale abusive qui entraîne des utilisations au mieux hasardeuses, au pire fausses et illusoires, attribuant à la langue une fonction qu'elle ne peut, de fait, assumer**. Le fait de baser l'intégration sur le seul élément linguistique ne peut rendre compte du caractère mutuel et complexe du processus d'intégration, ou plutôt des processus d'intégration. **L'intégration linguistique des individus immigrants ne peut donc être ni un critère de sélection, ni un objectif en soi**. (Calinon, 2013 : 30-31)

A.-S. Calinon souligne à partir d'une large sélection d'ouvrages (Calinon, 2013 : 31) à quel point les occurrences de « intégration linguistique » ont des sens variés, ouvrant à diverses interprétations (pour ou par la langue ?), mais portant essentiellement sur la compétence, la maîtrise et/ou sur l'utilisation en contexte de la langue parlée par la communauté majoritaire et/ou dominante de la société d'installation (voir aussi Pradeau, 2018). Malgré la diversité d'usages, la fusion des termes génériques « intégration » et « linguistique » marque la circulation et l'implantation de l'idée que la formation linguistique pourrait potentiellement représenter un vecteur assez exclusif d'intégration.

---

[268] Sur l'intégration linguistique, plus spécifiquement : « *Dans cette perspective on peut considérer que plusieurs formes d'intégration linguistique sont possibles, comme autant de formes d'adaptation des répertoires individuels au nouvel environnement linguistique. Elles correspondent à différents projets et besoins des personnes migrantes (ou autres). Le fait de considérer si elles sont satisfaisantes ou non relève de l'évaluation des seuls intéressés.* » www.coe.int/lang-migrants/fr (Consulté le 18 février 2019).

Au regard du « travail de précision » pourtant réalisé par le Conseil de l'Europe, les possibilités de réemplois de cette notion posent question : la notion ne serait-elle pas réduite assez inévitablement à l'idée d'intégration « par » la langue, voire par la formation, dans la lignée des contrats d'intégration français ?[269] L'association d'« intégration » et de « linguistique » au singulier me semble particulièrement propice à alimenter différents réinvestissements d'éléments idéologiques préexistants sur l'intégration, et/ou à soutenir un rôle « indiscutablement indispensable » de la formation en langue, en réduisant la perspective de l'intervention aux « moyens » d'accompagner l'intégration « par » la formation en langue cible.

La transversalité de la notion réaffirmée dans ces différents discours de spécialistes, (experts : COE, 2014 ; et chercheur : Calinon, 2013), ainsi que sa diversité de formes (impliquant selon les personnes une place plus ou moins importante à la formation linguistique - COE, 2018) semble donc facilement dévoyée par la focale que provoque la notion elle-même. L'idée même de réhabiliter l'appréciation de l'intégration linguistique par les migrants eux-mêmes (COE, 2018, supra) ne semble pas empêcher que son réemploi ultérieur la réduise à « une » intégration linguistique, en outre définie de façon extérieure aux migrants.

De l'apparition du FLI aux recommandations du Conseil de l'Europe, on peut s'interroger sur l'intégration dont il est alors question, qui semble pouvoir relever de définitions et d'enjeux différents : selon M. Vadot, « *la signification du terme n'a à aucun moment été explicitée* », de sorte qu'il s'agit alors d'« *assertions qui homogénéisent les publics et englobent toutes les significations* » (Vadot, 2016 :8). De fait, dans l'alternance d'usages différents dans le référentiel FLI (insertion/intégration) et des différents aspects auxquels ils renvoient (social, professionnel, linguistique, économique…), *« les dénominations auxquelles on a affaire ici font l'objet d'un conflit portant tant sur la façon de décrire et d'analyser le processus social en œuvre que sur ce qui est souhaité.* » (Ibid. :12)

[269] En 2019, pour l'OFII, il est ainsi question d': « (…) *un dispositif d'apprentissage du français, visant l'acquisition d'un usage quotidien de la langue et des clés nécessaires à une bonne insertion dans la société française…* » (OFII, 2019 : 5)

Conclusions du 6.1

Pour conclure cette première partie du chapitre 6, les liens étroits établis entre langue et intégration semblent s'imposer par une transposition d'évidences dans différents discours : dans des discours institutionnels dans le courant des années 2000, dans les réinvestissements de ces logiques par le Conseil de l'Europe, mais également par différents acteurs de la recherche et/ou de l'ingénierie didactique, qui auront participé à donner « forme » aux dispositifs instaurés par la loi. Ces réinvestissements ne me semblent pas marquer une unique continuité, sans nuances ni ruptures : les spécialistes et politiques peuvent s'opposer dans la forme (Cf. Conseil de l'Europe et Politiques des Etats) tout en s'accordant sur l'intérêt de définir une intégration qui soit plus spécifiquement linguistique (les contrats d'intégration restant attachés à une vision réduite à l'intégration par le linguistique). Malgré les oppositions apparentes, la continuité semble se faire sur différents points qui font consensus dans leurs évidences et leurs implicites, dont en particulier:

- Le caractère « essentiel » de la formation linguistique pour l'intégration (dont la visée éducative implique implicitement des « besoins » préexistants à la venue en formation et auxquels la formation se doit de répondre – voir partie suivante 6.2)

- Les effets « directs » des formations sur le processus d'apprentissage (supposant l'intérêt de mettre les formations en place le plus tôt possible et de façon intensive).

Dès lors, quelles responsabilité les chercheurs pourraient-ils prendre, face à la pérennisation et à la circulation de ces représentations ?

6.2 De l'importance à l'obligation de formation : zoom sur deux points emblématiques

Afin d'approfondir les aspects transversaux aux discours spécialisés analysés ci-dessus, j'ai choisi de me centrer ici sur deux notions : celles de de besoin langagier et de pensée technique, dans la mesure où elles me paraissent à divers titres emblématiques des consensus observés et où elles sous-tendent, précisément, des logiques qui restent souvent implicites. Je

propose d'aborder les questions suivantes : en quoi ces réinvestissements dont je viens de faire part, forment-ils une certaine transversalité de « fond » ? Quelles dynamiques légitiment et permettent potentiellement des points de convergence sur le statut des formations linguistiques à visée d'intégration ? De quelle façon ces transversalités sont-elles liées à une même orientation épistémologique ?

Je m'arrêterai d'abord sur différents éléments de discours académiques et/ou institutionnels qui me semblent caractéristiques de ces transversalités à partir de la notion de « besoins langagiers» prise dans ce contexte d'obligation de formation (6.2.1). Je mettrai ensuite différents éléments de discours en perspective d'un même fond épistémologique implicite, à travers la notion de pensée technique et leurs liens à l'évidence de l'obligation de formation (6.2.2).

6.2.1 Notion de besoin et obligation de formation

J'introduirai cette sous-partie en présentant quelques critiques de la notion de besoin langagier en didactique des langues, et la persistance de sa mobilisation. Je propose de développer une réflexion sur les usages de la notion pour l'insertion, en m'arrêtant en particulier sur les travaux du Conseil de l'Europe (6.2.1.1). Je développerai ensuite une réflexion sur les liens entre pragmatique linguistique, besoin langagier, et obligation de formation linguistique, afin de réfléchir à la façon dont ces différents éléments peuvent venir conjointement représenter un appui à une idéologie de l'intégration linguistique (6.2.1.2). Je terminerai en proposant l'idée que c'est finalement la formation linguistique qui reste centrale, se positionnant comme réponse principale aux besoins des migrants (6.2.1.3).

Liminaire : Persistance et critiques de la notion de besoins langagiers en didactique des langues

Sans chercher à rendre compte exhaustivement de l'histoire de la notion de besoin langagier, il convient de rappeler quelques éléments indispensables pour mieux comprendre des enjeux différents ayant traversé l'histoire de la notion, jusqu'à sa mobilisation actuelle dans le cadre des formations linguistiques pour l'insertion de migrants.

Développée dans les années 1970 principalement, la notion de besoins langagiers tient à l'origine de la distinction entre des enseignements de français et des langues « généraux », et des usages « spécialisés » (Castellotti, 2017 : 199). Cette première définition implique donc que

ces besoins puissent être définis en fonction d'un public (plus ou moins spécifique). La notion de besoins langagiers a été rapidement contestée et « élargie » (voir par exemple, Porcher, 1976) afin d'adapter les objectifs des formations linguistiques aux attentes et besoins des différents publics (« *et non des enseignants de français* », Porcher, 1976 : 7), *en premier lieu* pour être efficace, ces publics étant alors de plus en plus diversifiés (Castellotti, 2017 : 199-200). La notion connaît donc une certaine évolution, visant alors dans un second temps à placer l'apprenant (plutôt que le programme d'enseignement) au centre des formations linguistiques. Parmi les écrits allant dans ce sens, je citerai R. Richterich, dans un article critique de 1979, pour qui tenter de définir davantage la notion est inutile. L'auteur propose une pédagogie d'anti-définition des besoins langagiers, ayant pour objectif « (…) *d'aider un apprenant à prendre conscience des raisons pour lesquelles il apprend une langue étrangère et à découvrir comment il peut l'apprendre en même temps qu'on la lui enseigne* » (Richterich, 1979 : 56). H. Besse défendait également dans les années 1980 le caractère peu opérationnel de la notion, trop peu conceptualisée, argumentant dès lors qu'il s'agit d'un concept « *éminemment manipulable et mystificateur pour qui n'est pas averti* » (Castellotti, 2017 : 200).

La notion est ainsi traversée par de nombreuses critiques (Porcher, 1976 ; Richterich, 1979 ; Besse, 1980 ; Richterich, 1985), notamment sur la façon de concevoir ces « besoins » : pour qui (les apprenants, enseignants, institutions ?), pour quoi (« *pour des travaux de recherches scientifiques, pour de la publicité, pour mettre en place des possibilités d'apprentissage, pour déterminer des objectifs et des programmes, pour produire des matériels pédagogiques, pour mettre en place des procédures de consultation et de négociation, pour préparer des leçons...* », Richterich, 1979 : 56), etc.

Si la recherche des besoins langagiers « *témoigne de la volonté de remettre l'apprentissage au centre des préoccupations* » (Lebreton, 2016 : 111), il ressort des nombreuses critiques qui ont été portées à la notion, que ces besoins sont finalement bien souvent définis non pas à partir *des attentes et besoins des publics*, comme le défendait L. Porcher (1976), mais bien à l'inverse, « *d'abord en fonction des nécessités (et des contraintes) des institutions ainsi que des objectifs des enseignants à partir de celles-ci et de leur propre conception* ». (Castellotti, 2017 : 200)

Largement développée depuis, et en particulier par le Conseil de l'Europe (développement sur lequel je reviens ci-dessous), la notion semble pourtant largement mobilisée dans le cadre des formations à visée d'intégration. Ainsi sur les trois marchés des

formations linguistiques OFII 2013, 2016, et 2019, les appels d'offre spécifient successivement : « *Le dispositif* ***vise à répondre aux besoins*** *de formation en langue française d'adultes migrants dont le français n'est pas la langue maternelle.* » (OFII, 2013 : 8) ; « *Le titulaire du présent marché doit proposer aux bénéficiaires, en fonction de leur profil, de leur niveau, et de leurs besoins, un parcours de progression linguistique.* » (OFII, 2015a : 6) ; « *L'offre de formation, prescrite par l'Etat,* ***doit s'adapter aux besoins*** *des bénéficiaires* ***et, ainsi, favoriser leur employabilité, leur autonomie et leur assimilation dans la société française***. » (OFII, 2019 : 4).

Ceci pose d'autant plus question que l'usage de la notion a accompagné le durcissement du dispositif : ainsi, par exemple, la mise en place d'un programme de formation que chaque formateur doit suivre, développer et adapter afin de mieux répondre aux besoins langagiers de sa classe (voir annexes 6, 7 et 8), a explicitement pour objectif en 2019 de favoriser « *leur [les migrants] assimilation* ». On peut dès lors se demander si l'idée de répondre à ces besoins n'est pas principalement motivée et portée par les principes idéologiques au fondement du dispositif (se donner les moyens formatifs d'assimiler les migrants).

Les critiques de la notion de besoins langagiers sont donc restées finalement peu entendues, et actuellement la notion reste fortement mobilisée, en particulier dans le contexte de formations linguistiques de migrants. Face à une notion controversée qui semble si facilement réinvestie dans le cadre des contrats d'intégration et des formations linguistiques obligatoires, on peut donc se demander : quelles logiques traduisent les « besoins langagiers » et la façon de les concevoir ? Dans quelle mesure l'usage de la notion de besoins langagiers peut-il participer à placer le dispositif formatif au centre des préoccupations d'intégration de migrants ? Dans quelle mesure ces usages coïncident-ils et s'accordent-ils avec un certain « statut » attribué à l'apprentissage pour l'intégration ?

6.2.1.1 L'usage de la notion de besoin langagier pour l'insertion dans les travaux du Conseil de l'Europe

Les besoins langagiers étant une préoccupation ancienne du Conseil de l'Europe (Richterich & Chancerel, 1977), et plus récemment un des principes directeurs du projet ILMA, je m'arrêterai ici sur la mobilisation de la notion dans les discours développés par cette institution. Comment se positionnent les travaux du Conseil de l'Europe sur les « besoins langagiers » ? Quels implicites traduisent ces usages de la notion ? En quoi ces implicites

participent-ils ou non, au *glissement* de l'importance de la formation linguistique à sa nécessité (voire son obligation) ?

Le Conseil de l'Europe définit désormais, dans le cadre du projet ILMA, les besoins langagiers comme « *les ressources linguistiques nécessaires aux apprenants pour gérer avec succès des formes de communication dans lesquelles ils vont être impliqués à court ou à moyen terme.* »[270]. Cette définition, mais sans doute plus encore les propos de D. Little (2008) sont éclairants à plusieurs égards, sur le rôle que peut jouer la notion de besoin langagier dans le *glissement* de l'importance de la formation linguistique à sa nécessité (voire son obligation) :

> Si notre objectif est d'encourager l'intégration des migrants, alors il conviendrait que nous nous efforcions d'élaborer et **d'appliquer des programmes de langues qui aident ces derniers à acquérir le répertoire de communication dont ils ont besoin**, et ce le plus rapidement possible. **Il nous faudrait nous assurer qu'ils ne perdent pas de temps à apprendre des choses qui ne leur seront pas utiles, et qu'ils puissent immédiatement mettre en pratique ce qu'ils apprennent dans leurs interactions quotidiennes** avec la communauté d'accueil. (Little, 2008 : 11)

En dépit de l'opposition du Conseil de l'Europe à des politiques de « contrôle migratoire » par le biais des formations, on retrouve directement dans ces recommandations, différents « traits » communs avec les tendances idéologiques décrites au chapitre précédent :

- L'idée de pouvoir élaborer des programmes qui seraient spécifiques à ces catégories, qui répondent à leurs besoins supposés connus a priori.

- De façon implicite, l'apprentissage tend à être considéré comme « évident », dès lors qu'il y aurait apprentissages informels dont l'immersion serait garante,

- les contenus d'enseignement sont centrés assez exclusivement sur la communication (« *qu'ils puissent immédiatement mettre en pratique ce qu'ils apprennent dans leurs interactions quotidiennes*»),

- l'accent est mis sur la vitesse de la prise en charge (« *qu'ils ne perdent pas de temps* » ; « *Le plus rapidement possible* » ; « *immédiatement* »), elle-même reliée à l'utilité directe des formations (« *apprendre des choses qui ne leur seront pas utiles* » étant alors opposé à ce qui serait « directement utile »). Pour être plus rapide et (donc) plus efficace, la formation doit s'adapter aux « besoins » (considérés essentiellement, voire uniquement, comme

[270] Conseil de l'Europe / Unité des Politiques linguistiques (Strasbourg) – Projet ILMA : www.coe.int/lang-migrants/fr (Consulté le 8 juillet 2020).

« immédiats ») des stagiaires, ces besoins étant connus et réduits à leur dimension communicative.

Dans le *Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques* (Beacco et al., 2014), la notion de besoins langagiers est plus particulièrement développée. Les auteurs soulignent alors la nécessité de prendre en compte « *des besoins langagiers des migrants adultes*, *qui doivent être identifiés mais aussi discutés avec eux* ». La définition est donc tournée en faveur de la définition de besoins pour et avec les migrants, en opposition à la définition exclusive de besoins langagiers par des politiques nationales, de façon « extérieure » aux migrants et à leurs pratiques. Des préventions importantes sont émises sur l'idée de pouvoir contrôler (et donc garantir) l'apprentissage par l'adaptation de l'enseignement aux besoins : « *La diversité linguistique des migrants : il n'existe pas de réponse standard et définitive à leurs besoins* » (Beacco et al, 2014:17).

Cependant, ces différentes nuances n'ont pas empêché la mise en place d'un programme obligatoire de formation de l'OFII en 2016 dans le cadre du CIR, qui s'appuie sur l'idée de répondre aux « besoins » des migrants (voir 5.3.2.3). Mais surtout, l'*existence même* de ces besoins semble relativement évidente. La situation homoglotte semble permettre d'anticiper une *préexistence systématique* de ces besoins, sans que ne se pose prioritairement la question de leur ancrage dans des projets individuels d'intégration. Les auteurs parleront plus loin de « *besoins réels* » des stagiaires (Ibid. : 36) : ces besoins peuvent aisément être interprétés dans ce cadre comme toujours « identifiables, définissables » a priori. On retrouve d'ailleurs la même idée dans la publication en ligne du Conseil de l'Europe sur la motivation à l'apprentissage des langues pour les migrants adultes :

> La réussite de l'apprentissage des langues aux fins de l'intégration ne passe pas par la mise en œuvre de mesures administratives visant à obliger les migrants à apprendre la langue, mais par la conduite d'une évaluation régulière des besoins personnels des migrants, ainsi que par la prise de mesures positives qui les encouragent vivement à acquérir des compétences dans la langue du pays hôte.[271]

Ici aussi, si le lien entre l'obligation de formation et l'obligation d'apprendre la langue est explicitement remis en question, les « besoins personnels » renvoient (par un lien hypertexte) à la page sur les *besoins langagiers* des migrants. Derrière la nuance entre obligation de formation et obligation d'apprendre (à laquelle le Conseil de L'Europe recommande de substituer une visée d'encouragement et d'accompagnement des apprentissages), la préexistence de ces

[271] https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/motivation (Consulté le 24 juin 2020).

besoins personnels, présentés comme spécifiquement langagiers, n'est pas interrogée et semble dépendre de la seule qualité de migrant en immersion.

Ces différents développements de la notion par des experts du Conseil de l'Europe présentent ainsi de manière récurrente :

- une insistance *sur les besoins des migrants*
- une insistance *sur le caractère urgent* de répondre aux besoins des migrants.

La nécessité représentée par les « besoins langagiers » s'accorde donc avec l'importance également accordée à la formation linguistique en arrière-plan, dans le contexte des formations linguistiques des contrats d'intégration. Un tel cadre discursif où les formations représentent un espace de nécessité (besoins langagiers/besoins de communiquer) n'appuie-t-il pas indirectement des modalités d'obligation de formation dès l'arrivée en France ? Et cela en induisant l'idée que ces formations se devraient de répondre à un véritable besoin « *irréductible* », et ce, *à très brève échéance* ? En faisant de la désignation et de la recherche de besoins langagiers une visée *toujours possible*, *extérieure à la situation des personnes,* cette visée ne s'accorde-t-elle pas avec l'optique d'une formation « indiscutablement utile » pour l'intégration ?

6.2.1.2 Pragmatique linguistique, besoin langagier et obligation de formation linguistique : un positionnement non explicite en appui d'une idéologie de l'intégration linguistique ?

Je présenterai d'abord la concordance des besoins langagiers avec l'obligation de formation linguistique mais également de façon plus large, avec l'héritage de la pragmatique linguistique en didactique des langues étrangères. Je m'intéresserai enfin à la façon dont ce même fondement pragmatique légitime, de façon implicite mais particulièrement opérante, une idéologie de l'intégration linguistique.

Filiations pragmatiques et didactique des langues étrangères : un appui implicite à une idéologie de l'intégration linguistique ?

Pour m'intéresser à l'héritage pragmatique en didactique des langues étrangères (DLE), je m'appuierai ici, sur les travaux de V. Castellotti (2017). Il convient d'abord de préciser que :

> (…) dans cette épistémologie, **la pensée porte sur des objets réels**, « vécus », **ce qui contribue à placer l'action à la base et au centre de la connaissance** (James, 2017)(…) C'est dans la première partie des années 1970, dans le cadre des travaux impulsés par le Conseil de l'Europe et, en particulier, l'élaboration des niveaux-seuils (1976 pour la publication de la version française), que la réflexion didactique, après avoir été influencée par la linguistique structurale, fortement centrée sur « la langue », comme nomenclature et comme système, se réfère prioritairement à la pragmatique linguistique, en lui empruntant la notion d' « acte de parole », traduction de la notion de *speech acts* introduite par J. R. Searle en 1969. **La conception qui s'impose alors, sans toutefois approfondir l'explication de ses arrières plans et surtout leur transposition à des environnements autres que ceux de leurs origines, procède d'une « logique de la communication » comme gouvernant l'ensemble du processus d'appropriation**. (Castellotti, 2017: 223-224)

Or, la centration sur l'identification (et la préexistence) de besoins dans un contexte de formations obligatoires, *s'accorde* avec les principes de la pragmatique linguistique:

> On les [*les principes de base attachés à la méthodologie directe*][272] retrouve en particulier dans la constance de cet objectif « pratique », qu'on le dénomme « fonctionnel », « communicatif » ou encore « actionnel » : **il assigne à ces enseignements et apprentissages d'être prioritairement portés par et tournés vers l'efficacité d'un « faire »**, ce qui met l'accent, sinon uniquement, du moins principalement, **sur des résultats et les moyens d'y parvenir aux dépens de préoccupations sur le pourquoi/pour quoi**, tant d'un point de vue individuel que social. (Castellotti, 2017 : 223)

A travers cette influence pragmatique, la formation se fonde sur une certaine injonction à agir et « faire » en langue, sans envisager d'autres possibilités, ce qui revient à ne pas se demander « pourquoi/pour quoi » apprendre (a fortiori du point de vue des migrants). La formation linguistique revêt donc une dimension *utilitariste* (« *qui ne se préoccupe que de l'utile* »[273]), dimension qui évacue la question des projets qui motivent ou non ces apprentissages.

Différents chercheurs ont depuis les années 1980 souligné cette dimension utilitariste de la formation en langue (Coste, 1980 ; Anderson, 2002 ; Castellotti, 2017, Debono, 2019), ainsi que l' « *utilisation commode* de ce principe », sans que la base théorique pragmatique dont

---

[272] Si l'auteure traite plus spécifiquement ici de principes attachés à la méthodologie directe, ces principes relèvent fondamentalement (et illustrent) une épistémologie pragmatiste, « *telle qu'elle a été fondée aux Etats-Unis à la fin du XIXème siècle par C. S. Peirce et popularisée notamment, avec quelques variantes, par W. James et J. Dewey.* » (Castellotti, 2017 : 223).

[273] http://www.cnrtl.fr/definition/utilitarisme (Consulté le 30 mai 2020).

elle relève ne soit « *jamais très clairement revendiquée ni explicitée* » (Castellotti, 2017 : 225). Pour V. Castellotti :

> Cette mise au premier plan peu argumentée de « l'inter-action » ou de la co-(mmunic)action » **repose sur le précepte selon lequel « on ne peut pas ne pas communiquer »** (Watzlawick et al, 1972) : les « (inter)actions » seraient prééminentes, parfaitement descriptibles, voire transparentes, si tant est qu'on fasse l'effort de les décrypter en détail ; **la compréhension des autres ne serait qu'une question de moyens et de temps**. **Dans cette perspective, les pratiques de classe sont alors censées correspondre aux besoins (déterminés à priori) de « publics » et de contextes prédéfinis**. Tout cela traduit une forte « déshumanisation » des relations interpersonnelles et plus largement sociales, qui se dérouleraient en fonction d'intentions et d'échanges totalement dévoilables. On se situe alors dans une perspective (réinterprétée de façon très explicite comme éminemment et prioritairement « praxéologique » par J-P Bronckart, 2011) **où le faire prime sur l'être et l'activité (et son contrôle) sur le sens**… (Castellotti, 2017 : 231)

Cet utilitarisme se traduit par une forme de transparence de la langue : les signes linguistiques alors censés porter le sens de ce qui sera compris ou bien dit, supposent que leur transmission soit directe (Castellotti, 2017 : 225), ce qui permettrait dans cette optique de toujours pouvoir se comprendre. Si cette forme de transparence n'est pas plus revendiquée ni explicitée, elle assure une garantie du sens (qui n'est donc pas davantage interrogé) et permet ainsi une centration sur le contrôle de l'apprentissage par un enseignement.

Cette centration sur la question de « comment » apprendre les langues (dont la définition de besoins langagiers fait partie) redonne un certain « pouvoir » aux formations de *permettre* les apprentissages, pouvoir qui s'accorde avec l'idéologie linguistique de l'intégration, mais également avec le caractère obligatoire et indispensable conféré aux formations linguistiques.

« Nous avons les moyens de vous faire parler !»

« Nous avons les moyens de vous faire parler !» est le titre d'un article de P. Anderson (2002) s'attachant à la question du devenir de la pragmatique linguistique en didactique des langues étrangères (désormais DLE). Au-delà de la référence satirique, ce titre prend tout son sens dans la présente thèse en tant qu'il peut illustrer de façon tout aussi claire l'idéologie de l'intégration linguistique traduite en dispositifs CAI et CIR.

Cette référence me permet de souligner que cette idéologie s'accorde de façon *d'autant plus forte* avec l'influence pragmatique en didactique des langues, que *l'objectif et les représentations* attachées à l'intégration par la formation *concordent et se justifient aisément* avec ce même précepte. La formation devant garantir (l'apprentissage et donc,) l'intégration (Cf. CAI et CIR), l'enjeu des formations linguistiques est avant tout d'être « efficaces » pour

assurer cet objectif, la formation représentant « *le moyen* » de faire parler les migrants s'installant en France.

P. Anderson note que dans une perspective où « *apprendre une langue étrangère se présente alors comme apprendre à bien communiquer* » (2002 : 5), la perspective pragmatique impose une vision de la formation comme source d'apprentissage indiscutée, et par conséquent, *indiscutable* pour ceux que l'on désigne automatiquement comme « apprenants » :

> Cette pratique de certitude présentée et valorisée parfois sous la dénomination d'éclectisme conduit fatalement à la mise en œuvre d'une transparence énonciative dans laquelle l'apprenant dit ce qu'il veut dire et entre en conformité et en soumission avec les trois impératifs (catégoriques !) : faire faire, savoir faire et savoir être. Si l'ensemble de cette configuration, traduit bien une sentence du type : « De vous faire parler nous en avons les moyens... » elle oblitère la parole. (Anderson, 2002 : 5-6)

Au même titre que le processus d'intégration, et de façon concomitante, « Faire parler » (comme seul « moyen », sans considération des histoires et projets individuels qui sont en jeu) semble *de l'ordre de ce qui peut être décrété*, *au moyen* de la formation. L'ingénierie didactique qui a été plus spécifiquement développée à cet effet dans le cadre du CIR (mise en place de programmes et de progressions obligatoires…) à la fois *représente, illustre et concrétise* cette logique spécifiquement pragmatique.

Comme j'ai tenté de le montrer ci-dessus, la préexistence supposée ainsi que la conception essentiellement communicative des « besoins langagiers », confortent une logique privilégiant exclusivement les « moyens » représentés par la formation. De ce point de vue : besoin langagier et héritage de la pragmatique linguistique en didactique des langues étrangères s'accordent à travers les mêmes fondements pragmatiques.

Filiations pragmatiques : quels impensés, pour quelles conséquences ?

Si les moyens représentés par la formation linguistique ne sauraient être ignorés en tant que moteurs de toute didactique, une telle centration *sur cette seule perspective* ne risque-t-elle pas d'occulter et d'empêcher de comprendre les raisons pour lesquelles les migrants décident ou non d'adhérer aux formations qui leurs sont prescrites ? Une telle occultation ne risque-t-elle pas d'avoir des effets inconsidérés ?

P. Anderson soutient qu'à travers ces filiations pragmatiques, fondamentalement, la DLE,

> (...) se garde bien d'affronter les questions suivantes :
> - Que faire de la langue ?
> - Qu'est-ce qu'apprendre une langue ?

- Qu'est-ce que faire apprendre une langue ? (Anderson, 2002 : 2)

Ce sont là précisément les questions qui ne sont plus posées dans l'idéologie d'une intégration linguistique telle que j'ai tenté de la décrire. La question du « sens » de ces formations pour les stagiaires, ainsi que des différentes situations et rapports à cette langue et à la formation, paraissent dans le cadre de l'idéologie de l'intégration linguistique *doublement obsolètes* face à l'importance accordée non seulement à la formation linguistique, mais également, *pour servir l''objectif d'intégration* (dont la définition est elle-même centrée sur le moyen que représente la maîtrise de la langue). Anderson et Laseldi-Grelis (2003) soulignent que c'est la *dimension affective* des rapports aux langues d'origine qui au final, est peu ou pas prise en compte dans le domaine de la didactique :

> Dès lors le faire parler sous la forme du « communiquer » semble bien être le pivot autour duquel s'organisent les discours et les pratiques dominants de la DLE. Ces discours et ces pratiques ont en commun de passer sous silence ce que peut signifier apprendre la langue de l'autre. (Anderson & Grelis, 2003 : 344)

Or, dans un contexte migratoire, dans lequel différentes langues se trouvent en présence sur le lieu d'habitation familial, cette dimension affective peut être d'une importance particulière, avec possiblement comme enjeu des questions d'intégration. Je reviendrai au 7e chapitre sur la perception de ce « passage au silence » non seulement de ce que signifie apprendre la langue de l'autre, mais également « passage au silence » de la langue de l'autre (en particulier, 7.2.2.2, entretien avec I et J), dans le courant des formations elles-mêmes.

6.2.1.3 La formation linguistique comme réponse aux besoins langagiers ?

Malgré la réaffirmation du caractère collaboratif de la définition des besoins avec les stagiaires en formation (recommandations du Conseil de l'Europe, notamment dans le cadre du projet ILMA), cette recherche peut aussi se traduire par la définition plus extérieure de ces besoins (dans le cadre du programme de formation et de thématiques préétablies pour le CIR). Or dans un tel cadre de formation obligatoire, l'existence même de ces besoins langagiers est attachée à la nécessité de formation du migrant (nécessité elle-même reconnue par le test), et non à la situation de la personne. Les besoins langagiers sont donc, dans le cadre des contrats d'intégration, tout aussi implicitement désignés comme une visée toujours possible, de façon alors extérieure à la situation des personnes. Ces formations étant mises en place le plus tôt possible dans le cadre des dispositifs français, il semble dès lors difficile d'envisager la formation autrement que comme espace dans lequel puisse s'imposer l'apprentissage de façon

systématique : un stagiaire qui ne se projetterait pas dans un apprentissage immédiat du français est considéré comme devant apprendre la langue tout aussi prioritairement que les autres stagiaires.

Mon interprétation est que le contexte d'obligation n'incline pas à expliciter les raisons de l'implication, les représentations du stagiaire, ou encore l'expression de ses besoins personnels autres que « langagiers », sous-tendant l'idée que ces migrants voudront/devront forcément identifier ces besoins, et sur cette base, tirer parti de la formation « dès leur arrivée en France ». Il semble donc que la mise en œuvre de ces besoins langagiers dans un cadre d'obligation de formation évacue la question des raisons pour lesquelles les stagiaires apprendraient (ou non) la langue à ce moment-là. La mise en sens de ces besoins langagiers ne semble plus tellement pouvoir dépendre des migrants, mais d'une importance attribuée à la formation *pour* ces derniers. Les projets d'apprentissage sont pourtant selon R. Richterich, fondamentaux si l'on veut s'intéresser aux besoins langagiers, permettant de leur donner du sens :

> 2. Projet. - L'état présent de manque et de déséquilibre -ne peut être dissocié de l'état futur de nouvel équilibre. L'un est fonction de l'autre. Le fait de ressentir un besoin n'a ainsi de sens que par rapport aux possibilités réelles, projetées ou imaginaires de le satisfaire.
>
> Dans le domaine de l'apprentissage d'une langue, la perception qu'a un apprenant de ce qui lui manque pour faire telle ou telle chose dans cette langue ne peut avoir de réalité et de sens que si elle est liée à un projet, réaliste ou non, explicite ou implicite (Rousson, 1975), d'acquérir les moyens de pallier ce manque. (Richterich, 1979 : 55)

La formation linguistique vient donc se positionner comme une *réponse* à ces besoins et à l'urgence de leur traitement, ce qui donne de fait à la formation un rôle central au plan du statut (celle-ci apparaissant comme fondamentalement indispensable), et au plan de sa temporalité (celle-ci apparaissant comme à mettre en place le plus tôt possible et/ou bien, comme un préalable à l'apprentissage voire, à l'intégration).

J'identifie là un certain nombre d'évidences :

- *l'évidence de l'existence* (systématique) *de ces besoins*, indépendamment des projets pouvant leur donner du sens ;

- *l'évidence du caractère conscient et « formulable » de ces besoins*. Ce point rejoint la critique développée par V. Castellotti, pour qui « *lorsqu'on réfère aux personnes supposées apprendre, c'est très souvent en assimilant leurs « besoins », à ce dont elles disent avoir envie, de façon souvent peu approfondie.* » (Castellotti, 2017 : 200) ;

- *l'évidence d'une convergence entre les besoins* (linguistiques uniquement ?) *exprimés par les migrants, ceux que l'institution se représente, et ceux que les formateurs se représentent à leur tour*.

Ces évidences ne permettent pas d'interroger *le statut* de la formation (alors indispensable, également de l'ordre du besoin ?), ni *la temporalité* (cela implique-t-il la possibilité d'apprendre la langue en priorité dès le départ de la formation, et pour combien de temps ?) attribués aux formations linguistiques. Ainsi, les besoins langagiers donnent du sens au rôle central et urgent de la formation : une fois la nécessité de formation reconnue, les besoins langagiers marquent l'immédiate nécessité d'y répondre, permettant d'argumenter en faveur du caractère obligatoire des formations linguistiques, dès l'arrivée en France. En creux de la définition de « besoins langagiers » en formation, ces impensés semblent donc pouvoir indirectement légitimer l'évidence de l'obligation d'y répondre par la mise en place d'une formation spécifique, et le plus tôt possible.

De telles concordances de principes et glissements par le biais d'une notion centrale m'interrogent, parce qu'ils peuvent permettre de donner du sens et d'entrainer de nouveaux niveaux d'exigence envers les migrants : depuis le CIR, l'intégration est non seulement, prioritairement, une question de formation *linguistique*, mais également prioritairement une question de « moyens » didactiques pour favoriser l'intégration. Dès lors que les moyens sont présentés comme visant à répondre aux besoins, cet ensemble d'éléments convergents participe à laisser penser que la progression des apprentissages pourrait dès lors être exigée.

Conclusions du 6.2.1

Au regard des usages dont j'ai fait état pour le contexte de l'insertion de migrants, les critiques portées à la notion de besoins langagiers, brièvement présenté en introduction, me semblent toujours d'actualité. Malgré une conceptualisation plus poussée, la notion est plus que jamais performative dans les discours en tant qu'elle permet au final de donner l'impression de *conforter tous les acteurs* de la formation (stagiaires et enseignants), tout *en s'accordant avec le cadre formatif dans lequel la notion est employée* - ce cadre ne laissant finalement que peu de place aux stagiaires pour exprimer « d'autres » « besoins » que ceux (prioritairement linguistiques, à visée directement communicative) qui seront au final, proposés (voire, imposés, selon les traductions) en formation.

Dans le contexte précis de formations rendues obligatoires, la nécessaire identification des besoins langagiers me semble par conséquent *davantage présentée comme évidente,* que la formation est supposée indispensable. Si d'une façon générale, l'importance de ces formations linguistiques est très largement partagée (tout au moins en tant que découverte du droit à la formation linguistique), dans un tel cadre représentant la nécessité de son action par différents principes qui se font écho (l'obligation et le besoin de « parler » français), cette importance me semble difficilement pouvoir tendre vers la nuance.

J'en conclus que c'est bien ce rôle central attribué à la formation (au plan du statut et de la temporalité), qui permet par extrapolations successives de la part d'acteurs de l'insertion ou encore de praticiens, un glissement vers l'affirmation d'un caractère obligatoire dès l'arrivée dans le pays d'accueil. Obligation de formation, filiations pragmatiques et besoins langagiers s'appuient alors de façon concomitante, comme autant de signes d'une *contrôlabilité* des processus d'apprentissage par le biais de formations linguistiques.

6.2.2 Pensée technique et obligation de formation

Penser des affinités idéologiques entre les visions de la langue et de l'intégration au-delà des seules « filiations pragmatiques » dans les dispositifs CAI et CIR m'a amené à me demander ce qui, plus en amont, philosophiquement parlant, permettait une telle cohérence entre la vision institutionnalisée de l'intégration et le fonctionnement des formations en langue. Quel « fond » commun permet ces convergences ? Quelle place tient l'obligation de formation dans ces transversalités discursives ? Comment mieux comprendre et interpréter les liens s'établissant entre la vision de l'intégration, et le rôle alors attribué à la formation ?

Afin d'illustrer cette concordance de façon plus globale, je tenterai de rendre compte ici de mon interprétation de l'inscription de la formation en langue et pour l'intégration dans une « pensée technique ». Partant d'une introduction visant à définir la pensée technique et quelques unes de ses caractéristiques, je propose premièrement de réfléchir aux liens entre *communication et pensée technique* (6.2.2.1), puis dans un second temps, aux liens entre *l'idée de progrès en langue et la pensée technique* (6.2.2.2), à chaque fois dans leurs liens relatifs à la contrôlabilité de l'apprentissage et à l'obligation de formation.

Liminaire : « Pensée technique », définition et caractéristiques

M. Heidegger fournit la définition suivante de la pensée technique dans un compte rendu de conférence :

> Quand on [a] *(sic.)* épousé, en plus, dans cette soumission à l'inévitable, la conception courante de la technique, on souscrit alors dans les faits, au triomphe d'un processus qui se réduit à préparer continuellement des moyens, sans se soucier aucunement d'une détermination de fins. Mais il est devenu manifeste entre temps que la représentation fin-moyen n'atteint nullement le propre de la technique. Son caractère propre tient à celui qu'en elle s'exprime l'exigence de provoquer la nature à fournir et à assurer de l'énergie naturelle. (Heidegger, 1962, 30)

Je ne m'arrêterai donc pas spécifiquement sur des outils et des méthodes d'enseignement – ce que M. Debono nomme les *objets techniques* (2019, en ligne)[274], mais bien sur la *notion* de pensée technique, qui relève plus largement d'un certain imaginaire, d'un certain rapport au monde au fondement de la production de discours prônant l'amélioration des processus (ici, d'apprentissage) par le biais d'un enseignement toujours plus efficace.

M. Debono résume ce que l'on peut retenir de J. Ellul et de M. Heidegger quant à la notion de pensée technique :

> (…) c'est une convergence de vue quant au constat que la technique, au sens de rapport au monde guidé par l'efficacité et l'utilité, est une perspective indissociable d'une certaine conception de la rationalité – et de la place/du statut que l'on lui accorde –, qui propose de « calculer » le monde, de le soumettre au principe de raison, pour s'en rendre « maître et possesseur », pour le contrôler. (Debono, 2019)

Selon l'auteur, cette caractérisation fait écho, en DDL, à l'idée de contrôlabilité des processus d'apprentissage par un enseignement visant toujours plus d'efficacité :

> Parmi ces « évidences naturalisées », *l'efficacité* et la place centrale qu'elle va occuper dans le système technicien : être efficace en toute chose devient l'obsession du monde moderne... et de la DDL en tant que discipline « plongée » dans ce monde (et ne le contestant que trop rarement). (Ibid.)

L'inquiétude d'Heidegger à propos de cette « pensée technique », commenté par M. Debono, m'intéresse ici :

> « Tout fonctionne. C'est bien cela l'inquiétant, que ça fonctionne, et que le fonctionnement entraîne toujours un nouveau fonctionnement » (entretien paru dans Heidegger, 1977 [1988] : 45-46). Le « fonctionnant », manière de désigner l'essence de la technique, laquelle engendre toujours du nouveau « fonctionnant », sans que l'on s'arrête pour réfléchir aux finalités de ce développement : il *faut* que cela fonctionne, et c'est cette impérieuse nécessité qui est « inquiétante » pour le philosophe allemand : le caractère *autonome* – c'est-à-dire a-politique : non réfléchi, non discuté – du développement technique, qui échappe ainsi à l'homme (Debono, 2019)

[274] https://revue-tdfle.fr/actes-1-44/162-l-utilitarisme-et-sa-critique-en-didactique-des-langues-les-frontieres-du-rationnel (Consulté le 28 juillet 2020)

Il ressort une seconde caractéristique de la pensée technique, le caractère autonome, *non réfléchi, non discuté* de son propre développement, « *qui échappe ainsi à l'homme* ». Le principe « Il *faut* que l'enseignement-apprentissage fonctionne » me semble dans un contexte d'obligation de formation d'autant plus opérant que ce principe est attaché à différents niveaux de contrôle que représentent les formations linguistiques obligatoires : contrôle de la langue/contrôle de la formation/contrôle de l'intégration. Dernier point, en lien à cette seconde caractéristique, et dont j'aurai pris connaissance tardivement (après la rédaction des conclusions générales) et demanderait davantage de recherches, mais qu'il convient cependant de signaler par la convergence avec l'interprétation que j'ai développé en 7.2, ainsi qu'avec les travaux de G. Agamben sur les dispositifs (voir 5.3.1.2) :

> Heidegger a pensé la technique comme un « dispositif » lancé en roue libre, **dont l'essence et le champ d'expansion aboutit à déposséder l'humain de la maîtrise initiale de ce qui n'était qu'un instrument à son service, le fruit de son ingéniosité**.[275]

En ce sens, une des conséquences de la pensée technique serait de se substituer à la possible prise en charge individuelle (et donc personnelle, circonstanciée, possiblement créative) de ce qui est visé, pourtant au service des personnes.

Les caractéristiques de la notion de pensée technique que j'estime pertinentes ici sont donc :

- la poursuite de seuls moyens (d'enseigner, d'apprendre, voire, d'intégrer) sans détermination de fin,

- le postulat non discuté d'une contrôlabilité des processus en jeu reposant sur leur rationalisation,

- le caractère non-discuté de son principe moteur (apprendre en formation pour s'intégrer), qui tend à s'entretenir dans son propre développement technique (« il faut que cela fonctionne »), ne considérant pas et ne permettant plus de considérer les contre-arguments et ambivalences des logiques qui l'animent (comme celles dont j'ai fait part en 6.1.2.2) ;

- avec pour effet de se substituer à la possibilité des personnes concernées d'avoir prise sur les processus visés. Cette idée peut alors autant concerner les formateurs que les stagiaires, dont les perspectives et expériences personnelles, initiatives, situations, seraient considérées comme

[275] https://www.franceculture.fr/emissions/le-journal-des-idees/le-journal-des-idees-emission-du-mardi-28-mai-2019 (Consulté le 14 août 2020).

secondaires voire *à évacuer* de l'entreprise de formation, par exemple par leur incompatibilité avec les objectifs formatifs.

Ces caractéristiques font directement écho au statut attribué par les politiques linguistiques françaises à la formation linguistique, présentée (de façon évidente et indiscutée) comme une *garantie* de l'intégration, présumant d'une possibilité de son *contrôle* par le biais du dispositif consacré. Mais de quelle façon cette pensée technique fait-elle sens avec un ensemble d'éléments mis à profit dans une perspective de contrôle (contrôle de la langue/contrôle de la formation/contrôle de l'intégration) ? En quoi les éléments déjà abordés (besoins langagiers, héritage pragmatique) contribuent-ils à cette pensée technique, en dépit de leur mobilisation dans un cadre d'opposition aux dispositifs d'intégration ?

6.2.2.1 Au-delà de l'obligation de formation linguistique : des contenus privilégiés ?

Je reviendrai dans cette section sur la vision techniciste de la langue et à ses possibles effets. Je tenterai d'abord de définir les liens entre pensée technique et filiations pragmatiques, puis je m'intéresserai à des propositions didactiques spécifiques proposant une alternative aux programmes de formation mis en place pour les dispositifs d'intégration. Je tenterai de montrer de quelle façon la pensée technique de la langue permet difficilement de critiquer « en leur cœur » les politiques qui sont pourtant remises en question, voire dénoncées.

Pensée technique et filiations pragmatiques

La centration sur la communication est d'inspiration pragmatiste, laquelle postule une forme de contrôlabilité du sens (de la langue, et donc de l'apprentissage). Or cette contrôlabilité du sens est une des caractéristiques de la pensée technique. Le dispositif représente également un contrôle *de la formation* : l'objectif est de rendre l'enseignement « efficace » pour l'apprentissage, et par extension pour l'intégration. L'ensemble d'outils et de méthodes employées spécifiquement dans le cadre du CIR (dont l'exposition maximale à la langue, et un monolinguisme strict qui en est particulièrement représentatif) renforce l'idée de pouvoir « déclencher » puis contrôler les apprentissages. Les filiations pragmatiques en DLE appuient une vision contrôlante de l'apprentissage : se fondant sur une vision transparente de la langue et de son apprentissage, et permettant de soumettre au principe de raison, que l'on pourrait contrôler, « maîtriser » par un enseignement et des évaluations.

Or, la vision même d'un contrôle de l'intégration est, dans le cadre des dispositifs, directement dépendante du contrôle *de la formation*. Au final, les formations linguistiques pour l'insertion provoquent selon moi un « effet loupe » sur les filiations pragmatiques en didactique du FLE, dans leur concordance avec les principes même des dispositifs d'intégration. La formation représente alors le « moyen » non seulement *de faire parler*, mais aussi de façon concomitante qui fait écho à son principal objectif, le *moyen d'intégrer les migrants*. L'institutionnalisation de ces discours permet l'affirmation de ce principe directeur en liant *apprentissage de la langue* à *intégration*, sans que ne soit plus discuté le passage *d'enseignement* à *apprentissage* (et le passage d'apprentissage à intégration faisant également état d'une certaine convergence, sur la visée tout au moins).

Cette possibilité de contrôle du sens fait également écho à d'autres niveaux de contrôle linguistique, *pour la société* : en particulier à la représentation d'une formation linguistique permettant alors la préservation (et la domination) d'un « bon » français par sa diffusion, préservant de sa dégénérescence ou de sa déperdition en présence d'autres langues, pensées en concurrence (et confortant une vision puriste de la langue particulièrement prégnante en France).

Je relève par conséquent un ensemble d'éléments de discours concernant les formations linguistiques à visée d'intégration faisant consensus autour d'une vision pragmatique de la communication, cohérente avec une conception utilitariste de l'enseignement-apprentissage. J'émets ici l'hypothèse que ce consensus autour de la pragmatique se fonde sur / trouve ses origines dans la notion philosophique de pensée technique – et que cette filiation rend possible un glissement de l'importance vers la nécessité de se former en langue, parce que s'accordant de façon particulièrement forte avec l'idéologie linguistique de l'intégration en France.

Je propose d'illustrer quelques conséquences de cette pensée technique, relatives à une lecture techniciste à laquelle peuvent aisément donner lieu des propositions didactiques qui visent pourtant à l'inverse des didactiques officielles des contrats d'intégration, à *partir* des expériences des migrants.

Didactiser l'immersion : une orientation principalement communicative, pour quelles conséquences ?

Dans un article de 2016, M. De Ferrari et al. proposent une ingénierie spécifique de l'enseignement apprentissage du français à des adultes migrants, avec pour objectif de faire de l'immersion des migrants en France un principe conducteur de « *tout dispositif d'intervention didactique* » (Ibid. : 116) à visée d'insertion. Mon choix de m'arrêter sur cet article tient au fait qu'il s'agit là de propositions concrètes et en soi intéressantes, mais qui reprennent (et donc contribuent à diffuser, voire à légitimer) certains des consensus évoqués précédemment. Une telle didactique est définie de la façon suivante :

> La notion d'immersion renvoie au fait que les adultes migrants vivent et évoluent au quotidien dans un environnement social public homoglotte (francophone, de France) et ainsi découvrent et s'approprient le français au fil d'expériences vécues dans diverses situations de communication dans leur environnement social, et éventuellement professionnel. Tirer parti de l'immersion en formation linguistique des adultes migrants implique donc de s'appuyer sur les interrogations et les acquis plus ou moins conscients ou conscientisés que suscite le vécu dans l'environnement homoglotte quotidien. (M De Ferrari et al, 2016 : 115-116)

Son principe conducteur est alors :

> (…) de construire tout dispositif d'intervention didactique en s'appuyant d'abord sur ce qui permet de faire du lien, des liens, entre les apprenants, avec les intervenants, avec les structures d'accompagnement et de formation, la langue française, la société d'installation, à partir des filtres perceptifs des uns et des autres. (Ibid. : 116).

Il s'agit ainsi de rompre avec les catégories circulantes (FLE/Alpha), et comme dans les Ateliers de Savoirs Sociolinguistiques (ASL) :

> Ce sont des femmes ou des hommes qui peuvent être de toutes nationalités, de toutes langues d'origine, de tous âges et de tous milieux socio-professionnels, aux projets d'insertion sociale et professionnelle très divers. (De Ferrari et al, 2016 :116)

Les différents types de formations existantes sont considérés en continuité et complémentarité :

> (…) pouvant être reliés de manière cohérente au service de l'accès à l'emploi et à la qualification : OFII, ASL, Régions, OPCA. Le défi actuel est de mettre au jour les démarches d'ingénierie à convoquer et à construire pour que ces articulations accélèrent le développement des compétences utiles et nécessaires aux interactions requises par la vie sociale et professionnelle. (De Ferrari et al, 2016 :117)

Ces préconisations visent donc tant des stagiaires qui sont considérés a priori volontaires et engagés dans leur formation, que les formations linguistiques obligatoires (ces dernières ne comportant pourtant pas nécessairement seulement des stagiaires volontaires au moment où ils réalisent cette formation obligatoire). Sur la base des premiers apprentissages

informels, une telle didactique est applicable dès les premiers acquis pour les nouveaux arrivants :

> Ainsi, une véritable pédagogie des premiers acquis s'impose (cognitifs, linguistiques et socioculturels) ayant pour horizon la reconnaissance des compétences partielles. Cette démarche pédagogique qui prend le temps de l'accueil et de l'accompagnement dans la langue et dans le système socioculturel assure des résultats de sortie actionnels, aux impacts certains sur l'agir en société, l'appartenance et le désir de poursuivre les apprentissages. Ces compétences premières facilitent également l'autonomie dans ces apprentissages et préparent aisément à des interactions connues et inconnues. (Ferrari et al, 2016 : 119)

La formation linguistique obligatoire est donc considérée comme une possibilité parmi d'autres, possibilité sur laquelle s'appuyer pour faire du lien avec ce qui existe en dehors, dès le début de celle-ci. L'idée de prendre le temps (de l'accueil et de l'accompagnement) contraste cependant avec la perspective institutionnelle d'assurer un « apprentissage rapide » et planifié.

Cette conception de la didactique des langues à visée d'insertion présente ainsi l'intérêt de constituer une alternative aux formations pour l'insertion qui, à l'inverse, ne s'appuient aucunement sur le vécu des stagiaires (comme l'illustre de façon forte le dispositif CIR, avec la mise en place d'un programme de formation, et un système d'évaluation des contenus enseignés). Il s'agit en somme de pouvoir tirer parti de situations homoglottes pour que l'enseignement soit plus adapté aux expériences linguistiques vécues par les apprenants (interactions/environnement).

Mon objectif n'est pas ici de discuter ces principes, que je rejoins largement dans la mesure où ils visent à s'appuyer sur le vécu des stagiaires : je souhaite plutôt m'intéresser à certains *implicites* de ce cadre de propositions, en particulier à la prééminence d'une orientation principalement communicative, et à la manière dont celle-ci peut favoriser la priorisation (voire, la possible imposition) de certains contenus au sein de la formation.

Je propose de m'arrêter sur quelques éléments de contenus proposés en dernière partie de l'article, lorsque les auteures « *détaill[e]nt les démarches à privilégier pour le travail à l'oral et à l'écrit, ainsi qu'au niveau du fonctionnement de la langue* » (Ferrari et. Al, 2016 : 117). Les documents qu'elles proposent sont :

> (…) donnés à comprendre aux apprenants, à travers une série d'activités permettant de construire la réception des échantillons de langue/discours situés, depuis l'émission d'hypothèses (anticipation) jusqu'aux détails de la composition des documents et des éléments d'informations pertinents (compréhension détaillée), en passant par le repérage des paramètres de la situation de communication (compréhension globale). (Ibid. :126)

Si cette visée didactique semble en soi pertinente, les exemples proposés dans l'article posent en revanche question, en ce qu'ils reprennent les motifs précédemment évoqués de l' « immédiatement utile » et de la centration sur les compétences « communicatives » (prioritairement aux dimensions ethnographiques et réflexives). Ainsi, par exemple, en ce qui concerne la compréhension de documents :

> Dans la même optique, les écrits auxquels les personnes sont exposées dans leurs espaces de vie doivent être abordés **dans leur dimension fonctionnelle et significative** (voir Beacco *et al.* 2006). De manière transversale, la composante linguistique de la capacité à communiquer langagièrement, notamment la composante grammaticale, est travaillée en contexte, **dans la réalisation de tâches et de projets**, en mettant en place une démarche réflexive chez les locuteurs » (Ibid. :121)

Ou encore, concernant la compréhension orale :

> Les apprenants **sont mis dans une posture active** d'écoute, c'est-à-dire qu'ils écoutent en vue d'un objectif défini, **soit pour comprendre l'information, développant ainsi leur compétence d'auditeur, soit pour aussi y puiser des structures langagières et des régularités discursives à s'approprier** (Gremmo & Holec, 1990 ; Lebre-Peytard, 1990 ; Guimbretière, 1994). Les échanges générés par les activités de cette étape **se passent généralement en français** (il peut y avoir des recours ponctuels à d'autres langues, selon les cas, **le propos étant de faciliter l'accès au sens en langue cible**). (Ibid. : 127)

Ce qui semble primer dans ces exemples, c'est bien une vision pragmatique (communicative / actionnelle)[276] des langues et de leur apprentissage : malgré la tentative de mettre en avant les apprenants et leurs propres processus d'apprentissage (définis en tant qu'habitants, professionnels, usagers…), la mobilisation des apprentissages hors formation priorise dans les faits un objectif principalement fonctionnel et actionnel (les projets, les tâches). De fait, les « besoins » des stagiaires risquent d'être prioritairement pensés de l'extérieur à l'aune de ce qui serait plus « immédiatement utile » *pour* eux *tous*, en minorant donc leurs propres projets et les manières dont ils peuvent, diversement, se projeter dans les formations, au-delà, en-deça ou autrement qu'avec des visées ou des démarches fonctionnelles (cf. chapitre 7).

En effet, si une telle priorisation des dimensions fonctionnelles de la langue peut tout à fait correspondre aux projets d'appropriation (selon les termes de V. Castellotti) de certains stagiaires, ce n'est pourtant pas nécessairement toujours le cas : certains informateurs stagiaires reçus en entretien, indépendamment des apprentissages réalisés (formels et informels), ont ainsi

[276] Cette influence pragmatique est également présente dans d'autres articles de M. De Ferrari, comme ici : « *L'approche actionnelle préconisée par le CECRL permettra de tendre vers des démarches cohérentes et harmonisées. Si les compétences visées par ce diplôme représentent la communication minimale pouvant être mesurée et requise pour la vie sociale et personnelle quotidienne, la possibilité de s'orienter vers des parcours multiples devrait permettre de développer et consolider les compétences communicatives en fonction du milieu dans lequel elles évolueront (social ou professionnel).* » (Ferrari, 2008 : 24-25).

expliqué qu'ils ne se projettent pas (ou pas encore/pas à ce moment-là) dans un avenir en France (7.1, témoignage de K), ou qu'ils ne se représentent pas forcément (encore) comme futur locuteur du français (7.1 : témoignages de H et J). Dans ces cas, le fait de proposer une formation pensée comme immédiatement utile *ne peut pas venir compenser son caractère obligatoire*, pour une formation qui ne fait pas nécessairement sens de la même manière pour tous les stagiaires (voire ne fait pas sens, ou pas à ce moment-là). Or une telle centration sur l'actionnel ne correspond pas nécessairement aux projets, démarches, et représentations des stagiaires : *une telle centration n'incline pas à considérer que les divers rapports à la langue et à son apprentissage puissent représenter un préalable décisif de la possibilité même d'enseigner*.

Cet exemple m'amène ainsi plus largement, à interroger l'impensé que constituent les autres « sens » pouvant être donnés aux formations linguistiques pour l'insertion, que ce soient par des migrants ou des formateurs. Je distinguerai ici deux acceptions du « sens » de l'enseignement-apprentissage: d'une part le sens dans son acception phénoménologique de *donner sens* par expérience[277] et, d'autre part, au sens de direction[278]. Ne pas penser / prendre en compte d'autres sens qui pourraient être donnés aux formations obligatoires présente selon moi le risque *de substituer à la question du sens* (phénoménologique) *et de la réception* des dispositifs pour ses différents acteurs (stagiaires, formateurs) un sens *prioritairement (uni)directionnel* (dans « le sens du progrès » des apprentissages, en s'attachant à la définition prioritaire de « besoins communicationnels » en formation, et avec l'horizon d'une intégration prioritairement linguistique, comme seul sens pour les stagiaires). Cette évacuation de la diversité des sens (phénoménologiques) me semble donc s'accorder avec (et donc indirectement réactiver, appuyer) le « sens » (directionnel) pré-attribué à la formation linguistique par le cadre socio-politico-institutionnel dans lequel *s'inscrivent aussi,* ces recommandations.

En dépit de tout l'intérêt de ces propositions, au regard des représentations légitimées par les contrats d'intégration, je me demande donc :

- si le fait de préconiser (prioritairement et sans en interroger/expliciter la priorité) des contenus présentés comme « directement utiles », ne pourrait pas être compris comme un moyen de convaincre certains stagiaires que la formation *peut être intéressante pour eux*, et cela en dépit

[277] « *Raison d'être, valeur, finalité de quelque chose, ce qui le justifie et l'explique : Donner un sens à son existence* » https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sens/72087 (Consulté le 21 mars 2019).
[278] « *Direction prise par une activité, par un comportement, une action* » https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sens/72089 (Consulté le 21 mars 2019).

de leurs propres rapports à la langue et à la formation (et donc un moyen de « faire passer » l'obligation, comme se retrouvent contraints de le faire les formateurs dans le cadre du CIR – voir 7.1.2).

- si ces propositions ne laisseraient pas alors supposer, d'une part que l'accompagnement des migrants relèverait prioritairement d'une question de « méthodes » et, d'autre part, que ces méthodes devraient nécessairement viser des objectifs avant tout communicatifs. La conception pragmatiste de la langue et de son apprentissage notamment, parce qu'elle ne remet pas en question la contrôlabilité et la transparence du sens (pensée technique), témoigne d'une conception de la formation pouvant aisément être pensée *sans les migrants*, à leur place, malgré un discours *appelant paradoxalement*, *à tenir compte des projets d'apprentissage*.

- et si, ce faisant, elle ne contribuent pas à détourner le regard d'autres facteurs à prendre en compte au plan didactique (situations/histoires/représentations/autres projets), même s'ils sont a priori moins directement « utiles », voire a fortiori s'ils invalident l'idée même de formation obligatoire *dès l'arrivée en France*, pour certains migrants tout du moins.

Il ne s'agit pas ici de dire que les implicites soulignés ci-dessus relèveraient d'« allants de soi » pour les auteures (qui ont certainement des positionnements diversifiés, construits et conscientisés sur la question), mais bien qu'ils peuvent facilement être *entendus comme tels, s'ils sont lus à travers le prisme d'un contrôle de l'enseignement-apprentissage.* Il m'importait de faire part de ces éléments critiques envers la difficulté de sortir de logiques contrôlantes, difficultés auxquelles je ne me sens pas moins exposé en tant que formateur et chercheur. En effet, face à la prédominance de ce fond épistémologique (doublement attaché à l'insertion, et aux formations linguistiques), est-il encore possible d'émettre des propositions didactiques et pédagogiques à visée d'insertion, qui empêcheraient toute réception s'inscrivant dans une pensée technique des formations linguistiques ? Et que faire sinon, s'il s'agit de faire évoluer les représentations : peut-on encore tenter de « faire avec » les cadres représentationnels dominants, ou bien cela nécessiterait-il de les renverser plus profondément, « *en leur cœur* » ?

6.2.2.2 Progrès et pensée technique – contrôlabilité de l'apprentissage et implication pour l'obligation de formation

Sous l'angle de la question de la pensée technique, les transversalités entre différents discours sont intéressantes pour ce qu'elles permettent de dire (voire de réactiver), sur la façon

dont on « pourrait », voire devrait apprendre la langue : quel « sens » donnent-elles à l'apport de la formation pour l'apprentissage ?

Au regard de travaux sur la pensée technique

Dans certains extraits présentés au cours de ce chapitre[279], parfois de la part de spécialistes qui s'opposent à une utilisation idéologique et contrôlante, on retrouve particulièrement ce fil de l' « utilité immédiate », qui s'accorde aisément avec la vision d'une formation indispensable. Si un « besoin langagier » des stagiaires est d'emblée envisagé, alors on considère qu'il y a potentiellement utilité (immédiate) de la formation, puisque les besoins sont considérés comme préexistants.Les progrès en langue peuvent alors être envisagés comme pouvant être systématiquement « positifs », sans que l'on envisage d'autres (im)possibilités, *d'autres réceptions.*

On retrouve bien là « *un processus qui se réduit à préparer continuellement des moyens, sans se soucier aucunement d'une détermination de fins* » (de fins autres que l'horizon de « s'intégrer » par la formation en langue, *« non réfléchi, non discuté »*), mais également une « *impérieuse nécessité* » (Heidegger, 1962, 30) du fonctionnement des logiques mises en œuvre.

La continuité entre ces différents discours est celle d'un utilitarisme appliqué aux formations linguistiques pour l'insertion, selon la logique qui considère comme *préexistant* un sens de l'apprentissage, extériorisé, « sacralisé » (selon G. Agamben : ce qui a été séparé de l'usage commun par un dispositif – Agamben, 2006 : 31). La définition des personnes et de leurs « besoins langagiers » n'implique pas nécessairement d'interroger les parcours et situations individuelles, et donc de laisser un espace pour (re)donner du sens autrement que par le crible de différentes évidences déjà institutionnalisées. Dans le cadre des contrats d'intégration, les formateurs ne peuvent pas, et n'ont pas pour fonction de mettre en place ce que R. Richterich préconisait pour les besoins langagiers, c'est-à-dire « *d'aider un apprenant à prendre conscience des raisons pour lesquelles il apprend une langue étrangère et à découvrir comment il peut l'apprendre en même temps qu'on la lui enseigne* » (Richetrich, 1979 : 56), ou encore pour V. Castellotti, « *de réfléchir à partir d'un travail d'interprétation,*

[279] En 6.1.2.2 et 6.2.1.1 en particulier.

effectué avec les personnes concernées, de leur histoire, de leur expérience, de leur parcours. »[280] (Castellotti, 2017 : 202)

Heidegger oppose cette utilité immédiate au sens, lequel peut précisément demander de l' « inutile » :

> (Pourtant) les besoins se définissent à partir de ce qui est tenu pour immédiatement utile. Que doit et que peut encore l'inutile face à la prépondérance de l'utilisable ? Inutile, de façon que rien d'immédiatement pratique ne peut en être fait, tel est le sens des choses. **C'est pourquoi la méditation qui s'avise de l'inutile ne projette certes, aucun usage pratique, et pourtant le sens des choses est ce qu'il y a de plus nécessaire. Car si le sens manquait, l'utile lui-même resterait dépourvu de signification et par suite ne serait pas même utile**. (Heidegger, 1962 : 9)
>
> (...) Cependant, la perspective de l'inutile ouvre peut-être un horizon qui détermine constamment et en tout lieu l'ensemble de réflexions sur la pratique pédagogique, et même lorsque nous n'y faisons pas expressément attention. (Ibid. :12)

Le sens (qui en soi ne relève pas nécessairement d'une utilité immédiate, ni d'une évidence décrétable) est alors indispensable à l'utilité (de la formation, de l'apprentissage), utilité qui reste donc potentielle, pas nécessairement immédiate, ne saurait être fixée par avance. C'est un sens à faire (voire à laisser) advenir, sans lequel ce qui était considéré comme indiscutablement utile (la formation, l'apprentissage), ne fait pas sens. C'est directement ce que j'interprète dans de nombreux entretiens avec des stagiaires : des formations souvent considérées d'abord comme relativement « utiles » en soi, en tant que service de formation, mais qui plus tard, dans plusieurs enregistrements, semblent *ne pas faire sens* pour certains informateurs qui alors les interrogent au regard de leurs propres situations : des stagiaires qui en ont des réceptions souvent autres, et rarement « uniquement» positives, ce qui n'était précisément pas présumé dans ce cadre (ni présumé d'ailleurs, de la part des formateurs de l'organisme de formation fréquenté).

Obligation de formation et pensée technique : véhicules d'idéologies institutionnalisées ?

L'obligation de formation lie ces éléments de contrôle entre eux, impliquant, pour que le principe du dispositif fonctionne (garantir l'intégration, tout au moins la favoriser, l'encourager), qu'un contrôle de l'ensemble des processus soit assuré (contrôle de la venue en formation, contrôle des enseignements assurés, contrôle de l'apprentissage par les formateurs

[280] C'est en ce sens que V. Castellotti propose de substituer à la notion de « besoin » celle de parcours, « (…) *inscrivant l'appropriation en tension entre histoire et projet* » (Castellotti, 2017 : 202)

et les tests). L'obligation de formation *vient représenter et signifier* cette possibilité de contrôle de l'intégration par la formation : la formation représentant elle-même un espace qui permettrait d' « obliger à apprendre ».

L'intégration apparaît de fait, dans les dispositifs consacrés, de façon concomitante au contrôle de la langue et de la formation, comme pouvant être infléchie par le biais de procédures absolument rationnelles, prédictibles, « maîtrisables ». Au final, contrôle de la langue, contrôle de la formation, et contrôle de l'intégration procèdent d'une même « pensée technique » et, donc, se renforcent mutuellement au plan épistémologique. J'identifie donc une même pensée technique à l'œuvre transversalement dans les conceptions de l'enseignement-apprentissage et de l'intégration. Celle-ci me semble *d'autant plus opérante* qu'il s'agit de formations linguistiques pour l'insertion : d'autant plus opérante que cette même pensée technique se nourrit tant *de perspectives didactiques courantes*, que d'une intégration *elle-même pensée sur un mode mythique* (s'accordant avec des éléments de « roman national » selon lesquels «l'école et la formation auraient toujours permis l'apprentissage de la langue et l'intégration des migrants » -voir chapitre 3), qui est un « allant de soi », ne demande pas de justification/d'historicisation.

La pensée technique sous-tend donc, à mon sens, une idéologie de l'intégration, en tant qu'elle permet la circulation de ses principes directeurs présentés comme évidents et rationnels (par la poursuite d'un seul moyen qu'est alors la formation linguistique, à l'impérieuse nécessité de fonctionner, non réfléchie, non discutée), parmi différents discours d'auteurs qui n'auront pas nécessairement dans le cadre de ces propos à situer et expliciter les présupposés épistémologiques qui les sous-tendent. Les exemples se confortent entre eux dans l'idée d'un certain contrôle que l'on voudrait ou bien penserait exercer par l'enseignement : intégration désignée avant tout comme « linguistique » malgré les nuances ou oppositions, affiliation de « besoins », omission d'autres réceptions et d'autres effets des modalités d'obligation, traductions de préconisations didactiques sur un mode quasi-exclusivement « fonctionnel » et communicationnel. Cette pensée technique aux transférabilités multiples, accompagne donc des intentions différentes : qu'il s'agisse plutôt de mesurer, contrôler, ou plutôt d'encourager, accompagner sans obliger à apprendre, il s'agit toujours d'agir dans le sens *d'une meilleure efficacité* des formations (avec l'idée sous-jacente d'un contrôle sur l'apprentissage alors considérée comme *évidente)*. Cela semble confirmer des consensus « implicites » avec l'obligation de formation institutionnalisée, et en particulier :

- *des besoins considérés comme pré-existants*, s'accordant avec une formation rendue obligatoire, elle-même présentée comme indiscutablement utile ;

- *une priorisation des seuls objectifs communicatifs*, s'accordant avec une vision pragmatique de la didactique comme représentant un *moyen univoque* de s'intégrer grâce à des techniques (d'enseignement, mais aussi modalités techniques de formations : principe d'intensivité, évaluation de la progression par la passation de tests) ;

- *la temporalité indiscutée de ces formations*, s'accordant avec une obligation de formation à mettre en place le plus tôt possible pour les migrants.

Le lien entre ces éléments est selon moi avant tout celui de la pensée technique, faisant passer les moyens d'enseigner et d'apprendre (« comment »), au détriment de toute possibilité de redonner du sens à ces moyens par les premiers intéressés (« pourquoi /pour quoi » apprendre la langue). La pensée technique peut renvoyer à différentes causes et conséquences qui semblent ici se renforcer mutuellement : la pensée technique au service d'une idéologie communicationnelle qui prévaudrait à ces logiques ? / La technique au service d'une « méfiance » (peur que les migrants n'apprennent pas/qu'ils ne se forment pas en langue) ? Et est-ce que de cette façon, ces différentes prescriptions ne participent pas à légitimer l'évidence de l'obligation de formation ? Dans quel cas, une fois installée, cette orientation n'amène-t-elle pas à un cercle vicieux, si cette pensée technique dessine un large consensus ?

Mon interprétation est qu'à travers une pensée technique de l'enseignement des langues, le « sens » de l'enseignement-apprentissage est « verrouillé », considéré comme « potentiellement positif ». Le « sens » donné aux formations linguistiques est par ce statut prédéterminé de l'extérieur, « *sacralisé* » (au sens de G. Agamben, voir 5.3.1) : *les formations représentent encore le vecteur d'intégration potentiel prédominant,* de manière plus ou moins explicite.

Mais en quoi l'obligation de formation serait-elle liée à cette pensée technique ? L'obligation de formation n'est selon moi pas un « point de départ » ni la « conséquence », mais un *véhicule* de pensée technique, qui appelle à davantage de pensée technique. L'obligation marque l'indispensable, un besoin *de* formation qui alors amène à centrer l'attention sur la définition de « besoins » immédiats, *en* formation. L'obligation de formation vient resserrer le lien entre la rationalisation et volonté de contrôle *de l'apprentissage*, qui dans un même mode de pensée technique, *conforte* la rationalisation et volonté de contrôle *de*

l'intégration. Cela amène à un déni du fait que les processus puissent dépendre précisément de ce qu'un mode de pensée technique ne saurait proposer : du temps, du non utile immédiatement, du sens, voire même du non-sens (tout au moins pour les formateurs).

L'obligation de formation constitue, selon mon interprétation, un *véhicule silencieux* de positionnements sur les liens entre formation linguistique et intégration, dans lesquelles la pensée technique joue un double rôle fondamental (pensée technique de l'apprentissage / de l'intégration). Cette pensée technique peut alors tout autant se retrouver dans des discours scientifiques, que dans des discours institutionnels alors légitimés à leur tours sans que ces derniers locuteurs n'aient besoin de justifier ou de se situer, donnant alors des moyens d'appuyer et d'argumenter des positionnements idéologiques (tel que celui consistant à dire que les stagiaires vont inévitablement progresser par le biais de la formation, ou encore que l'on pourrait enjoindre à des migrants de s'intégrer, par le biais de formations en langue).

Conclusions du 6.2

Ces différents discours ont en commun (et permettent d'appuyer) la conviction d'un effet d'une didactique spécifique sur les apprentissages. Les approches didactiques qui se sont, d'une façon ou d'une autre, plus ou moins pliées à ces idéologies leur ont donc à leur tour donné forme : des formes plus « acceptables » pour ses différents auteurs, mais qui n'en contiendraient pas moins l'idée nuancée, ré-agencée, de « contrôler » l'apprentissage par le biais de ces formations et la mise en place d'une didactique spécifique. La technicité croissante des dispositifs (CAI et CIR) n'a fait qu'imposer en pratique (passage de tests qui doivent marquer une progression pour le CIR) des représentations déjà confortées symboliquement, qui marquent un fond épistémologique commun de méthodes s'attachant à des enseignements plus efficaces pour ce contexte spécifique, parce que fondamentalement considérés comme « immédiatement utiles ».

Sur la base d'un tel arrière-plan épistémologique pragmatique, qui embrasse donc tant des considérations théoriques que des préconisations didactiques, les propositions apportées par d'autres recherches ne semblent avoir que peu de chance de générer une véritable remise en question de ces consensus. Je m'interroge par conséquent :

- sur la force de ces évidences et des dispositifs qui les véhiculent. Ainsi de quelle façon ces évidences peuvent-elles s'appuyer entre elles ? De quelle façon différentes formes leur donnent-elles alors davantage de crédit, les appuyant parce que « plus acceptables » et appuyées par des méthodes et des techniques ?

- sur ce qui fait cette « force », face à des auteurs qui peuvent pourtant vouloir dans leur recherche les nuancer, s'en démarquer, voire les contredire : des présupposés didactiques non-interrogés ? S'agirait-il d'un certain consensus sur des éléments de récit national ? Sur des éléments qui d'une certaine façon « font » récit national ?

Je poserai à présent la question de la possibilité de résistance à ces tendances dominantes, à travers quelques exemples choisis de positionnements en opposition avec les évidences idéologiques relatives à l'appropriation et/ou à l'intégration par des dispositifs consacrés et institutionnalisés (en France, CAI et CIR).

6.3 Des résistances et alternatives à l'idéologie linguistique de l'intégration... Pour quelles traductions ?

Quels exemples de « résistances » à l'idéologie linguistique de l'intégration existent, et seraient intéressants de mobiliser pour la présente recherche ? Des réinvestissements d'une même importance d'un dispositif spécifique pour l'intégration s'y jouent-ils malgré-tout ? Quelles possibilités de résistance « de fond » sont dès lors possibles face aux logiques dominantes, et quels impensés devraient alors être précisés, explicités ?

A travers la présentation de quelques perspectives d'alternatives proposées aux représentations dominantes sur le rôle de la formation linguistique pour l'apprentissage de la langue et l'intégration (6.3.1, alternatives proposées pour le contexte belge par des chercheurs, puis à partir d'un exemple de résistance politique « radical » en Italie), je m'intéresserai aux questions soulevées par ces différents exemples sur les possibilités de résistances, et leurs implications (6.3.2).

6.3.1 « Renverser » la logique de l'intégration par la formation linguistique ?

Au regard des éléments dégagés précédemment, je propose d'abord de nous arrêter sur différentes perspectives (de recherches : 6.3.1.1 / d'acteurs politiques : 6.3.1.2) visant à « renverser » à leur façon la logique de l'intégration par la formation linguistique.

6.3.1.1 Favoriser d'abord l'intégration sociale, et non linguistique ?

En conclusion de l'article d'A.-S. Romainville et P. Hambye paru en 2014, les auteurs proposent des alternatives concrètes pour favoriser l'intégration :

> Comme nous l'avons déjà indiqué, l'alternative aux politiques actuellement dominantes consiste à mettre en place des politiques créant effectivement les conditions sociales qui rendent possible l'intégration, en ce compris le partage d'une langue commune et d'un sentiment d'appartenance à une communauté politique.
> Sur le plan linguistique, il s'agit ainsi de renverser la perspective qui fait de la langue la condition de l'intégration comme nous y invitent autrement Biichlé (2008) ou Lucchini (2012) et de promouvoir des « politiques "facilitantes", qui ont pour objectif prioritaire l'intégration des migrants dans certains domaines sociétaux (le domaine professionnel, par exemple) » et qui elles, contrairement aux politiques conditionnelles, « aboutissent à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil » (Extramiana & van Avermaet 2011 : 24). Sachant que ces changements structurels sont indispensables mais longs à mettre en œuvre, et compte tenu de l'importance que joue la maitrise de la langue commune – même si, en tant que telle, elle ne garantit en rien ni l'intégration ni une diminution des inégalités dont sont victimes les immigrants –, on peut par ailleurs travailler sur les représentations des individus d'une part et sur la quantité et la qualité de l'offre de formation linguistique d'autre part. (Hambye et al., 2014 : 74-75)

Ces positionnements nuancent l'intérêt indiscutable de la formation institutionnelle obligatoire en langue, tout en mettant l'accent sur l'importance des dispositifs d'accompagnement sociaux des processus d'intégration. Dans ce renversement, le « droit à la langue » n'est pas pour autant remis en question, mais reconsidéré comme un vecteur d'intégration parmi d'autres. Les répercussions possibles d'un tel renversement sont ici intéressantes et conséquentes (et inspirent mes propres propositions). Il pourrait par exemple s'agir concrètement :

- de repenser différentes voies de mises en relation avec la population locale (parrainage, incitation à des sorties en commun), ou encore d'accès à certains travails pour les migrants (facilitation d'accès à certains stages en entreprises par exemple), sans que les langues et cultures en présence ne soient considéré comme « cloisonnées », sans que la méconnaissance du français ne constitue nécessairement un critère d'impossibilité, une barrière indiscutable. Il ne peut dès lors plus s'agir de se satisfaire de changer exclusivement les migrants et le regard

que ces derniers portent sur la société d'accueil, mais également à l'inverse, de provoquer la rencontre, provoquer un changement de regard de la société sur les migrants[281].

- de repenser le rôle tenu par la formation linguistique, qui ne constitue plus une condition, ni systématiquement un départ de l'apprentissage ou de l'intégration. Un tel renversement n'empêcherait pas que les formations linguistiques constituent un droit fondamental, voire, qu'une obligation permette de faire découvrir la formation linguistique comme vecteur potentiel d'intégration parmi d'autres, constituant également *possiblement* un lieu de construction de projets d'intégration (et de sens) pour des personnes n'en ayant pas encore.

- une autre obligation pourrait être imaginée à l'arrivée en France (voire un suivi obligatoire), visant à établir un bilan de la situation et l'histoire de la personne, prenant en compte de quelle façon elle se projette (ou non) en France, afin de l'aider à déterminer ou bien à conscientiser quels vecteurs prédominants sont mobilisables à ce moment-là (non limité à des dispositifs formatifs) : intégration d'abord sociale et/ou professionnelle et/ou linguistique (mais pas nécessairement en priorité ni exclusivement)[282].

- de viser par conséquent également auprès de la société française un travail de fond, d'éducation et de prévention sur les représentations liées à une idéologie linguistique de l'intégration, et sur les discriminations (linguistiques notamment) dont peuvent faire l'objet les migrants (voir également 4.2.1.4, et conclusion générale).

Si je partage largement cette réaffirmation des auteurs, qui rejoint certaines propositions du Conseil de l'Europe (voir 6.1.2.1), ou encore la politique mise en place à Palerme (voir ci-dessous), je m'interroge aussi : dans un contexte de politiques linguistiques internationales qui tendent à instituer un caractère indispensable aux formations linguistiques pour l'intégration, un tel renversement de perspective ne peut-il pas aisément être *détourné*, comme « la » nouvelle réponse aux problèmes d'intégration, grâce à ce qui est désigné comme des « *politiques créant effectivement les conditions sociales qui rendent possible l'intégration* » (Ibid.) ?

---

[281] C'est d'ailleurs une des visées défendue dans le cadre de formations existantes, les Ateliers de Savoirs socioLinguistiques, ou encore Actions Socialisantes à composante Langagière (ASL), dont la créatrice est auteure de l'article cité plus haut, pour une didactique de l'immersion.

[282] Cela impliquerait cependant, pour pouvoir prendre pleinement en compte les projets d'intégration dans leurs dimensions non-strictement linguistiques, de réviser la vision techniciste des langues implantée en didactique (et prégnante dans la société), de ne pas réduire l'enseignement à la seule poursuite de méthodes efficaces visant quasi-exclusivement des compétences communicatives (mais aussi expérientielles, métalinguistiques, réflexives, à travers la construction ou la spécification de projets d'apprentissage).

De possibles traductions en dispositifs pourraient également se faire *sans remise en question du statut de l'intervention* elle-même, sans laquelle les processus d'intégration risquent encore de relever d'une question des seuls *moyens* : justifiant potentiellement une intervention obligatoire, le plus tôt possible, justifiant l'intensivité de l'accompagnement, voire avec la tentation de réaliser l'évaluation de l'intégration escomptée, l'intervention étant alors tenue *responsable* d'assurer des moyens plus efficaces.

Si des dévoiements sont toujours imaginables (peut-on se passer d'idéologie ?), la difficulté à proposer des alternatives sans que ne soient réinvestis des éléments idéologiques me semble donc tenir également au *statut de l'intervention* déjà implanté dans les représentations circulantes, l'Etat étant déjà porté pour responsable de l'accompagnement de l'intégration. Mais alors, quels changements pourraient permettre des alternatives qui ne puissent pas indirectement légitimer une idéologie de l'intégration adossée à une obligation de formation y correspondant ?

Sur la base de ces réflexions, je proposerai l'idée que, face au réinvestissement aisé d'un même statut de l'intervention en tant qu'« indispensable voire préalable à l'intégration », il revient alors peut-être à tous les acteurs concernés par ces questions (institutions, chercheurs, didacticiens, formateurs et stagiaires), d'assumer un *autre statut* des dispositifs consacrés à l'intégration, statut qui se baserait sur la responsabilité de *laisser une place aux premiers intéressés* pour se définir dans ces processus. Les traductions possibles des propositions présentées ici vont dans ce sens. Mais il me semble que cela impliquerait alors de pouvoir penser l'intégration sur un mode inévitablement diversitaire, qui permettrait la prise en compte de situations individuelles (voir chapitre 7). L'exemple suivant d'alternative et de nuance du statut de l'intervention de l'Etat pour l'intégration par un homme politique, est en ce sens particulièrement intéressant.

6.3.1.2 Le « contre-exemple » de la politique de la ville de Palerme ?

Malgré la prédominance des évidences relatives à l'intégration par la formation en langue dans de nombreux pays (6.2), ces modèles n'en sont pas moins remis en question par certains acteurs institutionnels et/ou bien politiques, et cela jusqu'à la mise en pratique, qui peut alors venir contredire le modèle national en vigueur. La politique à laquelle je vais m'intéresser ici illustre la mise en œuvre d'accompagnements privilégiant une intégration sociale et citoyenne.

Le maire de Palerme Leoluca Orlando[283], développe en termes d'immigration légale un positionnement qui se situe au revers des tendances nationales italiennes et, d'une façon plus générale, européennes[284]. Je souligne qu'il ne s'agit pas ici de *promouvoir* ni de *défendre* ce point de vue, mais de m'interroger à partir de celui-ci. Je m'en tiendrai à l'alternative proposée à Palerme pour m'intéresser à la façon dont celle-ci tente de « renverser » le contrôle de l'intégration par l'implication de formations linguistiques (tel que le dispositif CIR en France), et du positionnement qui en découle relativement au rôle donné alors à la langue pour l'intégration. Certains aspects de son positionnement me font réfléchir : qu'est-ce qui justifie ses convictions personnelles ? Les pratiques ne sont-elles pas parfois rattrapées par des principes dominants ? Les moyens financiers alors mis en œuvre pour l'affirmation d'un « droit » à un accompagnement (linguistique ou autre), sont-ils à la hauteur des principes politiques défendus ?

Contextes sicilien et palermitain

Il me semble donc important de préciser ici à minima le contexte historique migratoire de la Sicile, ainsi que de préciser les luttes politiques qui se jouent dans une plus grande cohérence politique pour ce maire.

La Sicile hérite d'un patrimoine culturel riche et diversifié, particulier par sa situation insulaire relativement au reste de l'Italie. Selon le professeur de sociologie sicilien G. Privitera:

> L'identité sicilienne a cette particularité qu'elle a survécu à 3 000 ans de colonisation par des peuples aussi différents que les Arabes, les Normands, les Grecs, les Espagnols ou les Angevins. Elle s'est bien évidemment transformée au fil du temps, empruntant des éléments à chacun des peuples colonisateurs, mais elle n'a jamais disparu. Dans l'imaginaire collectif, la « sicilianité » est là de facto, et aucun système politique ne peut la mettre en danger. Les siciliens se sentent à la fois siciliens et italiens, comme je le dis dans mon livre « quand on est indépendant, il n'y a pas besoin d'être indépendantiste (G. Privitera, 7 novembre 2017)[285]

Si la Sicile a été colonisée à de nombreuses reprises dans son histoire, elle a également connu des périodes d'indépendance et conservé une identité propre. La Sicile a également fait,

---

[283] Maire de Palerme à trois reprises : 1980-85 ; 1993-2000 ; réélu pour la troisième fois en 2012 avec 72% des voix. https://www.francetvinfo.fr/replay-radio/le-monde-de-marie/le-monde-de-marie-en-italie-le-maire-de-palerme-defie-la-politique-du-gouvernement-et-defend-l-accueil-des-migrants_2774801.html (Consulté le 13 décembre 2018).

[284] Le maire de Palerme : « *J'ai honte d'être européen, quand on voit le sort qui est fait aux migrants* ». (2016, octobre 11). https://www.lemonde.fr/afrique/article/2016/10/11/leoluca-orlando-il-faudrait-abolir-le-permis-de-sejour-c-est-la-peine-de-mort-de-notre-temps_5011787_3212.html (Consulté le 9 octobre 2018).

[285] https://www.1538mediterranee.com/2017/11/07/la-sicilianite-dhier-a-aujourdhui/ (Consulté le 19 décembre 2018).

dans son histoire, différentes expériences d'apports migratoires (Aymard, 1974) qui n'ont pas remis en question cette identité ni la langue sicilienne. Et depuis le début des années 2000, la Sicile,

> (…) est l'une des principales portes d'entrée dans l'espace Schengen. Mais c'est surtout depuis 2011, lorsque les « révolutions arabes » entraînent l'arrivée de 51 000 migrants à Lampedusa, que la Sicile incarne le symbole de la frontière européenne. Cette image est accentuée par la médiatisation extrême des bateaux chargés de migrants débarquant sur les côtes siciliennes. Cette mise en scène médiatique a contribué à légitimer le durcissement de la politique migratoire européenne, basée sur un contrôle accru des frontières européennes et « l'encampement » des étrangers en situation irrégulière. (Bassi, 2016 :36)

En Italie, la formation linguistique des étrangers a été mise en place plus tardivement qu'en France et "institutionnalisée" pour la première fois par le décret du 4 juin 2010, qui exigeait la connaissance de la langue italienne au niveau A2 pour la résidence permanente (Extramiana, 2012 : 138)[286]. La démarche politique du maire de Palerme s'inscrit dans un ensemble d'actions d'acteurs non-étatiques plus large et d'une grande hétérogénéité[287] en Sicile, acteurs qui ont joué un rôle pionnier dans la construction même de l'enjeu migratoire sicilien face à une certaine inaction publique. A l'occasion de la Charte de Palerme, L. Orlando déplore la situation italienne en termes de politique en faveur de l'intégration des migrants, l'absence de garantie d'accès à différents circuits d'insertion tels que l'apprentissage de la langue, le soutien psychologique, l'orientation et l'aide à la recherche d'emploi (Orlando, L., 2015 : 6). Selon M. Bassi, une grande partie des groupes actuellement engagés auprès des immigrés était impliquée dans d'autres causes dans les années 1980 et 1990, en particulier l'antimafia (dont L. Orlando), la lutte pour le droit au logement et la cause pacifiste (Bassi, 2016 :37).

Les actions politiques de L. Orlando

L. Orlando a d'abord mis en place dans sa ville la reconnaissance de tout habitant de Palerme comme citoyen. Puis en 2015, par la mise en place de la Charte de Palerme, il propose une abolition du permis de séjour dans le cadre de la mobilité comme droit[288]. Il crée également

---

[286] Voir également https://www.comunitaitalofona.org/notizie/limportanza-dello-studio-della-lingua-italiana-da-parte-dei-migranti/ (Consulté le 24 mars 2019).

[287] Parmi lesquels des organisations religieuses, différents groupements politiques : nouvelle gauche, gauche radicale, ou encore des organisations de tradition communiste. (Bassi, 2016 : 37)

[288] Le texte part du principe que *« personne ne choisit le lieu où il vient au monde; tous devraient se voir reconnaitre le droit de choisir le lieu où vivre, vivre mieux et ne pas mourir »*. (Orlando, L., Charte de Palerme, 2015, 1) https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjcjOfluZvhAhUFgRo

un Conseil de la Culture, seule instance dans le monde à représenter les migrants politiquement à l'échelle d'une municipalité[289]. Ces mesures sont clairement marquées par l'objectif de partir de cette reconnaissance des migrants à égalité d'autres citoyens, en visant leur possible participation à la vie citoyenne :

> - Vous pensez que les migrants devraient voter ?
> - Ce n'est pas encore possible aujourd'hui. Mais oui, j'ai espoir qu'un jour, toutes les personnes qui vivent en Italie, de nationalité italienne ou non, puissent voter et participer à la vie démocratique de ce pays. Mon premier acte en tant que maire a été de déclarer citoyens honoraires tous les habitants de Palerme. Tous, pas seulement le dalaï-lama, pas seulement le roi Juan Carlos… mais tous les résidents, italiens ou non. (L., Orlando, 2016, Ibid.)

Sa politique se situe en opposition aux politiques migratoires européennes et italienne en particulier (mais aussi française, voir article cité). Son discours sur les notions d'accueil et d'intégration me semble intéressant, dans les questions soulevées. Ainsi, pour L. Orlando, les responsabilités de sa municipalité envers les migrants ne relèvent pas de l'accueil, ni de l'intégration, mais de la notion de « coexistence » (« Ni intégration, ni accueil, le maire préfère le mot coexistence.», *Italie : Palerme, l'exception* - ARTE Reportage, 2018, 20'36 min).

L'apprentissage de la langue tiendrait-il dans ce positionnement une importance particulière ? Il n'en est rien si l'on en croit une autre interview[290] : à la question de savoir « Comment s'insèrent les "migrants-citoyens" dans votre ville ? », L. Orlando n'évoque en effet que l'insertion professionnelle[291] :

> Ils font tous les métiers. Ils ont ouvert des commerces, travaillent dans des bars, des pizzerias, ont créé de petites entreprises, sont aides-soignants dans les hôpitaux ou au domicile des malades. Il n'y a pas plus de délinquants parmi eux que dans la population totale. Au contraire : je peux dire que lors de mes deux derniers mandats, un seul immigré a été inculpé pour le délit d'association mafieuse !

N'y aurait-il pas là aussi une certaine vision « magique » de l'intégration, et consistant, à l'inverse de celle interprétée au chapitre 5, à croire qu'une politique de « laisser-faire » puisse à terme également *régler* les problèmes d'intégration ?

Le rejet des notions d'accueil et d'intégration « par la langue prioritairement » est intéressant en ce qu'il suppose de « retrait », de précaution, par rapport à la responsabilité de

---

KHZGfBRwQFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.mondialisations.org%2Fmedias%2Fpdf%2Fcarta-dipalermo-FR.pdf&usg=AOvVaw0M7U-zlVKP5FNzYVXVt9s1 (Consulté le 24 mars 2019).

289 https://www.lemonde.fr/afrique/article/2016/10/11/leoluca-orlando-il-faudrait-abolir-le-permis-de-sejour-c-est-la-peine-de-mort-de-notre-temps_5011787_3212.html (Consulté le 9 octobre 2018).

290 https://www.nouvelobs.com/monde/migrants/20180613.OBS8121/migrants-il-faut-supprimer-le-permis-de-sejour-comme-on-a-supprime-la-peine-de-mort.html , publié le 13/06/2018 par Padovani, M. (Consulté le 13 décembre 2018).

291 Je mentionnerai également la mise en service de logements repris par la police à des associations mafieuses, au bénéfice d'italiens et de migrants confondus, en tant qu'allocataires en collocations.

l'Etat. Ainsi, si l'Etat n'est plus « si exclusivement » responsable d'accueillir ou d' « intégrer » (et à travers une politique municipale particulièrement volontariste), il semble bien que ce soient le parcours et la situation individuelle de chaque acteur qui soient remis en perspective dans ses aspects « humains »[292], nuançant alors tant ce qu'il serait possible de « contrôler » de l'intégration, que ce qu'il serait possible en retour d' « exiger » des migrants.

Le « projet de Palerme » donne une certaine idée de la forme que revêtent alors les dispositifs dans ce contexte (Arte reportage, 2018) : le projet se tient dans une friche industrielle réhabilitée en espace socio-culturel, dans laquelle une aide « volontariste » est donnée à des migrants sur différents plans : professionnel, linguistique, culturel (avec la mise en place d'accès à des bibliothèques et ateliers dédiés)[293].

Les formations linguistiques, alors mises en place au même titre que d'autres facteurs potentiels d'intégration, ne sont pas considérées comme indispensables (et donc obligatoires), ni à mettre en place le plus rapidement possible. Ce dispositif ne se consacre pas qu'à un seul pôle (comme la langue) mais de façon plus ouverte, propose un accompagnement plus global laissant aux usagers le choix de privilégier certains plans sur d'autres (accompagnement professionnel et/ou linguistique et/ou social et/ou associatif...) au regard de leur propre situation individuelle. Ces configurations laissent les migrants « usagers » de différents vecteurs d'intégration possibles, pour lesquels différentes aides (linguistique, professionnelle) sont possiblement apportées. Ce n'est donc pas « le dispositif » qui va « intégrer », mais celui-ci constitue une aide adaptable aux parcours de chacun. L'apprentissage de la langue ne semble donc plus tant considéré comme un « but en soi » pour s'intégrer, mais bien comme une composante de l'intégration (possiblement cause *et* conséquence de celle-ci), intégration qui ne saurait être alors complètement détachée des projets et situations des personnes elles-mêmes.

Relativement au statut important accordé aux formations linguistiques dans différents positionnements d'experts, praticiens et chercheurs, ce positionnement, dans sa rupture avec différents principes, ne semble pas accorder un tel statut aux dispositifs en tant que représentant une fonction absolument indispensable et déterminante dans les processus. Dans cette configuration, un plus grand ensemble de facteurs permet de nuancer une responsabilité sinon accordée en priorité aux formations en langue, du moins possiblement à d'autres types de

[292] Projets individuels, reconnaissance citoyenne, éléments de prise en compte de la situation davantage valorisés…
[293] Avec des intervenants comme Bibliothèque Sans Frontières, voir par exemple : https://www.bibliosansfrontieres.org/trapenard-parrain-palerme/ (Consulté le 9 octobre 2018).

formations. Et en tant qu'ensemble, ce discours nuance les « garanties » des seuls dispositifs et techniques sur lesquelles elles reposent ailleurs (ingénierie spécifique, tests et certifications).

Le projet de Palerme me semble considéré par ses auteurs comme potentiellement facilitateur, et non situé comme une véritable « solution » ou encore un passage qui serait « indispensable » à l'intégration. Tout en continuant de m'interroger face au caractère « idéaliste » de la possibilité de coexistence supposée dans cette perspective politique, il me semble bien que ce soit là la possibilité de « contrôle » des processus qui soit largement nuancée. Cette nuance marque à mon sens davantage de « confiance » accordée aux personnes, et aux processus *en tant que processus*. Cette confiance n'est-elle pas précisément ce qui permet de ne pas basculer dans une perspective de contrôle de l'intégration ? La question de la « confiance » à avoir en ces processus sociologiques, ainsi que celle sous-jacente de « *ce qu'il est possible de faire* » par le biais de dispositifs d'Etat, devrait en ce sens être posée plus fortement. Une telle entreprise pourrait mobiliser différents pans de recherches sur l'intégration : recherches historiques, sociologiques, sociolinguistiques, et en sciences du langage plus généralement.

6.3.2 Résistances et continuités idéologique des « dispositifs » : quels impensés reconsidérer ?

La politique actuelle de la ville de Palerme est un contre-exemple affiché publiquement et défendu politiquement. Il faut prendre en compte que cette politique est menée de façon *moins généralisée* (et moins généralisable ?) qu'au niveau central d'un Etat, par une opposition plus radicale, tant sur le plan des notions alors mobilisées, que d'un positionnement plus général de rejet des logiques dominantes de l'accueil de migrants en Europe. Au regard des autres éléments dégagés, j'interprète ce contexte particulier comme étant directement lié aux processus : le dispositif n'est plus pensé en terme d'un contrôle à exercer, mais sur la base d'une confiance en les processus et les personnes qui les vivent. Le fondement « contrôlant » des dispositifs traduit des craintes envers les processus et les personnes, craintes qui s'opposent à la possibilité de partir d'une telle confiance.

Mais, que soulignent ces exemples particuliers de « renversements » des logiques dominantes d'intégration par la formation en langue ? Les ruptures, mais aussi continuités qui

les traversent, posent question : ces ruptures et continuités sont-elles liées uniquement à des propriétés des « dispositifs » (pas uniquement formatifs, dispositifs d'« intégration » au sens large, de G. Agamben) ? Ou bien à l'inverse, les dispositifs ne représenteraient-ils pas parfois aussi que des « supports de travail », pour certains auteurs qui se les approprient, représentant alors autant de moyens de leur donner forme ? Sur la base d'écrits relatifs à ces questions, je propose ici une interprétation de la façon dont le contexte de dispositifs dédiés à la formation en langue pour l'insertion, *laisse plus ou moins place* à de possibles résistances ou, à l'inverse, des réinvestissements de ses principes. Il s'agit de théoriser la façon dont les formateurs et acteurs de terrain s'approprient ou bien rejettent différentes notions et principes auxquels ils sont exposés ou contraints, et d'interpréter la façon dont cela marque *la difficulté de résistance* face à une idéologie dominante de la langue.

6.3.2.1 Résistances individuelles et paroxysmes critiques

Quelles résistances individuelles ou collectives ai-je pu observer dans le cadre des formations linguistiques obligatoires, de la part d'acteurs de terrains ? De quelle façon rendre compte de la façon dont ces auteurs « naviguent » entre cadre institutionnalisé et actions individuelles ? Différentes théories permettent de rendre compte de la façon dont certains acteurs sociaux peuvent mettre en place des actes de résistance consistant en des micros libertés prises face au pouvoir. Parmi les nombreuses théories mettant en lumières ce type de pratiques (« ruse » et « bricolage » de Levi-Strauss, ou encore la théorie de l'acteur stratégique de Friedberg et Crozier), je citerai la notion de braconnage, de M. de Certeau.

L'auteur prend l'image des processus d'écriture et de lecture afin de s'opposer à une supposée passivité des lecteurs (et consommateurs au sens plus large, que la figure du lecteur représente), lire *étant* un braconnage (Ibid. 239). M. De Certeau développe alors une perspective où au contraire, « *le quotidien s'invente avec mille manières de* braconner. » (De Certeau, réed. 1990 [1980]: 36). M. De Certeau souligne que:

> Aujourd'hui, ce sont les dispositifs sociopolitiques de l'école, de la presse ou de la télé qui isolent de ses lecteurs le texte tenu par le maître ou par le producteur. **Mais derrière le décor théâtral de cette nouvelle orthodoxie, se cache** (comme c'était déjà le cas hier) **l'activité silencieuse, transgressive, ironique ou poétique, de lecteurs (ou téléspectateurs) qui conservent leur quant-à-soi dans le privé et à l'insu des «maîtres»**. (De Certeau, réed. 1990 [1980]: 249)

De cette façon, selon M. De certeau, loin d'être des techniciens des institutions, les acteurs sociaux tels que les migrants et formateurs confrontés aux dispositifs d'intégration, sont

éminemment réflexifs, s'affirmant comme lecteurs /auteurs et donc capables de «braconner» le cadre dans lequel ils évoluent :

> **Le lecteur est le producteur de jardins qui miniaturisent et collationnent le monde, Robinson d'une île à découvrir, mais « possédé » aussi par son propre carnaval qui introduit le multiple et la différence dans le système écrit d'une société et d'un texte**. Auteur romanesque donc. Il se déterritorialise, **oscillant dans un non-lieu entre ce qu'il invente et ce qu'il altère**. Tantôt en effet, comme le chasseur dans la forêt, il a l'écrit a l'oeil, il dépiste, il rit, il fait des « coups », ou bien joueur, il s'y laisse prendre. Tantôt il perd les sécurités fictives de la réalité: ses fugues l'exilent des assurances qui casent le moi dans le damier social. (Ibid.: 250-251)

L'impossibilité d'une soumission aveugle des acteurs sociaux aux catégories sociales et au cadre auxquels ils sont soumis, concorde également plus globalement avec certains apports des sciences sociales sur le caractère réflexif de l'ensemble de ses acteurs sociaux :

> Cette thèse est soutenue notamment par Beck, Giddens, et Dubet, qui conçoivent l'attitude réflexive, non pas comme une simple disposition individuelle (la pensée réfléchie), mais comme la résultante inéluctable des transformations qui caractérisent nos sociétés actuelles. En effet, par rapport aux sociétés précédentes, **les sociétés contemporaines apparaissent fondamentalement comme des sociétés de choix et de projets**. Cette idée signifie que **les conduites sociales ne peuvent plus être définies principalement par des statuts, des rôles et des normes**. Dans *la société du risque* (2001), Beck parle d'une «*individualisation de la vie*» aboutissant au délitement des modes de vie de la société industrielle au profit de nouvelles formes de vie, à travers lesquelles «*les individus construisent, articulent et mettent en scène leur propre trajectoire personnelle*». (...) **Nous sommes donc, tous, condamnés à réfléchir à notre propre vie, qui ne nous est plus donnée comme un rôle définitif que nous aurions à habiter, mais comme un projet de construction de soi**. (Tardif, 2012: 62)

Si une telle réflexivité est *inévitable*, il s'agit possiblement de tenter d'en tenir compte voire de viser à en tirer parti pour les formations linguistiques à visée d'insertion, question que j'aborderai en conclusions du 7.1 puis plus en détail en conclusion générale. J'identifie dans mes différentes observations de terrain un certain nombre de ce type de « braconnage » au sens de M. De Certeau, par ses différents acteurs : des prises de prises de libertés, voire de risque, que je vais à présent expliciter.

Du côté des stagiaires, le critère du *besoin de formation*, déterminant la prescription ou non de la formation obligatoire sur les critères de l'origine (extra-européenne) et d'un nombre d'heures à partir de résultats au premier test en langue, fait partie des catégories mobilisées qui interrogent par ses réceptions diverses et tentatives de fraude de la part de nombreux stagiaires. Tous ceux qui sont désignés comme ayant besoin de ces formations ne manifestent pas nécessairement le besoin de s'y soumettre, et à l'inverse, certains migrants qui n'y sont pas soumis demandent une formation à laquelle ils n'auront pas droit (des ressortissants de l'Union européenne, par exemple). La « triche » des stagiaires peut ainsi aller dans les deux sens : autant certains stagiaires *tentent de tricher* sur les feuilles d'émargement des formations en français

pour se débarrasser de leurs obligations, autant à l'inverse, certains signataires, conscients de ce système *échouent volontairement* au test de positionnement du CIR, afin de se voir prescrire le maximum d'heures de formation. Derrière les catégories mobilisées et logiques qui s'y attachent, ces différentes réactions composent de façon souterraine avec le cadre institutionnalisé.

Du côté des formateurs et autres acteurs de l'OF, je retiens en particulier : la renégociation forte des modalités d'applications du programme thématique de formations linguistiques du CIR par un.e responsable lors d'une réunion au ministère (pour la région concernée par ce marché), le témoignage rapporté d'une surprenante souplesse et bienveillance d'une inspectrice de l'OFII envers les libertés thématiques et administratives prises par un.e formateur.rice, différentes libertés et risques pris par certains formateur.rices qui eux aussi parfois, « trichent », par exemple avec le système d'évaluation des apprentissages (voir 7.1).

Si des dispositifs fonctionnant sur la base du volontarisme font parfois « dispositif » par la mise en place d'injonctions et de principes calqués sur les politiques linguistiques obligatoires (exemple des Ateliers de Savoirs Sociolinguistiques ASL)[294], les dispositifs semblent parfois à l'inverse représenter le « cadre» à partir duquel leurs auteurs travaillent sans forcément s'y référer. Mais alors quelle résistance possible pour les chercheurs, si les travaux critiques (dont j'ai fait état plus haut) ne semblent pas avoir d'influence déterminante sur les évidences déjà en vigueur ? Outre la question du « dernier mot » qui reviendra certainement (et compréhensiblement) toujours aux politiques, j'ai tenté de montrer précédemment qu'une lutte vis-à-vis de ces logiques *risque de rester difficile, si ce n'est vaine*, sans argumentation solide permettant de préciser les impensés et « zones grises » de l'importance accordée (de façon relativement évidente) aux formations linguistiques, ainsi que les impensés de la volonté d'exercer un contrôle sur les processus d'apprentissage, comme d'intégration.

M. De Certeau montre que les publics ne sont pas nécessairement ni toujours *dominés* par les cadres institutionnels qui les engagent, ils peuvent rester actifs face aux représentations en jeu, mais tout en comptant cependant « *des paroxysmes critiques quand le « dire » s'écarte trop du « faire »* », comme le résume P. Macherey[295]. Le problème n'est donc peut-être pas tant

[294] Des deux expériences professionnelles que j'ai réalisées en tant que formateur d'ASL dans la région Centre sur quatre années, j'ai constaté que ces formations tendaient plus ou moins facilement, selon les structures et les prescripteurs, à « redevenir » une formation FLE pour l'insertion voire même à prendre la forme d'une formation obligatoire sur les mêmes principes que les formations OFII (signature d'un contrat symbolique d'engagement à être assidu, injonction de venir, intérêt présenté comme indiscutable).
[295] http://detambel.com/f/index.php?sp=liv&livre_id=504 (Consulté le 12 aout 2020).

celui des « dispositifs » en eux-mêmes, uniquement à travers leur encadrement et ce qu'ils inclinent à penser et à faire (et pouvant donner lieu à des traductions très différentes selon les contextes et les personnes qui s'en chargent), que ce que ces dispositifs *empêchent* en parallèle, de penser et de faire. La réflexivité des acteurs en présence s'en retrouverait par conséquent bridée, freinée, permettant difficilement de « sortir des sentiers battus », pour reprendre la métaphore du braconnage.

Du côté des acteurs de terrains, ce paroxysme critique peut être illustré par le fait que différents formateur.rices côtoyés au cours du premier marché du CIR (2016-2019) ont décidé (For2) ou bien longuement hésité à arrêter de travailler pour ces dispositifs, n'y trouvant plus un espace dans lequel leurs propres façons de faire puissent tenir (For1 s'engagera finalement dans le nouveau marché 2019, avec de larges réserves et en considérant la possibilité de démissionner ensuite).

Au-delà du fait que, comme je l'ai déjà souligné au chapitre 4, il n'y a pas de raison qu'aucun discours soit exempt d'idéologie, le nouveau cadre du CIR instaure les évidences idéologiques dans des pratiques qui s'imposent aux acteurs, et jusqu'aux discours qui se doivent de respecter les logiques en vigueur (comme l'instauration des trois tests, qui n'est qu'un exemple fort de la mise en pratique de ces logiques – voir à ce propos 4.2.3). Lors d'un débat participatif tenu à Paris en juin 2019 (sur la question « en quoi les langues ont-elles un rôle à jouer dans les sociétés mondialisées au sein d'une Europe fragilisée ? »), les témoignages de plusieurs auteurs associés soulignaient tant cette difficulté des formateurs de résister dans un contexte de formations destinées à l'insertion, que de leur volonté d'ouverture à d'autres horizons d'intervention en tant que leurs valeurs professionnelles, humaines et éthiques entrent parfois en tension forte avec les traductions techniques des obligations imparties par les cadres institutionnels :

> Au vu des contraintes de temps et des objectifs à atteindre, la recherche de « recettes » aisément applicables l'emporte sur la mise en question des outils techniques. Ajoutons que dans ce contexte, auquel celui de la mobilité étudiante peut être associé, les enjeux inhérents à l'apprentissage des langues et de la langue du pays d'accueil peuvent être lourds de conséquences pour les apprenants. Dès lors, il arrive que certains formateurs finissent par se convaincre qu'il est préférable d'agir pour éviter que les situations – d'enseignement et d'apprentissage – n'empirent. Malgré les prescriptions et les injonctions qui malmènent les convictions et les valeurs des enseignants de FLE, ces derniers sont manifestement disposés à composer *autrement*, ou du moins ils sont ouverts à des solutions alternatives. (Lebreton, Debono, Mercier, 2019)

J'interrogerai particulièrement cette possibilité de résistance au chapitre suivant, tant pour les stagiaires que les formateurs et autres acteurs de ces formations linguistiques, en

m'arrêtant sur la façon dont les différents détournements/contournements d'obligations en vigueur ne me semblent précisément pas permettre d'atténuer certains effets observés, ni les représentations dominantes qui sont alors inévitablement véhiculées. Je pose en particulier la question, dans ces réemplois d'un dispositif de formation à un autre, ce que ces consensus permettent d'appuyer, et quelles sacralisations communes s'opèrent sur cette même base. Quelles idéologies (linguistiques/didactiques/de l'intégration) s'y retrouvent (inévitablement) confortées ?

6.3.2.2 Résistances « de surface », et réinvestissements idéologiques « involontaires »

De potentiels réinvestissements idéologiques, comme j'ai tenté d'en rendre compte plus haut, de la part d'auteurs qui pourtant, marquent une volonté de nuance ou d'opposition avec ces mêmes idéologies, illustrent le point de vue défendu par G. Agamben quant aux dispositifs, à savoir qu'un renversement n'est pas possible s'il s'agit de proposer un usage « plus correct » des dispositifs:

> De là la vanité de ces discours sur la technique quand ils prétendent que le problème des dispositifs se réduit à celui de leur usage correct. Ils ignorent complètement que **si chaque dispositif correspond à un processus de subjectivation** (et, dans notre cas, à un processus de désubjectivation), **il est impossible que le sujet du dispositif l'utilise « bien »**. Par ailleurs, **qui tient de tels discours est souvent le résultat du dispositif médiatique dans lequel il se trouve pris**. (Agamben, 2006 : 32)

Partant d'un tel point de vue, il serait vain de mener une véritable résistance visant à renverser des principes idéologiques des dispositifs en ne s'attachant qu'à leur forme, se traduisant comme j'ai tenté de le montrer plus haut, par des formes « plus acceptables » mais qui n'en réinvestissent pas moins (voire renforcent) les principes qui les fondent, selon la lecture qui en est faite.

Face aux différentes politiques successives (de droite comme de gauche) et aux différents discours (académiques, politiques et institutionnels, publics…) qui voudraient amener un véritable changement dans cet accompagnement, et qui dans les exemples donnés, en légitiment à leurs tours différents éléments par un fond commun non explicité, il semble que la modification de ces logiques d'intégration ne puisse relever uniquement de la *forme* politique et didactique à donner aux dispositifs. Mon interprétation sur l'obligation de formation comme marquant un « point d'accroche » à une pensée technique, véhicule « silencieux » d'une idéologie de l'intégration par la langue (6.2.2), rejoint des propos de L. Althusser sur les appareils idéologiques d'Etat, lorsque ce dernier prend pour exemple des enseignants

« résistants », qui *légitiment et appuient* l'indispensabilité de l'école, indispensabilité que ces derniers *travaillent pourtant à vouloir renverser de l'intérieur* :

> J'en demande pardon aux maîtres qui, dans des conditions épouvantables, tentent de retourner contre l'idéologie, contre le système et contre les pratiques dans lesquels ils sont pris, les quelques armes qu'ils peuvent trouver dans l'histoire et le savoir qu'ils « enseignent ». (…) ils sont rares, et combien (la majorité) n'ont même pas le commencement du soupçon du « travail » que le système (qui les dépasse et écrase) les contraint de faire, pis, mettent tout leur cœur et leur ingéniosité à l'accomplir avec la dernière conscience (les fameuses méthodes nouvelles !). **Ils s'en doutent si peu qu'ils contribuent par leur dévouement même à entretenir et nourrir cette représentation idéologique de l'École, qui rend aujourd'hui l'École aussi « naturelle » et indispensable-utile**, et même bienfaisante à nos contemporains, que l'Église était « naturelle », indispensable et généreuse à nos ancêtres d'il y a quelques siècles. (Althusser, 1976) [296]

L'exemple de l'école peut être mis en parallèle ici avec celui d'une idéologie éducationnelle de l'intégration à la française (la formation linguistique obligatoire pouvant être assimilée à un appareil idéologique d'Etat, dépendant de plusieurs ministères)[297], cette considération concernant alors différents acteurs qui s'opposent aux idéologies d'Etat (celles qui sont institutionnalisées).

Mon interprétation des difficultés de résistance des formateurs, porteurs de valeurs qui leurs sont propres (voir 7.1), en tension croissante face à une traduction toujours plus technique des obligations des dispositifs (obligation de passation de test, de quantification d'une progression...) et l'observation de nombreux « paroxysmes critiques » vont également dans ce sens de réinvestissements « involontaires » des principes idéologiques auxquels ces acteurs s'opposent pourtant.

6.3.2.3 Une épisémologie PH comme alternative à l'idéologie linguistique de l'intégration ?

Les épistémologies phénoménologiques-herméneutiques (désormais PH), dont cette thèse s'inspire dans ses objectifs et sa méthodologie (voir 2.1.2.3), représentent une alternative spécifique à l'idéologie linguistique de l'intégration. L'article « *Fils rouges épistémologiques au service d'une autre intervention* » (Pierozak ; Debono ; Feussi ; Huver, 2018 : 9-28), introduit l'ouvrage faisant suite à un colloque portant sur les questions d'intervention et de recherche dans différents secteurs relatifs à la didactique des langues et de la

[296] http://classiques.uqac.ca/contemporains/althusser_louis/ideologie_et_AIE/ideologie_et_AIE_texte.html#ideologie_AIE_IV (Consulté le 13 janvier 2019)
[297] Voir également 5.1.1.1.

sociolinguistique (francophonies ; FOAD ; migrances). Dans ces questions d'interventions formatives comme de recherches sur ces trois secteurs, entrent en jeu différentes orientations épistémologiques de la recherche, relatives à une vision des langues qui la *fonde* :

> Ces logiques à l'œuvre dans ces approches technico-rationnelles **sont paradoxalement également présentes dans les approches critiques**, **telles qu'elles se développent en l'occurrence dans le champ des études migratoires**, en ce qu'elles développent une critique elle-même technicisante de la technique (également *supra*). Ainsi, différents travaux de recherche revendiquent explicitement la nécessité d'un positionnement critique vis-à-vis du rôle que l'on fait tenir aux tests linguistiques dans les politiques migratoires. Face à ces tests et à leurs « effets destructeurs » (Shohamy 2001), une des « solutions » parfois proposée est de remplacer les tests par des évaluations plus « qualitatives » comme les portfolios, **ce qui revient à la substitution d'une technique par une autre**. « **A difficulté technique, remède technique » dira Ellul** (in Jézéquel 2010), ce qui traduit bien le paradoxe de cette démarche, qui **en survalorisant le « comment » élude le « pourquoi », c'est-à-dire les questionnements épistémologiques sur certaines notions fondatrices, comme « langue » par exemple** (v. *supra*). (Pierozak et al., 2018 : 16 – 17)

Dès lors que l'on choisit de considérer la langue *d'abord* comme un outil de communication, il est ainsi difficile de ne pas faire primer la question du « comment » apprendre, propre également aux dispositifs d'intégration linguistique (6.2.1.2). Les épistémologies PH proposent à l'inverse, que le « sens » donné aux processus d'appropriation et à leurs liens avec l'intégration (et inversement), *parte* de l'interprétation des projections de ceux qui les vivent en premier lieu. Cette perspective remet en question les fondements et les potentiels effets des dispositifs dédiés à l'intégration, par la prise en compte *des dimensions interprétatives et diversitaires*, considérées fondamentales à une intervention plus éthique et expérientielle. Les perspectives PH m'intéressent donc particulièrement en tant qu'elles impliquent que :

- l'apprentissage pas plus que l'intégration ne sont alors (en premier lieu ni dans l'absolu) une question de « moyens » à mettre en place, sinon avant tout des processus « vécus », desquels il est donc impossible de prédire « une vérité », ou encore « le (seul) sens »

- les processus en jeu ne peuvent dès lors plus être pensés *à la place des migrants*, mais *avec eux, dans une perspective réflexive*, en considérant leur personne (histoires, situation, expériences, réceptions de l'accompagnement proposé, mais aussi représentations, attitudes, projets et projections...).

Conclusions du 6.3

Sur la base des réinvestissements idéologiques produits de façon globale, et à plusieurs échelles (touchant potentiellement tous les acteurs de ces dispositifs), j'émets l'hypothèse que le cadre même de l'insertion aurait un effet « grossissant » des fondements épistémologiques dominants en didactique et didactologie des langues, sur la base d'une volonté de prise en charge des catégories concernées (qu'il s'agisse de vouloir accueillir ou bien de se « méfier » des catégories visées). Cet effet permettrait difficilement de sortir de logiques contrôlantes dans lesquelles les représentations de la langue et de l'intégration s'accordent sur différents plans idéologiques (la langue / l'intégration / l'intégration par la maîtrise de la langue nationale - voir 5.1.2). Je tenterai de montrer en conclusion générale que de remettre en cause le « fond idéologique » des dispositifs n'est pas nécessairement incompatible avec la réhabilitation d'une obligation de formation qui serait fondée sur un autre statut accordé à la formation, et sur d'autres principes (éthiques et expérientiels).

Conclusions du chapitre 6

Malgré les divergences existantes sur le sujet des liens entre langues et insertion, au regard des travaux parcourus pour cette thèse, il me semble que cette idéologie est transversale à différents discours : depuis des spécialistes, jusqu'aux politiques et institutions qui s'en emparent. Si les discours académiques ont nourri, depuis le début, les discours politiques qui ont fondé les dispositifs d'intégration linguistique, institutions et politiques ont privilégié certaines orientations désormais « institutionnalisées », formant des dispositifs dans lesquels des universitaires se retrouvent à leur tour engagés de différentes façons (didacticiens et didactologues /enseignants). A partir de l'interprétation et de la confrontation de ces différents éléments, la langue, en tant qu'institution, *semble elle-même être conçue comme un "dispositif"* (au sens de G. Agamben). C'est en tant que dispositif, "technique" (au sens de M. Heidegger et J. Ellul) que cette langue est censée "garantir" l'intégration, quels que soient par ailleurs les histoires et projets des personnes. Cette langue est bien « sacralisée » en France, compte tenu de l'idéologie qui y est attachée (voir chapitre 3), et au final, « désacraliser » la langue semble dès lors difficile. Comme le souligne I. Illich, « (...) ***au bout du compte, il ne suffit pas de déscolariser les institutions, mais que l'éthos tout entier de la société relève d'un tel traitement*** » (Illich, 1971 : 8).

Avant d'être politique ou didactique, le changement tiendrait alors peut-être davantage *à renverser ce fond commun épistémologique* (à la filiation pragmatiste et technique) et de *réfléchir à une éthique*, telle que proposé dans le cadre d'une didactique de l'appropriation. La didactique de l'appropriation, de même que les perspectives plus larges des apports PH pour l'intervention, marquent bien des alternatives d'intervention qui ne sauraient se faire sans une remise en question profonde des logiques qui *fondent* ces dispositifs. J'explorerai et argumenterai à travers mes observables en organisme de formation, mon interprétation d'une influence forte de ce fond épistémologique commun sur l'ensemble de ses auteurs lorsque ces derniers s'y engagent (chercheurs, mais aussi formateurs, incluant moi-même).

Chapitre 7 : Réception des acteurs : De l'accompagnement à la dépossession des processus d'apprentissage et d'intégration

Quelles réceptions les acteurs de la formation linguistique ont-ils des idéologies linguistiques de l'intégration et des dispositifs qui les représentent ? Ce septième chapitre s'attache à cette question en interprétant la *réception* de cette idéologie linguistique par ses acteurs, à savoir tant par des professionnels d'organismes de formation (7.1 – en particulier des Formateurs) que de stagiaires (7.2). Je m'appuierai pour étayer mon interprétation sur mes expériences de formateur pendant plus de 2 ans dans le cadre de ces deux dispositifs (CAI, puis CIR), ainsi que de nombreux témoignages de ces acteurs des contrats d'intégration (témoignages sollicités ou non, parmi lesquels mon corpus d'entretiens réalisés auprès de 14 stagiaires du CAI - pour la présentation du corpus et les aspects méthodologiques, voir chapitre 2).

Il s'agit de réfléchir, à partir de la diversité de discours construits sur le sujet, à ce que « font » les acteurs des contrats d'intégration et des idéologies qui sous-tendent ces contrats. Quels arguments sont avancés (en faveur, ou à l'inverse à l'encontre) de principes idéologiques qui fondent les contrats d'intégration ? Comment les différents acteurs s'accommodent-ils de leurs probables discordance sur les processus visés, depuis le traitement qu'en font les organismes de formation sur différents plans (institutionnel et éthique/pédagogique de consensus/pédagogique individuelle…), jusqu'aux stagiaires eux-mêmes ? Je chercherai à identifier et comprendre, tant des discours qui m'ont semblé récurrents, que des discours qui contrastent entre eux, et pouvant être croisés à des représentations collectives (institutionnelles, politiques, publiques…).

Je défendrai, à travers la diversité de réceptions et d'effets interprétés, que l'idéologie linguistique de l'intégration tend par son influence sur différents acteurs, à déposséder les migrants du rôle personnel et de la considération sur lesquels ces derniers pourraient s'appuyer afin de se sentir les principaux *auteurs* de ces processus.

7.1 Les organismes de formation face aux obligations des contrats d'intégration : une idéologie « insidieuse » ?

Je mettrai en évidence ici certains effets que j'interprète du cadre idéologique des contrats d'intégration, et la façon dont l'idéologie linguistique de l'intégration s'impose de façon insidieuse dans les pratiques de formateurs qui s'y engagent, malgré leurs tentatives de résistance. Les différents discours présentés sont fortement anonymés, ces informateurs ayant à l'unanimité refusé de s'engager dans des témoignages enregistrés[298]. L'emploi d' « organisme de formation » (désormais OF) est ici métonymique, pour désigner tant les formateurs, que d'autres professionnels impliqués dont il sera question.

Je me demande en quoi un certain fond idéologique s'impose à travers *certaines pratiques formatives*, mais également à travers *une technicisation accrue* des formations (gestionnaire et administrative, didactique, pédagogique) ?

7.1.1 Le « fond » et la « forme » : Quelle souplesse pour les OF ?

Quelle souplesse les évolutions des dispositifs d'intégration laissent-elles aux OF ? De quelle manière les OF s'approprient-ils ou bien résistent-ils face à la technicisation accrue des formations? J'aborderai ces questions en m'arrêtant d'abord sur la mise en place du CIR et sa réception par l'OF (7.1.1.1), puis sur la croyance en une relative indépendance de la « forme» (à donner aux formations) sur le « fond » (idéologique) de celles-ci (7.1.1.2). Je m'arrêteri enfin sur différentes tentatives d'adaptation des formateurs face à ce nouveau dispositif d'intégration CIR (7.1.1.3).

7.1.1.1 Les acteurs de l'OF face à la mise en place du CIR

Le passage au CIR contraste avec son prédécesseur le CAI, en imposant une plus forte exigence technique, et donc *discursive*, exigence qui oblige à réinvestir et représenter davantage ses principes dans ses modalités : les tests (dont les résultats deviennent alors indiscutables, et

[298] Pour plus de précisions relatives aux questions soulevées par ce corpus « non sollicité » du côté des OF, voir chapitre 2.

devant attester de progrès), le programme de formation et ses thématiques obligatoires, le discours à tenir ou pouvant être tenu sur le rôle des formations et leur intérêt, ...

La réception des principes qu'il concrétise par sa technicité pose un certain nombre de questions importantes aux OF qui y font face, et qu'il s'agit d'esquisser ici : comment ce durcissement a-t-il été reçu ? Pour illustrer la réception du dispositif CIR, je m'arrêterai ici en particulier sur la question de l'indiscutabilité des tests et l'imposition du français qui en a résulté pour des migrants francophones, en tant que cette évolution est centrale et a donné lieu à de nombreuses discussions sur le bien fondé de ce fonctionnement, mais également à des discours visant à convaincre ces stagiaires de l'intérêt potentiel des formations.

La réception du dispositif CIR (2016-2018)

Avant le CIR, l'obligation de formation faisait dans cet OF l'objet d'une réception globalement très positive de la part de nombreux formateurs rencontrés. Le CAI est souvent regretté, marqué en exemple positif par de nombreux formateur.trices en ce qu'il était plus souple pour tous les acteurs, et donc considéré comme plus propice à y mettre cette « autre forme ». Les nuances et mécontentements m'ont semblé porter davantage sur le CIR.

Pour le CIR en théorie, les résultats des tests, les contenus des cours, les besoins premiers des stagiaires, sont indiscutables sur ordre du ministère (voir chapitres 1 et 5). Le formateur ne peut donc remettre en question l'indispensabilité de la formation prescrite en amont par l'OFII. Une réévaluation de cette nécessité supposerait de se mettre en « porte à faux » avec la logique du dispositif, dont les tests font foi (le caractère indispensable de la formation selon les résultats du premier test, les suivants devant attester de la progression attendue dans les apprentissages). Discuter les résultats des tests de positionnement, qui ne sont plus réalisés par l'OF, impliquerait de remettre en question *la légitimité des tests eux-mêmes*, et donc la légitimité d'imposer la formation sur cette base.

Deux formateur.rices (For1 et For2) qui, au début du nouveau marché CIR, s'opposaient à ce nouveau système de tests, ont essayé de nuancer, compenser ces durcissements, à travers l'idée, l'espoir, que l'on pourrait réfléchir à une « forme à donner » aux propos qui accompagnent la mise en place des formations du CIR. Ces nuances visent en particulier à provoquer la réception la plus positive et valorisante possible des formations linguistiques obligatoires, et à rendre ses nouvelles obligations les plus « acceptables » possible (sur les difficultés / ambiguïtés liées à un tel positionnement, voir 7.1.1.3).

De plus, dès lors que le test de positionnement fait foi d'un niveau, le dispositif fait directement face à ses propres contradictions. Le français peut être langue première, les résultats du test seront indiscutables : depuis la mise en place du CIR, des formations de niveau A1 accueillent des francophones qui « ratent » le test. La pluralité d'usages (oraux et écrits) propre à la francophonie et à la langue française, semble réduite par une certaine idée de maîtrise d'une norme tant orale qu'écrite, portée en « modèle » d'une bonne intégration. La catégorie « migrant » ne viendrait-elle pas marquer là une *discrimination linguistique* envers la diversité de pratiques et de variétés de la langue française ? Si certains de ces francophones semblent certes, prendre la formation comme une véritable opportunité (au point parfois de rater volontairement le test à l'OFII pour profiter de 200 heures de formation), d'autres en revanche ne se seront pas impliqués, voire auront exprimé un rejet des formations (selon l'avis de leurs formateur.rices).

Quelle réponse donner à des stagiaires francophiles et francophones ? Il est apparu indispensable à For1, en charge de la classe des francophones (2016-2018, et formateur.rice référent.e de L. et S. de mon corpus), de *valoriser autant que possible* l'intérêt de la formation, en tant qu'opportunité : « *Profitez-en ! La formation peut apporter quelque chose, à vous d'en tirer parti ! C'est une opportunité de travailler vos compétences à l'écrit* ». La venue régulière doit être assurée, et à défaut de convaincre sur le plan linguistique, il s'agit de valoriser l'intérêt (indiscutable) de la formation par tout ce que celle-ci peut proposer : socialisation, professionnalisation, dimensions culturelles… Ce discours vise bien à revaloriser la formation linguistique en tant qu'il y aurait « toujours à (ap)prendre », malgré les tentatives de discussion et réticences. Comme se l'est demandé For1, quand bien même le discours viserait à compenser la représentation d'un déficit linguistique en valorisant le fait que le français *est bien* la langue de ce stagiaire, ne risque-t-on pas de lui renvoyer malgré tout l'idée d'un écart à une norme linguistique, norme que précisément les formateurs et plus généralement ce dispositif, *représentent* ?

Une idéologie et des valeurs formatives en tension : entre résistances et appropriations

L'OF fréquentée dans le cadre de la présente thèse est une association se revendiquant de l'éducation populaire, reconnue d'utilité publique, la première valeur défendue par

l'association est d'agir pour combattre toute forme d'exclusion, et de porter attention aux personnes en situation de fragilité[299].

Dans ma propre posture relative à cette obligation de formation (dont je ferai part en 7.1.1.3), « discuter » et tenter de nuancer, compenser, voire m'opposer aux évidences représentées, ne suffisait pas à compenser les tensions professionnelles et éthiques résultant du CIR[300].

Parmi les formateurs ayant choisi de valoriser autant que possible la formation, For1 aura également vécu au début du marché 2016-2019 une véritable remise en question de son travail et de ses valeurs au point d'hésiter à changer de voie. Dans la cohérence du discours de valorisation de la formation dans lequel il/elle s'était engagé.e, For1 s'est retrouvée à tenir des propos semblables (inciter fortement à venir en valorisant l'intérêt potentiel de la formation) à des stagiaires pour lesquelles elle ne jugeait alors pas cette formation indispensable[301], et qui dans certains cas extrêmes, ont selon elle un « niveau parfait » de français[302], tant à l'écrit qu'à l'oral (l' « accent » ou les expressions ne faisant pas partie de ses critères d'appréciation, ne relevant pas selon lui/elle d'un besoin de formation).

J'interprète ici plusieurs raisons expliquant que les formateurs rencontrés n'aient plus tellement eu le « choix » de préserver l'intérêt indiscutable attribué aux formations délivrées :

- Tout d'abord, relativement aux rapports permanents entretenus entre l'association et l'OFII. Les formateurs sont contraints de se plier à la logique *de ce système idéologique* (les tests de positionnements n'en constituant qu'un « élément déclencheur ») et, dès lors, de trouver des moyens de convaincre ces stagiaires de venir régulièrement, d'y trouver un intérêt. Les formateurs me semblent donc « reconstruire » un sens à partir de ce cadre (en revalorisant

[299] Les valeurs de l'association ont été légèrement retouchées afin d'en conserver le sens, mais d'assurer l'anonymat de cette association.
[300] Parmi de nombreux exemples de stagiaires dont j'étais le formateur durant le CIR, celui d'une dame âgée (mais pas suffisamment pour être dispensée) m'a particulièrement marqué : faisant part d'un épuisement moral et physique, opérée du dos et présentant des difficultés avec la position assise, mais pour laquelle les responsables médicaux ont refusé de fournir une dispense. La formation ne pouvait donc faire sens pour elle à ce moment-là, mais dans l'impossibilité de proposer à cette personne une solution, j'ai dû la convaincre de venir suivre les 200 heures de formations qui lui avaient été prescrites, à l'opposé de la visée émancipatrice que je défendais. La seule « triche » possible lorsque celle-ci manifestait une douleur importante, pouvait alors consister à laisser partir cette personne, après qu'elle avait signé.
[301] Le désaccord portant sur l'indiscutabilité des tests effectués, et non sur l'obligation de formation en elle-même.
[302] For1 envisagea de démissionner suite à l'obligation de former un stagiaire pour qui elle jugeait cette formation inutile et potentiellement discriminante. Il s'agissait d'un francophone ayant travaillé 25 ans pour Air France, se percevant (et perçu par ses formateurs) comme bilingue. Ce dernier avait oublié ses lunettes lors du premier test, ses résultats à l'écrit l'obligeant par conséquent à suivre 200 heures de formation.

d'autres plans que la langue, en faisant de cet intérêt potentiel une opportunité à saisir), faute de meilleur compromis. Lorsque les valeurs des formateurs (éthiques, morales, professionelles) sont mises à mal dans un « paroxysme critique », leur possible démission présage d'un système qui pourrait tendre à privilégier, dans son fonctionnement, le recrutement de formateurs qui seront en accord avec ses principes.

-La seconde raison est selon moi d'ordre idéologique : la plupart de ces formateurs étant déjà engagés, en accord avec l'obligation de formation telle qu'elle était mise en place lors du CAI, il me semble que la mise en forme du « fond » idéologique initial a pu renforcer certaines de leurs convictions. Ainsi For1, qui voulait démissionner suite à l'épisode relaté ci dessus, aura parallèlement défendu que ce cadre d'obligation permette d'amener à progresser à l'écrit des francophones jugés « insuffisants» sur cette compétence.

Au final, s'il y a eu d'un côté une certaine adhésion induite par ces nouvelles obligations, c'est souvent *une adhésion de façade*, qui a laissé place à de nombreuses résistances, à des tentatives de compensation ou de contournement.

D'un autre côté, à partir de l'adhésion plus générale pour l'obligation de formation des formateurs qui s'y engagent (ou bien continuent de s'y engager), malgré ces tentatives, un « cœur idéologique inchangé » s'illustre dans le fonctionnement même du dispositif, et auquel les discours des formateurs ne semblent plus pouvoir échapper. La technicisation des formations impliquerait donc en ce sens assez inévitablement *une plus forte acceptation de ses principes* de la part des formateurs qui s'y engagent, étant donné que ces derniers vont être davantage contraints de travailler sur la base de ces principes, pouvant difficilement *s'y opposer totalement* face aux stagiaires.

Ce qui dans cet accord nuancé à l'injonction (pour certains francophone cela serait utile, mais pas pour d'autres), me semble bien significatif d'un réinvestissement *idéologique*, est la possibilité en tant que formateur de postuler de la *suffisance ou de l'insuffisance* de compétences en langues pour vivre en France, *indépendamment du sens* que le stagiaire donnera à cet enseignement relativement à sa propre histoire et définition individuelle (en tant que francophone, ou en tant qu'anciennement scolarisé en français par exemple). Si For1 a ainsi amené certains stagiaires à adhérer aux principes de ce cadre en faisant découvrir ce qui constituait indéniablement une véritable opportunité de faire des rencontres ou de s'améliorer à l'écrit, ou encore convaincu d'autres de jouer le jeu de la formation, d'autres stagiaires en

revanche, auront rejeté cette insistance. La question de l'existence ou non de projets d'appropriation de la part des stagiaires est donc difficile à considérer dans un tel cadre, puisque ces projets sont alors restreints à la formation linguistique, qui doit représenter *le centre et le point d'ancrage* de tous les projets d'intégration des stagiaires.

7.1.1.2 La « forme à donner»

Quand j'ai été embauché dans l'OF assurant les formations linguistiques obligatoires (janvier 2016 - fin du CAI), deux collègues en particulier, ainsi qu'un.e responsable du site, ont voulu partager avec moi l'idée que pour les formations délivrées dans le cadre du CAI - à une date où ces derniers adhéraient encore davantage au dispositif, qu'à l'arrivée du CIR - les formateurs et structures étaient « libres » d'y injecter leurs savoir-faire, et de garder leur éthique. Ainsi, au-delà du fond idéologique, des discours politiques et institutionnels qui légitiment cette action, les organismes de formations pourraient alors y mettre « la forme », signifiant que les formateurs font « autre chose » que ce que disent les discours politiques. Si je défends tout autant cette liberté pédagogique en tant que *principe*, les contraintes tant représentationnelles que techniques me semblent comme j'ai déjà pu l'argumenter (5.2), de plus en plus défavorables à la souplesse pédagogique et à la réflexivité des formateurs. Mais comment les auteurs de ces dispositifs décrivent-ils leurs propres résistances « de forme », face à la technicisation progressive de la formation linguistique ? Dans quelle mesure ces résistances participent-elles, à leur insu peut-être, à la diffusion d'une idéologie linguistique de l'intégration ?

Les appels d'offre, et leur appréhension par les OF

Lorsque la structure s'était engagée à répondre à l'appel d'offre du CIR (Marché dit « 16FL », du nom de sa ligne budgétaire - Formations Linguistiques 2016), celle-ci *n'avait pas de visibilité sur les conséquences pratiques* de cet engagement. Mais les structures qui y ont répondu s'y sont toutes engagées, malgré tout.

Le.a responsable régional.e, pour la structure et ses formateurs, a donc fait confiance aux formateurs et à la « forme » que ces derniers allaient donner aux nouvelles modalités d'obligations, pour tenter de préserver les valeurs communes de l'association. Nous le savions, ce système s'annonçait de plus en plus contraignant et technique, de l'ordre d'une pensée technique (voir 6.2.2). Un des aspects de la pensée technique a fait l'objet d'appréhensions

répétées : l'impossibilité pour les acteurs des OF de discuter de potentielles contradictions, voire d'effets contre-productifs qui résulteraient de l'application technique de l'idéologie linguistique de l'intégration dans le cadre du CIR.

Ce qui amène les OF à continuer de répondre aux appels d'offre, au-delà des nécessités financières, c'est aussi cette conviction que l'on puisse *donner forme* aux dispositifs d'intégration, indépendamment du fond (idéologique) qui les sous-tend. For1, For2 et moi-même avions alors défendu « faire notre propre sauce » à l'intérieur de ce cadre, et vouloir continuer, tant que nous pourrions encore nous accommoder et nous satisfaire du dispositif, tant que celui-ci n'aurait pas des effets contre-productifs visibles (stigmatisation, réaction de rejet des formations, violences…). Un tel contexte où une résistance s'organise « explicitement » me semble donc être une expérience intéressante pour les présentes recherches : dans quelle mesure une résistance était-elle possible ? Face à la revendication de telles valeurs et positions, de quelles façons les personnes en charge de ce dispositif ont-elles tenté de résister, tout en s'appropriant certains principes auxquels elles sont soumises ?

La croyance en la relative indépendance de la forme par rapport au fond

La « forme » donnée aux formations pourrait-elle échapper à la représentation du système idéologique dans lequel elle s'inscrit, à savoir le fait que les formations devraient marquer *le début* de l'apprentissage de la langue ?

Au regard des éléments déjà argumentés, je considère :

- Qu'à partir de mon interprétation de cette idéologie (chapitres 4, 5 et 6), l'aspect social de la visée des formations participe à la justification d'une exigence accrue. A partir du moment où l'on postule que ces formations sont nécessairement « bénéfiques pour l'intégration » (ou que tout du moins celles-ci « ne peuvent pas faire de mal »), alors les nouveaux tests obligatoires du CIR peuvent s'exiger « tant qu'on y met la forme » pour s'assurer d'une réception positive, et continuer de les présenter comme quelque chose de possiblement *valorisant*.

- Mais aussi, que ces formateurs se sont logiquement engagés dans ces dispositifs en connaissance de cause, ne pouvant plus en refuser un certain nombre de conséquences et de responsabilités qui vont se retrouver dans les pratiques (passation des tests, références aux notes

pour les progressions, absences excusées …), comme dans les discours qui les accompagnent, et sur lesquels je vais m'arrêter.

- Enfin, que les nombreux stagiaires qui profitent de ces formations de façon parfois spectaculaire, semblent davantage visibilisés et cités *en exemple* que d'autres stagiaires, illustrant par leur réussite ce qui est attendu, *in fine*. Outre des facteurs facilitants comme la scolarisation ou la connaissance de langues proches, les meilleurs stagiaires semblent bien souvent venir représenter « ceux qui ont travaillé, ont fait des efforts ». Dans un tel cadre, être « bon en langues » ne suffit plus : un stagiaire refusant ou n'accrochant pas à la formation pouvant se voir parfois reprocher de ne pas tirer parti des formations.

Le fait que de nombreux.ses formateur.rices rencontrés semblent croire fortement au bien-fondé et à la pertinence de l'obligation de formation est ici important, parce que c'est sur la base de cette prémisse que chacun peut s'approprier (plus ou moins) le cadre qui est imposé, et y apporter des nuances qui, bien souvent rapportent à la notion d' « accueil », et portant à penser que l'on pourrait continuer de « compenser » les aspects stigmatisants/discriminants de ce système.

L'obligation de formation linguistique me semble en ce sens constituer pour les formateur.trice.s *un motif récurrent*, une sorte de « fondement » à partir duquel organiser les formations. Or, dès lors que l'obligation de formation est considérée comme un « invariant », « le reste » du dispositif (la visée, les modalités, les contenus, les attentes) prend alors assez inévitablement un statut de « variation sur le même thème », inchangé, voire, intouchable. Autrement dit, si différents acteurs font état d'une distinction entre le « fond » et la « forme », l'obligation de formation n'en reste pas moins à mon sens *un noyau commun et organisateur* pour l'ensemble des acteurs qui y voient une « référence », un élément « fondamental » de toute politique pour favoriser l'apprentissage de la langue française. Vouloir séparer le « fond » et « la forme » ne semble dès lors pas pouvoir suffire à se défaire de l'idéologie linguistique de l'intégration. L'idée même de séparer un fond et une forme ne participe-t-elle pas finalement d'une pensée technique (voir 6.2.2) ? Ce qui, indirectement, *légitimerait* cette pensée technique : le principe idéologique moteur (apprendre en formation pour s'intégrer) reste indiscuté dans les différentes formes pouvant être données, participant par ces formes à entretenir son propre développement idéologique (et illustrant en pratique qu'« il faut que cela fonctionne »).

Au regard de nombreux formateurs d'autres structures rencontrés lors de réunions, il semble bien qu'une telle résistance éthique soit difficile (comme ici, en terme de négociation des modalités de mise en place du programme pédagogique avec le ministère par le.la directeur.trice de l'OF, en terme de confiance accordée aux formateurs), voire avant tout d'ordre *symbolique*, ne reflétant pas nécessairement une véritable résistance pratique.

7.1.1.3 Des tentatives d'adaptation de différents formateurs aux CIR: résistances et appropriations

Dès la mise en place du CIR, les formateurs ont du faire face à des critiques et refus de la part de certains migrants, réactions qui sont alors devenues beaucoup plus apparentes et explicites. A travers ces durcissements, quelles contradictions inhérentes à ces logiques se font jour en pratique ? Quels comportements, plus ou moins assumés, les formateur.rices rencontrés ont-ils adoptés pour y remédier ? Je reviendrai ici sur les tentatives d'adaptation ou bien de résistance de trois acteurs principaux de ces formations lors de la mise en place du CIR:

-For2, qui a expérimenté une posture formative respectant scrupuleusement les nouvelles mesures concernant l'assiduité, la progression aux tests et l'application d'un monolinguisme strict en formation.

-For1, qui s'est chargée pour l'ensemble de l'OF de réfléchir à des façons de rendre plus acceptables les nouvelles modalités du CIR (discours à tenir et possibilités de contournement de l'exigence de formation et de progression aux tests)

-Moi-même, qui ait tenté de mettre en place des formations et des discours en non-conformité avec le dispositif CIR.

Des tentatives d'application « stricte » des règles du CIR

La rigidité du nouveau marché CIR aura d'abord provoqué, de la part de certains formateur.rices, différentes tentatives pour s'en accommoder. Je pense en particulier à un.e formateur.rice (For2) qui, au début du CIR, tenta de se plier le plus possible à ses exigences, amenant alors à de nombreuses situations de conflits et de rejet apparent de ce cadre qui ne laisse pas de place à la discussion : les retards deviennent davantage inacceptables, les absences imposent toutes une justification écrite, les heures de présence seront précisément prises en

compte, parfois au quart d'heure près[303]. C'est pourtant un traitement « administratif» des personnes, qui contredit ici dans sa mise en place les valeurs défendues par l'OF, ce que ce.tte formateur.rice risquait de se voir reprocher. For2 a ensuite « assoupli » cette posture jugée intenable pour les deux parties, ce qui a permis d'éviter trop de conflits avec les stagiaires (Un stagiaire pouvant demander à changer de groupe s'il manifeste un trop fort mécontentement), mais tout en étant dans le même temps obligé de « rester dans le cadre » du marché CIR. For2 a alors cherché à travailler pour d'autres formations linguistiques, avant de finalement se réorienter vers une autre profession. Sans pour autant dire qu'il s'agisse là des seules raisons, je note en particulier l'impossibilité d'avoir pu trouver un compromis entre ce qui lui était demandé et ses façons de faire, tant d'un point de vue de la méthode d'enseignement (programme pédagogique), que relativement au stress généré dans ce cadre (durcissement général des obligations pour les formateurs et stagiaires).

Dans ces tentatives d'application stricte des règles du CIR, les formateurs impliqués ont illustré, en tant qu'acteurs de la loi, que celle-ci pouvait étendre l'application de ses logiques dans son fonctionnement même: manque d'intégration, maîtrise insuffisante de la langue, contraintes jugées excessives et injustifiées… Que faire alors face à un tel système : tenter de le nuancer, en l'adaptant autant que possible à ses propres convictions et aux situations, ou bien tenter d'en contourner certains impératifs, de se mettre en non-conformité avec ses principes ?

Le développement de tentatives assumées de compensation

For1 s'est occuppé.e de dresser l'inventaire de différentes possibilités de compensation, par des actions qui permettraient de rendre plus « acceptables » les obligations institutionnelles, dans un souci éthique envers les stagiaires. Ces possibilités deviendront des règles généralisées à l'ensemble de l'organisme de formation. Ces tentatives relèvent toutes d'un certain « dévoiement » assumé de principes imposés dans le cadre du CIR, pouvant être apparentées à de la « triche ». Parmi les possibilités les plus opposées à la logique du CIR imaginées par For1, je relève les éléments suivants :

[303] Une « pression » était alors exercée en début de marché envers les organismes et par le biais des responsables et coordinateurs pédagogiques, pour préciser les présences au quart d'heure près, en appuyant systématiquement chacune des heures dispensées par des justificatifs.

- lors des tests, donner des indices, voire indiquer directement les réponses à certaines questions. Cette ouverture n'autorise cependant pas les stagiaires à « tricher délibérément» en consultant, par exemple, leur smartphone.

- se donner le droit d'inverser les dates de passation de deux tests afin de laisser penser à une progression des résultats pour l'OFII et les administrations qui y auront accès.

- l'autorisation (cependant exceptionnelle) de l'emploi d'autres langues pour communiquer sur les situations personnelles, les formations et leurs enjeux. Des formateurs (For1 en particulier) qui défendaient pourtant l'idée d'adopter une posture strictement monolingue, se sont résolus à utiliser l'anglais en second recours (pour les temps d'accueil, en cours, ou même aux productions orales et écrites des tests), et à « aider fortement » les stagiaires.

Ce dernier exemple de l'emploi d'autres langues illustre les contradictions et tensions qui se jouent en pratique entre les objectifs conjugués d' « accueil » et de « contrôle » de l'intégration : la pratique monolingue pourtant érigée en « règle d'or », confortée et imposée par le cahier des charges (OFII, 2015a ; 2019), devient dans ce contexte vecteur de stress (pour les stagiaires comme les formateurs), face à des questionnements urgents et incompréhension des enjeux et obligations. La pratique d'autres langues n'aura cependant pas été considérée comme une « ouverture » par For1 ni For2, aura été intégrée en étant considérée comme une « conséquence » de la technicité croissante du dispositif et non comme une option didactique légitime pour l'enseignement-apprentissage. La place à occuper par le (seul) français est donc resté dans ce contexte largement prédominante, traduisant un emploi d'autres langues pour « compenser » les incompréhensions des règles, et donc *au service de* la présence privilégiée du français. For2 a tenu en revanche à s'exprimer exclusivement en français jusqu'à son départ définitif, la mise en place de ce principe ayant généré des rejets de la formation de la part de nombreux stagiaires.

Mes propres tentatives de compensation : une représentation « inévitable » de l'idéologie ?

Pour ma part, à l'encontre de la politique de valorisation permanente du dispositif, j'ai secrètement pris le parti de ne pas « valoriser » le dispositif en formation, mais de laisser aux stagiaires le droit d'exprimer leur ressenti et de nuancer la représentation de ce dispositif. Mais peut-on échapper à entretenir les logiques institutionnelles dans lesquelles nous travaillons, quand bien même il s'agirait de les *dénoncer* ? Nous verrons en effet ici que cette posture ne

semble pas pour autant avoir évité de perpétuer l'idéologie linguistique de l'intégration. Echapper à ces logiques semble alors difficile et relativement illusoire face au bon respect du cahier des charges qui est exigé dans ce cadre.

De même que les autres formateur.ices, j'ai voulu compenser le cadre imposé par le CIR de différentes façons. D'abord, en faisant de ces formations un espace participatif, dans lequel *personne n'est obligé, ni fortement incité* à participer, à dire, à prononcer, ou bien à écrire. J'ai donc mis en place un système de travail « non contraignant » de l'écriture. Ecrit celui qui veut, mais dans tous les cas c'est moi qui écrit au tableau ce qui est dit, par exemple lors de la description d'un extrait vidéo par un stagiaire. Cela n'empêchant pas de travailler davantage l'écriture avec certains stagiaires qui le demandent ou bien partent davantage de cette compétence.

Ensuite, j'ai progressivement développé un double enseignement-apprentissage français/arabe, dans lequel je viens signifier (dans les deux langues, et dans ma démarche) que je ne viens pas seulement enseigner, mais aussi apprendre des stagiaires. Dans cette perspective, je me présente comme « analphabète » de cette langue[304].

Enfin, peut-être de façon plus forte encore que pendant le CAI, je me suis impliqué comme d'autres formateurs de cette OF dans le cadre du CIR (For3 et For4 en particulier), à développer une ingénierie didactique visant encore davantage à compenser la contrainte didactique par un enseignement « le plus adaptatif possible » à chacun, et pour ma part : ne s'empêchant jamais de se détourner un temps, mettre en parenthèse une activité, pour discuter, répondre à des questions précises, ou bien recueillir des demandes particulières, toujours dans une optique où c'est aux stagiaires de s' « approprier » la formation, d'une façon ou d'une autre, et au gré des négociations et intérêts communs. J'ai donc délibérément délaissé le programme normalement obligatoire, réalisant des fiches de cours lorsque les contenus abordés pouvaient correspondre à certaines thématiques. Je ne sais pas si j'aurais pu tenter, en cas d'inspection de la part de l'OFII, d « assumer » un tel positionnement, sans mettre en cause mon emploi.

Mais sur 12 heures de formation par semaine (d'une classe qui en réalisait 18h), l'attachement quotidien à vouloir répondre aux attentes didactiques de nombreux stagiaires n'aura pour ma part été que relativement frustrante, face à une « intensivité » qui ne peut à la

[304] « Ana mah'estate aktub ow akra al arrabiia, laaken, ana atakalam shuaya !» ; « Je ne peux pas écrire ou lire l'arabe, mais je parle un petit peu! »

longue qu'amener à croire dans son propre cadre que ces constructions didactiques, même très personnellement adaptées, *ne pourraient qu'améliorer l'apprentissage par leur « efficacité »*. Or il n'en est rien : malgré la perception clairement explicitée par certains stagiaires de cette volonté de compensation, dans un tel contexte obligatoire, il me semble qu'il y a toujours eu dans la classe dite « alpha » dont j'assurais la formation de nombreux stagiaires « enseignés », et pour qui la formation *n'a pas semblé faire sens, quelle que soit la forme qu'on aurait pu donner* (forme didactique et pédagogique/ forme du discours). Les exemples évoqués infra en sont exemplaires (7.1.1.3), de même que me semblent l'illustrer les exemples qui suivront des stagiaires H., J. ou R. qui témoignent de différentes façons de ce manque de « sens », malgré leur envie d'apprendre, voire malgré leur appréciation très positive des formations proposées.

Toutes ces façons de nuancer ont eu beau me sembler particulièrement bien reçues par des stagiaires qui étaient dans une démarche d'appropriation (en se montrant « rassurant » par exemple), cela ne m'a semblé que peu, voire rien, changer au *cadre représentationnel* qui est renvoyé en permanence par ses modalités techniques et le formateur qui les relaie, que ce.tte dernier.ère le concède ou non. L'idéologie du dispositif se trouve représentée en permanence par les échéances et obligations des tests, ou bien moi-même le formateur qui les fait respecter, et davantage encore en tant que *je ne peux pas ne pas faire mon travail de formateur,* et donc défendre d'une façon ou d'une autre cette évidence que la formation « pourrait nécessairement apporter quelque chose ». Parce que je suis engagé à (et même payé pour) former, je suis contraint de maintenir un discours qui, même en s'y opposant, *entretient ce cadre et les évidences qui le fondent.*

De même, face à des situations de formation imprévues, je pense que ce cadre, à travers ses exigences, n'a pas été favorable au développement de ma propre réflexivité. La compétence de « praticien réflexif » (voir 1.1.3), m'a semblé d'autant plus difficile que de nombreux comportements des formateurs sont imposés par la logique du système lui-même. Je pense m'être retrouvé moi-même à différents moments, « pris dans mes habitudes », pris dans une pression, des exigences pédagogiques et administratives qui m'ont obligé à agir par réflexe de soumission à celles-ci. De fait, comme d'autres formateurs auxquels je réfère, je pense que tous, malgré nos différentes volontés de compensation, avons dû concéder petit à petit certains réflexes inséparables des logiques de ce système. Je pense à de nombreux comportements qui, dans ce contexte, trouvent leur place évidente, détournant de la possibilité de les remettre en question. Par exemple, l'évidence d'inciter à parler français en dehors des formations, à laquelle

s'ajoute parfois l'impossibilité pour le formateur de comprendre ce qui pourrait rendre ce conseil dérisoire : par exemple le fait de pouvoir répondre jusqu'alors à l'ensemble de ses besoins à travers d'autres langues, ou tout du moins sans que le français ne tienne une place importante au moment des formations linguistiques obligatoires (voir partie 7.2.1.1).

Je pourrais certainement encore tenter d'expliciter bien d'autres actions dont je n'ai pas été conscient en tant que formateur de ces formations, et que je n'aurais pas pu prendre le temps de conscientiser dans ce cadre qui, en soi, ne justifie plus de remettre en question ses évidences. L'étude et l'interprétation d'analyses de pratiques professionelles au sein d'un organisme délivrant les formations linguistiques du CIR serait intéressante à réaliser en complément, car cela permettrait d'exposer directement ces formateurs à leurs propres possibilités et limites de remise en question de ce cadre, tant en pratique que dans leurs représentations. Mais des analyses de pratiques, en tant que pratiques *réflexives*, paraissent relativement *incompatibles* avec la manière dont est pensé le CIR.

La « forme » à y mettre semble donc difficilement compenser ce que ce système vient représenter *dans son ensemble*, en tant que ce système s'oppose dans sa cohérence à des alternatives. Les différentes tentatives de résistances, plus ou moins assumées (et incluant ma propre démarche de formateur), ne m'ont pas permis d'appréhender les stagiaires en priorité sous l'angle *de leurs propres représentations*, sinon sous l'angle des *représentations de la langue qui s'imposent dans ce cadre*.

La « mise en forme » par le discours du ou de la formateur.rice qui rendrait alors cette obligation *plus acceptable* parce qu'argumentée, illustre bien une solution qui relève davantage de la rhétorique, de l'art de convaincre et de « faire passer » des impératifs, que de la possibilité de faire véritablement « autre chose ».

L'ensemble de ces injonctions semble relativement incompatible avec la notion d'accueil, chère aux formateurs et acteurs rencontrés dans cette OF. L'aspect « humain et communicationnel » du dispositif, pourtant mis en avant par l'ensemble de ces formateurs, se retrouve, dans mon interprétation, pris au piège de ses propres logiques. Si « imposer » est a priori propre à tout enseignement, dans ce cadre formatif, les impératifs de formation viennent parfois s'ajouter à cet ensemble *comme de nouveaux impératifs auxquels il s'agirait de se soumettre tout aussi aveuglément* (la perception de « la dictée » en 7.1.2.1, en est exemplaire). Le formateur se retrouve ainsi dans une posture où tout en essayant de maintenir avec le

stagiaire de bon rapports, il doit également imposer des savoirs faires de base et des savoirs êtres (être à l'heure, ne pas répondre au téléphone, ne pas parler en même temps que les autres ou le formateur, laisser de la place aux autres pour participer…) *qui s'ajoutent à l'impératif d'apprendre et de progresser aux tests sans que l'on puisse en comprendre le sens ni les discuter*.

En considérant ma présente interprétation de ces différents observables pour les formateurs comme pour les stagiaires, j'émets l'hypothèse que *moins les stagiaires sont (à même d'être) impliqués dans les contenus formatifs*, et *plus ils risquent alors de mettre sur le même plan ces impératifs de formation* (pourtant souvent inévitables dans un tel cadre) *et les principes du CIR* (imposer un apprentissage et une progression) : comme des impératifs alors détachés de leurs propres situations et expériences. Leurs situations et expériences sont d'ailleurs parfois présentés comme *incompatibles* avec ces impératifs (voir 7.2) : certains communiquent, apprennent ou s'intègrent par d'autres biais que par l'apprentissage de la langue.

L'importance attribuée à la formation linguistique, dans tout ce qu'elle représente possiblement (importance particulièrement extensible lorsqu'il s'agit de tenter de faire adhérer : savoirs de base, aspects professionnels, culturels, pour l'intégration…) tend à s'imposer symboliquement comme en pratique *au détriment de la réflexivité de ses différents acteurs, formateurs comme stagiaires*.

Conclusions du 7.1.1

A travers sa technicité croissante (technicité didactique et pédagogique, mais également administrative), le dispositif CIR entre donc en tension forte avec les valeurs professionnelles et humaines de formateurs qui étaient déjà engagés dans le cadre du CAI, mais tout en donnant à la fois la possibilité à ces derniers de confirmer/réinvestir certaines des convictions au fondement du dispositif. Les OF doivent alors « faire avec » : malgré les tentatives de compensation de ce système, plus ou moins avouées, les formateurs doivent s'y accommoder bon gré mal gré et adapter leurs pratiques - et donc aussi, leurs discours – *par obligation* de cohérence et de résultats vis-à-vis de ce système. Les représentations idéologiques s'imposent ainsi *insidieusement*, au travers de pratiques d'acteurs qui ne sont pas toujours en accord avec

celles-ci. C'est également une évolution observée par E. Lebreton dans un organisme de formation de la région rouennaise :

> Au fur et à mesure, les directives émises envers les adultes migrants et leur apprentissage du français se sont installées dans les formations linguistiques. **Malgré les résistances et la méfiance à l'égard des discours ambiants sur la corrélation entre langue et insertion, nos interlocuteurs semblent avoir appris à – ou décidé de – composer avec les décisions imposées par l'extérieur**. Désormais, la finalité d'insertion est une évidence qui non seulement constitue une réalité, mais une perspective nécessaire pour laquelle il convient d'agir. (…) **À l'unanimité, les formateurs rencontrés s'accordent sur le caractère obligatoire de l'apprentissage du français, et par conséquent, sur l'inévitable inscription des adultes migrants dans les structures de formation**. (…) **Les éventualités de réduire et d'instrumentaliser les formations à des fins utilitaristes sont clairement pointées du doigt par plusieurs de nos interlocuteurs, mais il convient de se rendre à l'évidence et de faire avec pour pouvoir faire avancer les formations linguistiques et agir auprès des personnes présentes**. (Lebreton, 2017 : 311-312)

Ses travaux rendent également compte de la façon dont une fois ces évidences imposées, celles-ci vont, malgré les réticences, s'imposer pour d'autres formations du secteur de l'insertion, de façon plus générale.

7.1.2 Des postures et des pratiques d'enseignement prédominants

Dans le chapitre 6, j'ai traité de l'influence idéologique des contrats d'intégration dans différents discours spécialisés, thématique que j'aborderai à nouveau ici, dans le cadre formatif des contrats d'intégration : quels comportements ou habitudes ce cadre tend-il à rendre « évidents » chez les formateurs ? Quelle représentations ce cadre technique peut-il renvoyer aux formateurs, des stagiaires qui ne s'adaptent pas ou ne veulent pas s'adapter à ce mode de fonctionnement ?

Je m'arrêterai ici sur un ensemble d'attitudes ou de pratiques des formateurs vis-à vis de stagiaires lesquels, par leurs réactions, sont considérés comme « posant problème » *dans ce cadre de formation*. Il ne s'agit en rien de juger, ou pire de condamner, les comportements de certains formateurs, mais de chercher à comprendre la façon dont ces réactions, assumées ou non, s'inscrivent de façon cohérente dans un contexte idéologique particulièrement fort. Ce faisant, il s'agit d'envisager les actions des formateurs sous un angle politique, à rebours d'une interprétation plus individuelle et « psychologisante » de ces comportements. Je propose pour cela de dresser ici un court inventaire de quelques attitudes / pratiques formatives prédominantes qui me semblent s'inscrire dans le cadre d'une idéologie linguistique de l'intégration, et y contribuer.

7.1.2.1 Des stagiaires « exemplaires », et ceux qui « posent problème »

J'ai, à de nombreuses reprises, observé qu'un certain nombre de stagiaires « qui posent problème » par rapport à leur façon d'apprendre (l'exemple de T., qui complète ses propos en anglais), ou bien qui s'opposent de différentes façons aux obligations qui leur sont faites, ne sont pas (ou tout du moins rapidement plus), pris dans ce contexte *comme ils sont*, avec leurs représentations, dans une démarche compréhensive, mais sont perçus comme responsables de comportements « problématiques », de l'ordre de ce « qu'il va falloir apprendre à changer».

Lorsqu'un.e formateur.rice ne supporte plus la présence d'un.e stagiaire dans sa classe - ce qui il faut l'admettre, peut arriver à tous, et d'autant plus certainement dans un tel contexte d'obligation d'enseignement - faute de changement de comportement après discussion en aparté par exemple, les formateur.rices peuvent faire changer de classe ces stagiaires, quitte à ce que le niveau de langue soit moins adapté.

Pour ma part, j'ai ainsi reçu dans ma classe, en deux ans et demi de formation, plus de six stagiaires « refusés » par d'autres formateur.rices, et/ou qui ne voulaient plus rester avec ces dernier.ères. J'ai pu entendre de la part de formateur.rices (For1 et For2) qui en ont eu la charge que ces stagiaires ne « changent pas de comportement », ou bien ont un « caractère difficile » : c'est *le ou la stagiaire* qui devrait adapter son comportement, sans que les représentations en jeu (dans le dispositif/dans la démarche du formateur) ne soient évoquées. Comme si une interprétation centrée sur le comportement individuel et les caractéristiques psychologiques des stagiaires uniquement était la seule possible, survalorisant alors de fait, une lecture psychologisante de la situation et de ses enjeux.

Ces stagiaires « réfractaires » tendent alors à être opposés aux stagiaires perçus comme « exemplaires » (ceux qui se sont adaptés, ou tout du moins « jouent le jeu » de l'enseignement), marquant l'idée que les « mauvais stagiaires » *pourraient et devraient* adhérer à cette conception de la formation. Il y aurait donc de « bons » et de « mauvais » stagiaires : ceux *qui s'adaptent et se conforment aux exigences*, c'est-à-dire *à la forme donnée aux évidences idéologiques qui sous-tendent leur présence*, et puis les autres qui ne s'adaptent pas alors que leur formateur.rice considère, selon les propos les plus récurrents, que cela ne pourrait « *pas faire de mal* ».

Comme dans tout système éducatif, ces stagiaires vont devoir *se plier à l'enseignement*, ainsi qu'à un comportement acceptable en termes de tolérance, d'ouverture et de participation, de savoir-être relatifs à « toute formation ». La formation linguistique vient donc représenter

les « savoir-être » attendus pour toute formation continue en France, ne permettant plus dans cette optique de concevoir une autre solution que de type « formative », possiblement imprégnée de représentations « scolaires ». C'est un rapport positif à l'apprentissage comme à la formation elle-même qui est alors attendu. L'apprentissage de langues tend dans cette configuration, à être perçu comme pouvant relever d'efforts à réaliser dans ce cadre.

Les différents exemples qui suivront de postures et de comportements légitimés dans ce cadre, illustrent des tendances collectives cohérentes, et traduisent l'idéologie dans laquelle ces acteurs s'inscrivent. L'idéologie « *vise nécessairement l'absolu et repose sur des principes qui échappent à la négociation et au compromis* » (Baechler, 1972 : 645), la conséquence étant ici la non prise en compte de nombreuses représentations et attitudes qui pourraient mettre en cause la possibilité de trouver du sens et de tirer parti des formations linguistiques.

Selon moi, l'indiscutabilité de la formation, constitutive des dispositifs, explique en grande partie que ces stagiaires qui ne se « soumettent pas » à jouer le jeu de la formation soient si légitimement et facilement remis en question : l'enseignant, lui, s'est engagé pédagogiquement, répond aux exigences du dispositif, et semble alors dans ce contexte particulièrement cadré avoir moins de raisons de se remettre en question*, relativement aux raisons même du dispositif,* autrement dit à l'idéologie qui sous-tend ce cadre.

7.1.2.2 L'évidence d'un monolinguisme « strict »

Le recours en classe à un monolinguisme strict est un sujet qui est revenu très régulièrement avec de nombreux acteurs des formations linguistiques du CAI et du CIR : non seulement avec les formateurs dont il est question ci-dessous, mais également dans l'ensemble des entretiens avec des stagiaires du CAI[305]. Je reviendrai ici sur la situation de stagiaires afin de mettre en évidence et d'éclairer les réactions de formateurs « pro-monolinguisme » qui s'en sont suivies, dans leurs justifications et leurs impensés.

Un exemple me semble révélateur : T. a des relations sociales avec sa compagne française (en français, malgré son faible vocabulaire) et ses amis (en français, anglais, arabe). T. a vécu et travaillé dans différents pays, apprenant ainsi différentes langues « sur le tas ». Il est

[305] Je compte une grande majorité d'informateurs qui nuancent ou contestent ces évidences qui leurs sont renvoyées (Dont les enquêtés F, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R et T), et un nombre restreint de stagiaires qui y adhèrent (G, S), discours de stagiaires sur lesquels je reviendrai au 7.2 à diverses reprises.

déjà dans une pratique quotidienne du français avec sa compagne, rencontrée en France, qui elle ne parle que français et ne parlait au début de leur relation qu'avec très peu de mots, et des gestes les accompagnants. Suite à une formation avec For2, il a dit s'être mis très en colère (au point de ne plus suivre les formations de ce.tte formateur.rice) car il refuse qu'on lui dise dans quelle langue parler (il complète ses propos en anglais), ni qu'on lui dise comment apprendre à parler (par exemple, le reprendre régulièrement dans ses prononciations) : il a appris de nombreuses langues par « contact », en parlant, par des rencontres, il compare ses expériences passées où il a pu travailler grâce à l'anglais et apprendre du suédois et du urdu. Il a argumenté ainsi pourquoi il ne supporte pas qu'on reprenne systématiquement tout ce qu'il dit. Il précise rejeter là un fonctionnement qui déconsidère son vécu et son expérience de l'apprentissage des langues. Ce dernier sait qu'il va devoir prendre des cours pour écrire. Mais il me semble bien que ce qui lui importe est de se sentir « le principal auteur » de son apprentissage, rôle qui entre ici en conflit avec la posture de cet enseignement qui déconsidère sa propre façon d'apprendre, et en premier lieu, il me semble, le « mélange » et les connections que ce dernier établi à d'autres langues pour apprendre. Il est intéressant de voir, du côté formateurs, que son français approximatif, teinté d'anglais, a été vu comme « entièrement à reprendre » par For1 et For2. Ce que T entend comme une phase de son apprentissage, est alors vu comme quelque chose d'« *irrattrapable* » : For1 et For2 pariaient contre moi qu'il n'arriverait pas à décrocher de certaines habitudes de langage, ou bien à acquérir « les bases » pour bien parler, sans formation. Il a pourtant bien appris à « conjuguer », à l'oral tout du moins, *par la pratique*.

Du côté de l'approximation liée à son appui sur d'autres langues, il ne se prive pas de compléter dans d'autres langues, ou encore de traduire directement pour lui ou d'autres stagiaires, comportement qui lui est reproché parce que cela « empêcherait de faire l'effort de comprendre ». On retrouve ici cette même catégorisation que dans le discours de la formatrice bénévole ayant témoigné pour un journal local[306], que j'ai déjà cité, selon lequel la traduction empêcherait les efforts nécessaires à l'apprentissage. Le rejet de sa posture semble bien porter sur l'approximation que T. pratique d'une façon générale, et que la traduction vient fortement représenter : ce dernier ne se prive pas d'essayer de dire beaucoup avec peu de matériaux, pouvant renvoyer aux formateurs la représentation d'une posture personnelle revendiquée comme « pas moins mauvaise » que d'autres qui se plient aux formations.

[306] https://www.lanouvellerepublique.fr/indre/commune/buzancais/en-immersion-dans-la-langue-francaise (Consulté le 1er mai 2019).

L'évidence du monolinguisme est, dans mon interprétation, une évidence « charnière» de cette idéologie : cette évidence semble à la fois, aussi fortement *représenter* que *conforter* l'idéologie du dispositif. A travers sa forte réappropriation par de nombreux formateurs rencontrés, pourtant parfois réticents aux durcissements du dispositif, cette évidence me semble bien permettre de tisser des liens discursifs *puissants* entre les évidences idéologiques (la formation linguistique est d'une importance capitale), et les évidences pédagogiques et postures qui en découlent logiquement (il faut donc faire la formation uniquement en français, ce qui participe tant à l'idée de « forcer » l'apprentissage, qu'à une centration sur son potentiel d'intégration). Ainsi, cette évidence est un « pilier », et dans ses réappropriations, elle est certainement *le signe* de cette influence idéologique : cette évidence appuie *et* s'appuie alors sur un plus grand ensemble d'évidences récurrentes dans les discours de formateur.rices rencontrés, tel que « ils doivent faire l'effort de comprendre » (et tout faire en français est une des techniques visant à provoquer cet effort) ; « ils doivent produire à l'oral en un temps imparti » (que ce soit justifié parce que le système de test l'exige, et/ou bien par une forte importance remise à cette mise en production) ; « En France, ils ne pourront pas être autonomes sans la langue » (légitimant de l'imposer au sens propre comme figuré en formation, conformément à cette représentation d'une France monolingue ou la communication « devrait se faire en français » – voir à ce propos infra, 7.2.1.2).

7.1.2.3 Une idéologie légitimant de viser à provoquer voire à « contraindre » l'apprentissage

Défendre un enseignement « transmissif », et des postures d'enseignement fortement « directives », visant à « forcer » l'apprentissage par l'enseignement, peut se retrouver dans tous les contextes, et se justifier de multiples manières (se justifiant par des représentations de l'enseignement-apprentissage de la langue de la part du formateur comme de stagiaires, …). Mais dans le CIR, c'est pour moi l'*idéologie linguistique qui le fonde* qui tend à se retrouver, dans ses évidences, reprise « en pratique » par certains formateurs.

Le dispositif CIR n'est pas nécessairement ni directement la « cause » de certains types de pédagogies, mais contribue cependant, selon moi, à renforcer des représentations idéologiques pré-existantes en en intégrant différents principes alors considérés comme évidents. Les prescriptions pédagogiques établies pour le CIR (voir 5.3.3.3) appuient certaines logiques formatives en particulier : il est explicitement admis qu'il faille tout mettre en œuvre pour situer les stagiaires dans une posture nécessairement *participative*, et donc tout du moins

réactive – à défaut d'être forcément « *active*» de la part de celui que l'on projette d'emblée comme se devant d'être « apprenant ». A travers l'enseignement monolingue préconisé, domine également l'idée d'une formation qui permettrait de « jeter dans un bain de français », comme j'ai pu l'entendre à plusieurs reprises de la part de nombreux formateurs (dont For1, For2, For3).

Outre cette technicité qui se développe dans ses prescriptions pédagogiques[307], la perspective de vouloir « forcer » l'apprentissage devient alors davantage « justifié », et d'autant moins soumise à une remise en question qu'il s'agit, alors, de promouvoir de *« bonnes pratiques »* pour provoquer l'apprentissage. Dans cette optique, différents comportements sont considérés comme intolérables pour la bonne tenue de la formation, des retards persistants sont alors considérés comme inexcusables ; le portable est interdit parce qu'il permet de traduire ; la traduction est interdite parfois jusque sur les cahiers des stagiaires ; l'obligation est faite aux stagiaires d'aller au tableau, etc. Les refus des stagiaires de produire à l'oral, ou bien de se plier à un exercice, conduisent alors à une forte insistance de la part de certains formateurs (For1 et For2 dans cette OF), qui défendent de devoir « faire essayer de dire, de lire ou d'écrire » en y accordant une importance particulière, insistance dont différents informateurs m'auront fait part (dont T. et R.). Ces choix s'argumentent également par l'empressement exprimé dans le cadre du dispositif pour que les stagiaires atteignent un niveau, pour lequel il faut alors trouver « la pédagogie » qui permettrait de « forcer » le plus possible l'apprentissage en un temps imparti (50, 100 ou 200h pour le CIR au début de sa mise en place en 2016) afin que cette progression soit formellement constatable lors des tests.

Et, ne s'agirait-il pas aussi d'une posture qui se met en place face à certains comportements, en réaction aux stagiaires qui ont décidé de *ne plus jouer le jeu* de cette formation ? Et pour lesquels on considère alors, qu'ils *devraient en priorité* se plier à cet enseignement-là, ce que les prescriptions pédagogiques viennent appuyer ?

Ces attitudes et positions m'interrogent quant aux problèmes sous-jacents auxquels ils renvoient : Si ces mêmes formateurs ont construit, en parallèle de ces postures, un regard critique, ne sont-ils pas eux-mêmes déjà « pris », dans leurs convictions comme dans leurs fonctionnements, par l'idéologie linguistique de l'intégration ? Face aux réticences de stagiaires, ces formateurs ne réduisent-ils pas la didactique et l'enseignement à des formes « scolaires », tendant à situer les stagiaires dans une position d'élève ?

[307] Ouvrant à tout le panel d'outils de formation FLE, sauf les outils ayant rapport au plurilinguisme et à la réflexivité. Les exemples de formateur.rices de l'OF qui me viennent en tête n'approuvent pas cette technicité, mais de nombreux formateurs extérieurs ont à l'inverse défendus son indispensabilité.

7.1.2.4 L'exemple d'un usage de la dictée

Je m'appuierai là sur l'exemple de la dictée, qu'un.e formateur.rice (For2) de cette OF – formateur.rice qui défendait cette directivité de son enseignement - aimait mettre en place régulièrement dans ses formations, avec l'intitulé explicite de cet exercice : « dictée »[308]. Cet exercice s'impose selon lui/elle comme un « incontournable », comme « une des techniques » indispensables pour bien apprendre à écrire. S'ajoute à cela le fait que de nombreux stagiaires, qui ont eu cette référence également dans leur scolarité passée, valorisent fortement cet exercice et le demandent.

Bien que n'étant pas préconisée en particulier dans les prescriptions pédagogiques du CIR, la dictée vient représenter « *le principe d'exposition maximale à la langue* » (orale comme écrite) dont j'ai fait état en 4.2.3 comme attendu dans ce cadre, dans une posture strictement monolingue, laissant place à l'écoute de la langue et à la tentative de la déchiffrer, d'en séparer les syllabes et les mots reconnus.

La question que je pose ici n'est pas de savoir si la dictée *peut ou non* être un bon exercice[309], mais des représentations que l'on attache à celle-ci : peut-on, dans ce cadre, se suffire à considérer qu'il s'agisse uniquement d'un « outil » pour apprendre le français ? Il est courant, en tant que formateur FLE/S, de rencontrer précisément des stagiaires qui, soit demandent beaucoup de dictées, soit au contraire, s'y refusent ou ne souhaitent pas en faire du tout. Certains stagiaires ont pu avoir des enseignements particulièrement autoritaires dans d'autres pays, ce dont les formateurs ne seront pas toujours informés. Le terme de dictée ne pourrait-il constituer, en soi, des souvenirs de scolarisations passées, et un ensemble de représentations propres à chacun, pouvant provoquer alors tant son rejet que son attrait, selon la culture et les expériences éducatives passées ?

[308] Cette pratique ne s'opposant pas en soi aux thématiques et au programme imposé, les dictées pouvant être adaptées à ces thématiques. Et pouvant constituer un outil intéressant et souple, contrairement à l'idée reçue selon laquelle des méthodes « traditionnelles » seraient « dépassées ».

[309] J'ai moi-même fait de nombreux exercices travaillant la correspondance graphie-phonie, comme le fait de demander d'épeler un mot qu'un.e autre écrit, ou bien d'amener à essayer d'écrire en autonomie. Il m'arrive de faire des dictées selon la motivation de la classe et l'utilité que j'y vois mais, après cet épisode j'ai attaché davantage d'importance à souligner pour ce type d'exercice « contraignant » et axé sur l'écrit, la diversité probable d'approches et de représentations de l'apprentissage en présence en classe : « *D'accord Madame, on va faire une dictée. Moi aussi je pense que c'est bien pour vous. Mais regardez, peut-être vous vous aimez la dictée, et Monsieur il ne veut pas écrire, et Monsieur à côté il n'aime pas…* ».

Parmi les réfractaires à l'imposition de ces dictées[310], je note en particulier quatre stagiaires (T., U., W. et X.) qui auront demandé à changer de classe, *en particulier* suite à cette imposition de la dictée. Ces derniers stagiaires ne voulant pas se plier à la dictée, le.a formateur.rice va alors tout faire pour les *convaincre de l'utilité de l'exercice*, sans chercher à comprendre *pourquoi* ces derniers s'y refuseraient : ils semblent n'avoir « aucune excuse » de ne pas vouloir se soumettre à cet outil d'enseignement.

Ayant intégré ces quatre stagiaires à ma classe ensuite, j'ai tenté de mieux comprendre les raisons de tels rejets. Le premier a déjà été mentionné à plusieurs reprises : il s'agit de T. qui, suite à cet épisode de la dictée, refusera de retourner avec For2, passant dans la classe de plus petit niveau dont j'étais le formateur référent. Le second (U.) est également réfugié d'Irak, ce dernier m'expliquera suite à cet épisode (en anglais), que la dictée représente pour lui un retour à l'école, retour qui lui paraît inconcevable au regard de ses activités professionnelle (dans le bâtiment) qu'il perçoit comme déconnectées du monde des études.

Le troisième est russe (W.), et a expliqué par la suite avoir de mauvais souvenirs de dictées qui semblaient représenter pour lui une certaine autorité indiscutable dans sa forme : l'enseignant dicte, le stagiaire se tait et écrit. Cela devient d'autant plus clair lorsque l'on s'intéresse à sa traduction en russe : « Diktat », qui lui donne peut-être davantage encore qu'en français de résonnance avec des principes d'autorité (entre en résonnance avec « diktat », en français également, et avec « dictature »).

Le quatrième enfin, (X.) voulait quant à lui apprendre d'abord à parler, expliquant que dans son pays « il y a même des députés qui ne savent pas lire l'arménien! »[311]. Et en tant qu'arménien, il semble bien que lui aussi ait connu les « diktats » de la part d'enseignants russophones dans sa scolarité, auxquels il dit s'être refusé.

Chacun, dans son rapport à la langue (culture scolaire/rapport à un colonisateur), a partiellement (re)construit avec moi des raisons de ces rejets. Or leur refus de la dictée sera passé *pour un refus de l'enseignement d'une façon générale*, ces derniers étant pourtant volontaires pour apprendre le français. Tous les formateurs ne font pas cet usage de la dictée. Mais dans cet usage précis, ce sont bien les représentations que ces derniers stagiaires mettent derrière le mot dictée, que ce.tte formateur.rice n'a pas interrogées, et évacué du problème. La

[310] Mais également d'une posture directive accompagnant ces dictées, car on peut faire des dictées de très nombreuses façons, sans nécessairement les « imposer » de façon indiscutable.

[311] A cette anecdote, le.a formatrice référente a répondu lorsque je le lui avais rapporté, que la situation française *exige* de lui/elle qu'il/elle se plie à l'apprentissage de l'écriture. Le fossé de cette importance attribuée à l'écrit dans le cadre de cette formation n'aura pas été davantage interrogé.

dictée ne semble, dans cette optique, pas pouvoir faire l'objet d'un refus : *c'est au stagiaire de se soumettre à celle-ci, d'accepter et de comprendre* que la dictée est un bon exercice.

Dans cet exemple, la dictée vise, sans explicitation, à *provoquer* l'apprentissage :
- à travers des impératifs formatifs à suivre indépendamment de la considération de toute autre réception possible ;
- comme apprentissage de la conformité à une (unique) norme ;
- dans le cadre d'une conception très mécaniste, techniciste de la langue, qui s'apprendrait prioritairement par répétition et mémorisation.

Ce sont donc, à travers cet impératif, les cultures éducatives, les représentations, des histoires, des expériences, des compréhensions du monde qui ne sont pas prises en compte. Dans cette configuration directive monolingue, la dictée s'accorde fortement avec l'idée de provoquer, voire contraindre l'apprentissage : dans cette pratique, le temps de l'écoute et de l'entrée en langue doivent correspondre à un certain « délaissement » des autres langues (et cultures) en présence. L'évidence qui produit cette absence de réflexivité me semble donc clairement catalysée, sous-tendue par l'idéologie du dispositif, défendant en fond l'idée « qu'il faut apprendre » par ce biais, et se traduisant par l'évidence de « provoquer » pour ne pas dire « forcer » la compréhension et production du stagiaire en le situant en position « réactive ». Dans un cadre où la participation à cet apprentissage peut paraître « davantage évident », le.a formateur.rice est légitime d'imposer une dictée *sans se soucier de l'arrière-plan représentationnel que le terme peut sous-tendre pour les stagiaires*.

Il semble bien s'agir ici de pratiques qui s'accordent toutes avec l'idée de *forcer* l'apprentissage par l'enseignement, dans une optique ou la mise en production des stagiaires n'est plus à discuter. Cette idée de « forcer » l'apprentissage va de pair avec la posture consistant à penser que ces derniers *le peuvent nécessairement*, que « c'est possible », relativement indépendamment de toutes autres raisons et représentations que chacun pourrait y mettre. Les propos revenus à plusieurs reprises de la part de For2 envers ces stagiaires réfractaires, illustre cette survalorisation d'une interprétation psychologisante (et moralisante) : « ils *pourraient* apprendre, mais *ils ne font pas d'efforts* ». La soumission à l'enseignement semble entendue comme quelque chose de « normal » (ou en tout cas d'attendu) : la formation devient en ce sens « la bonne façon » de « bien » apprendre.

Je reviendrai sur la responsabilité donnée alors au stagiaire, en seconde partie de ce chapitre, pour m'arrêter sur différentes réceptions d'un tel positionnement, et l'interprétation croisée que j'en tire.

7.1.2.5 Le rôle et l'influence des niveaux en langue

L'ensemble des formateurs rencontrés dans la structure ont défendu l'importance pour les stagiaires d'acquérir « les bases » du français *en formation*. S'il convient de reconnaître que ces apprentissages sont à considérer assez inévitablement, jusqu'à quel point peut-on, et doit-on, s'en tenir à des apprentissages « impératifs » en formation (impératifs que les « niveaux » en langue permettent de baliser) ? Et en tant que formateurs, quelle importance prennent ces niveaux dans ce contexte idéologique ? Je propose d'interroger ce que ces niveaux, et ces « bases » considérées comme nécessaires représentent de façon non discutées dans ce cadre idéologique particulier.

Pour approfondir cette question, prenons l'exemple de postures d'apprentissage très différentes : nous avons vu (chapitre 5) que, malgré l'importance censée être accordée à l'oral pour la préparation au DILF, l'écrit tendait fortement, dans cette structure, à devenir limitant pour des stagiaires qui sont dans une démarche d'apprentissage qui privilégie l'oral (et comme en atteste encore l'exemple de T. ou U.). L'exemple de T. (ci-dessus), qui voulait apprendre exclusivement par l'oral, est intéressant quant à l'importance accordée à ces bases. For2 avait dit à son sujet « *Ce sont les bases du français, il doit les apprendre !* » (Le 27 juillet 2017).

L'obligation de formation, ainsi que l'obligation de se plier à un apprentissage balisé (par des niveaux et une progression attendue), ne semble pas avoir *obligé* ces stagiaires réfractaires à apprendre de cette façon, ni de les avoir, à l'inverse, *empêchés d'apprendre d'une autre façon, et dans un autre « ordre »*. Face au caractère « réfractaire » de T., deux formateur.rices sur les trois en présence (je suis le troisième) auront considéré que c'est à ce stagiaire de s'adapter. Les arguments évoqués sont :

- que non seulement, ce dernier « *va bien devoir se former à un moment donné, au moins pour pouvoir écrire* » ;

- mais également, parce qu'il s'agit là d'argent public, de formations qui lui sont « offertes », et ce stagiaire devrait donc faire plus d'efforts pour en tirer parti ;

- mais aussi, selon For1 et For2, parce que laisser T apprendre à sa façon signifierait prendre le risque que ce dernier ne sache plus *rattraper* différentes erreurs qu'il aurait apprises sans l'aide d'un formateur. Sans savoir précisément ce qui a pu se dire ou se faire dans ces formations (outre les éléments les plus apparents dont je viens de faire état), ni le formateur ni le stagiaire n'auront voulu fréquenter davantage la même classe, contraignant T à suivre une classe d'un niveau plus faible. T. est resté réfractaire à ce système, contre l'idée de venir se former si c'est aussi contraignant.

Les remarques ci-dessus marquent bien, tout d'abord, *le souci d'amener les stagiaires à appliquer leurs apprentissages en dehors de la classe*. Cette tendance didactique s'accorde fortement avec les objectifs même du dispositif d'intégration : qu'il s'agisse ou non de considérer les approches des stagiaires, la formation *doit primer*, doit *permettre* les apprentissages (et par extension être une garantie d'intégration). Du point de vue de nombreux stagiaires revus hors formations, mais également d'expériences personnelles de l'appropriation d'autres langues, il me semble bien que ces balises de l'apprentissage (niveaux et progression attendue) ne fournissent dans certains cas aucune indication *pertinente* sur l'appropriation et les véritables compétences de communication du stagiaire[312]. Ces contrastes entre le niveau présumé et la pratique marquent le fait que les « niveaux » attribués sur cette logique de progression, se présentent «logiquement » dans ce cadre comme « relativement proportionnels aux pratiques », et focalisant alors le regard sur ce que ces niveaux pourraient « indiquer ».

Ensuite, ces remarques soulignent en parallèle *l'importance des représentations des stagiaires*. Si certains stagiaires apprennent « seuls », comme F., ou bien « en parlant d'abord» (T. et U.), mais *apprennent effectivement,* ne serait-il pas préjudiciable de le leur reprocher, si ces démarches partent justement de leurs propres contextes (F.) ou projets personnels (T. et U.) ?

---

[312] Ainsi, certains stagiaires avec très peu de vocabulaire et évalués comme « infra-A1 » se débrouillent en réalité de façon surprenante, hors formation, pour communiquer et se faire comprendre. Au point qu'il m'est arrivé de converser avec certains de ces « si-petits niveaux » sans percevoir de fortes différences du sens de ce que nous disions, que si cela avait été une discussion entre deux francophones. Certains stagiaires, à l'inverse, ont un niveau A2 oral comme écrit (évalué en situation d'examen), mais éprouvent davantage de difficultés à communiquer, à « se débrouiller » en français en dehors de la classe. L'exemple de A. est intéressant : elle étudiait le français depuis 13 ans au Monténégro, titulaire d'un master de littérature française et du DELF B2. Et pourtant, à son arrivée en France, elle ne parlait pas du tout, non seulement pour des raisons que l'on pourrait associer à de l'insécurité linguistique, ainsi qu'à un sentiment de manque d'intégration sociale et de pratique (A. explique qu'elle a ensuite apprise à parler en rencontrant son concubin, et dans une dimension encore davantage intégratrice selon elle dans le cadre de son emploi).

Les stagiaires qui semblent tirer parti des formations linguistiques obligatoires, n'apprendraient-ils pas souvent, et parfois comme « point de départ », en dehors de la classe, en acquérant alors des compétences diverses et disparates relativement à l'ordre proposé par les « repères » du CIR ? D'autres exemples qui suivront (F., U.), tendent à montrer des entrées dans l'apprentissage qui ont commencé sans les formations, et qui n'y auront pas trouvé à ce moment-là un support, chacun.e pour des raisons différentes. Ce qui est écarté, dans une telle centration sur la formation, est l'aspect « qualitatif » de cette appréciation, à savoir tout ce qui pourrait permettre de comprendre autrement que par le cadre du CIR, ce qui dans les pratiques des stagiaires est fonctionnel et *fait sens* ou non pour eux, et ce qui dans leurs représentations, semble venir participer de ces pratiques ou non pratiques : dans quelles situations et contextes ces informateurs donnés en exemple construisent-ils des stratégies dans lesquelles ils emploient le français ? Cette priorisation de certains apprentissages tend donc à se faire ici au détriment de questions d'appropriation : rendant secondaire de s'intéresser au stagiaire *au-delà de son rapport à ces formations*, au-delà de sa seule adaptation à des savoirs de base. Un rejet de la formation ou de ses contenus de la part de certains stagiaires, ne pourraient-il pourtant pas à l'inverse, constituer *un point d'appui* pour « donner du sens » ensemble à ces formations ?

Cette exigence d'une progression uniforme (donc censément commune à tous les stagiaires) tend à faire de celle-ci « le moteur » des apprentissages, et la diversité de façons d'apprendre les langues se trouve en conséquence niée. Plutôt que de considérer le formateur comme devant imposer au stagiaire un ordre dans l'apprentissage guidé (tant en termes de thématiques, qu'en termes de structures classées par niveaux et de champs lexicaux « cloisonnés » par ces deux derniers plans), ne pourrait-on pas plutôt mettre en place des discussions réflexives sur les façons d'apprendre, et plus largement sur les projets d'appropriation et leur diversité ?

7.1.2.6 Synthèse conclusive : une influence forte sur le plan représentationnel

J'ai tenté d'argumenter la façon dont le cadre du CIR peut selon moi légitimer et favoriser, tant dans ses objectifs que son fonctionnement, des postures d'enseignement, et dont la directivité et l'évidence s'accordent avec les représentations du dispositif. Le dispositif valorise l'enseignement et sa « spécification» pour ce contexte d'insertion (programmation des thèmes, ingénierie didactique dédiée, formation de formateurs, prescriptions pédagogiques techniques…). Cette spécification s'illustre à travers différentes tendances (par un

enseignement monolingue, qui vise à mettre en posture (ré)active, qui vise des niveaux et des compétences particulièrement décrites et circonscrites…), et qui semble bien marquer un « ordre préétabli » de l'enseignement /apprentissage et de l'intégration qui tend à s'imposer à son tour dans la pratique, exerçant une influence forte sur le plan représentationnel pour l'ensemble des acteurs concernés. Le cadrage du dispositif s'impose fortement dans les pratiques et se heurte, quelle que soit la forme de l'enseignement, aux stagiaires qui ne s'adaptent pas à cette vision de l'apprentissage et/ou de l'intégration. L' « homogénéisation » de ce que devrait représenter la formation pour l'intégration, est parfois fortement relayée en pratique par des formateurs qui doivent se plier à ce cadre. Ainsi, tout en ayant le sentiment de « résister », ou tout du moins de donner une forme « acceptable » au dispositif, les formateurs dévalorisent, voire rejettent le mélange de langues ou bien encore l'idée d'apprendre « par d'autres voies ».

Il s'agit, selon mon interprétation, d'une idéologie qui présente les réponses qu'elle apporte comme des évidences, évidences qui même en faisant l'objet de réticences ou de critiques, ont fini par s'imposer dans les pratiques, et/ou dans les discours de différents formateurs rencontrés. Une formatrice d'une autre OF a parlé à ce sujet du rapport « transmissif » de l'OFII aux formateurs, lors d'une des sessions de formations du CIEP de juillet 2018 à Nantes (qui forment à suivre le programme de formation de l'OFII), de son sentiment « *d'être des perroquets de l'OFII* » (Nantes, jeudi 5 juillet 2018, formations de formateurs mise en place dans le cadre du partenariat OFII/CIEP-BELC). La question des diverses représentations en jeu dans cette formation est donc selon moi fortement « étouffée » par les évidences qui la fondent, ne permettant plus d'envisager cette diversité de représentations (des stagiaires comme des formateurs) comme un éventuel *enjeu majeur* du dispositif.

7.1.3 Une idéologie qui nie son caractère potentiellement stigmatisant ?

En représentant la valorisation des apprentissages, cette idéologie n'amènerait-elle pas à nier son caractère potentiellement stigmatisant ? Je propose d'argumenter cette idée en m'arrêtant en particulier sur la double « invisibilisation » des objections formulées contre les évidences dans ce cadre : de la non visibilité d'objections de la part des stagiaires, à la déconsidération d'autres logiques ne s'accordant pas à ces évidences. J'argumenterai l'idée que ce cadre idéologique, à travers ses impensés (dont le caractère possiblement discriminant est exemplaire), tend à stopper, « empêcher », les formateurs comme les stagiaires dans leur réflexivité face aux questions d'appropriation qui sont en jeu.

Dans le discours des formateurs rencontrés, ce sont le plus souvent « les effets bénéfiques sur le plus grand nombre de stagiaires », la « progression spectaculaire de certains », le « contentement apparent des stagiaires », leurs remerciements lors du bilan de fin de formation, qui permettent d'argumenter leur adhésion « globale » à l'obligation de formation. Le contentement *apparent* ferait office de satisfaction. Si ce contentement apparent s'accorde certainement avec la satisfaction de nombreux stagiaires, je propose de nuancer : j'ai fait l'expérience, à travers les entretiens, d'un ensemble de représentations, réceptions invisibles (voire, invisibilisées ?) dans le courant des formations. Il s'agit donc ici d'abord de rendre compte de ce contraste entre certains comportements en formation considérés comme faisant foi d'une réception positive, et l'étonnement généré dans le courant de certaines perspectives de compréhension de ces mêmes stagiaires (perspectives que les entretiens représentent explicitement, comme occasion de « se faire entendre » tout au moins). Je m'arrêterai sur les étonnements de formateurs suite à une réunion, puis sur mes propres étonnements suite à la réalisation des entretiens. Je propose de réfléchir ensuite sur le caractère « invisibilisant » de ce cadre idéologique lui-même, en parallèle avec mon propos ultérieur (7.2.1.2, qui revient également sur ces éléments invisibles, alors révélés dans les discours de stagiaires reçus en entretiens).

7.1.3.1 Certains stagiaires qui « ne se projettent pas » dans un avenir en France

Une assistante sociale d'Orléans est intervenue en mai 2018 lors d'une réunion du groupement OFII de la région Centre. Cette intervenante sociale bilingue (français – arabe) travaille quotidiennement à un suivi sur le long terme auprès de familles réfugiées, essentiellement de Syrie et d'Irak, avec pour objectif global de se donner un an pour accéder à une situation stable : logement, démarches et connaissances administratives de base, aides sociales, formations…).

Son récit de certaines situations nous (formateurs) a fortement interrogés sur l'évidence selon laquelle tous les réfugiés voudraient s'installer en France, et donc, apprendre la langue française. Cette assistante sociale nous a en effet notamment expliqué le système de « répartition » des réfugiés de Syrie et d'Irak, qui peuvent émettre des choix, sans forcément avoir une préférence ou un pays de prédilection, et qui se retrouvent donc parfois dans un pays qu'ils ne désiraient pas rejoindre, parfois loin de leur famille. Ce que j'imaginais sans avoir pu l'entendre nous était alors directement explicité. Parmi les familles suivies par notre association, certaines d'entre elles ne semblaient pas impliquées dans leurs formations linguistiques ou dans l'idée de s'adapter à la France. Cette assistante sociale a pris conscience par la suite que ces derniers cachaient leurs véritables projets : rejoindre le reste de leur famille, dans un autre pays (Allemagne, Belgique...). Du point de vue des migrants, ces projets doivent rester invisibles vis-à-vis des administrations : ils sont réfugiés en France et donc considérés comme allant s'y installer sur le long terme. Quels comportements ce type de situation peut-elle générer lors des formations linguistiques obligatoires sinon de « jouer un jeu de façade », pour des réfugiés qui selon les mots de cette intervenante, n'ont parfois aucune idée de ce qu'est le français et n'ont pas appris l'anglais, voire ont été peu scolarisés ?

Face à ces stagiaires qui ne se projettent pas en France, ne veulent peut-être pas apprendre le français, et qui alors, *se doivent de le cacher*, c'est l'objectif même du dispositif d'intégration qui se retrouve questionné (et l'objectif même de l'intégration d'ailleurs). Le fait d'entendre ce récit n'aura pas été sans effets sur les acteurs de la formation, dont un certain nombre partage pourtant avec moi l'importance d'essayer de s'intéresser aux histoires et projets de ces stagiaires. Nous avons ensuite, pour l'organisme de formation de Tours, pu échanger davantage sur ces évidences d'« indispensabilité et indiscutabilité » de la formation pour tous les stagiaires, et de leur traduction technique dans le cadre du CIR et de l'OF. La discussion a

permis d'adopter un nouveau regard, de nous questionner : « combien d'autres, tout juste arrivés, ne se projettent-ils pas non plus dans un avenir en France, pour différentes raisons ? » Dans cette logique dans laquelle « il faut vouloir apprendre », quelle influence, quels effets pourrait-on avoir sur ces stagiaires qui, sans le dire, n'ont (à ce moment en tout cas) pas le projet de s'intégrer en France et/ou bien d'apprendre le français ? Nous n'aurons il me semble, tous, que pu admettre qu'il y avait effectivement, selon les contextes et les situations, une forte part d'éléments qui nous resteraient « invisible » en tant que formateurs et acteurs du dispositif : nous empêchant de bien comprendre *pourquoi* tel stagiaire ne veut pas s'impliquer ou ne s'implique pas dans ces formations, et nous contraignant à interpréter son comportement sur la base d'éléments surtout « *apparents* ».

Cet « étonnement » face à la remise en question de l'existence de « projets » d'intégration de la part des personnes, interroge fortement l'implantation de cette évidence dans le cadre des dispositifs d'intégration. Des effets « contre-productifs » voire stigmatisants qui n'étaient pas envisagés en formation, peuvent alors également provoquer l'étonnement des formateurs. Le contexte de FLE/S à visée d'intégration me semble en ce sens caractéristique, par cette « focale » idéologique, d'une tendance à penser l'appropriation des langues de façon détachée de son auteur principal, nécessairement « positive » et donc, sans que le caractère potentiellement stigmatisant[313] des logiques induites ne soit apparent, ni considéré en priorité.

7.1.3.2 L'expérience personnelle de « réceptions invisibles » des formations

Pour ma part, d'emblée réticent aux principes mêmes qui régissent ce système[314] , je me suis pourtant tout autant étonné, à mes débuts, du nombre impressionnant de stagiaires qui s'adaptaient à ces différentes contraintes, semblaient en profiter, et cette majorité davantage « visible » portait facilement à croire en un système *efficace* pour les migrants. Mais avec le recul, je pense que ce positionnement assez évident au départ, ne pouvait se faire justement que dans une perspective où je me retrouvais à juger du dispositif *davantage en terme d'efficacité*

[313] En particulier, la discrimination linguistique rapporte à d'autres types de discriminations relatives aux « Français », et que la méconnaissance de la langue suppose : culture, citoyenneté françaises, identité nationale. L'idéologie linguistique de l'intégration renforce ces relations langue / culture / valeurs et identité nationales (voir 5.1.2 et 5.1.3).

[314] La conviction m'ayant amené à la réalisation de cette thèse est le caractère potentiellement contre-productif de ces évidences pour l'intégration de certaines personnes : la formation en langue étant considérée comme départ indispensable, et relevant d'une injonction à apprendre.

apparente (sur la base des éléments les plus visibles : progressions ressenties, progressions aux tests, remerciements et contentements exprimés...).

Outre un nombre restreint de stagiaires qui, dès le départ, se refusaient à participer ou bien qui n'avançaient pas du tout ou peu, dont je ne comprenais que rarement les raisons, ce n'est qu'à partir du moment où j'ai commencé à développer une certaine relation pédagogique plus importante avec ces stagiaires de petit niveau[315], que je me suis rendu compte d'un « contraste ». Contraste entre le système (organisme de formation mais également rattaché à l'OFII et représentant son discours dans le cadre des obligations imparties) que nous représentions nous formateurs, et la réception que se faisaient certains stagiaires de ces formations.

Or, il semble dès lors aisé, en tant que formateur :

- de passer « à côté » d'une possible mise en relation qui permettrait de comprendre davantage les réceptions de ces logiques ;
- de ne pas accorder d'importance à ces réceptions en général, relativement invisibles.

Ce n'est qu'après six mois de formations, lors de la réalisation des entretiens, que j'ai réalisé que l'apparente tranquillité de stagiaires qui jouent (majoritairement) le jeu de la formation, ne reflétait pas nécessairement une réception *positive* de ce système par ces stagiaires.

En ce sens, les apparences sont parfois trompeuses : d'un côté, dans le cadre des entretiens, des stagiaires assidus et se montrant volontaires en formation, ont révélé des représentations négatives du dispositif (Exemple : I. et J.) ; d'un autre côté, à l'inverse, certains stagiaires ne semblaient pas progresser, voire ont affirmé avoir tout oublié le jour de l'entretien, mais ces derniers ont alors construit ensuite à cette occasion une réception globalement positive des formations et de leur importance pour différentes raisons (exemple : N. et O.).

Cela montre à quel point le « contentement apparent », ni la recherche de « traces » d'un apprentissage effectif en formation ne peuvent suffire : des stagiaires apparemment motivés, qui jouent le jeu de la formation et participent, ont tenu lors des enquêtes un tout autre discours. C'est un aspect que l'on retrouve dans les entretiens de F., H., I., J., K., L., M., P., Q., et R., qui tous faisaient figure aux yeux de leurs formateur.rices respectif.ves (moi y compris – voir tableau 1), de stagiaires qui « adhèrent, consentent » à ce système sans laisser paraître aucune réticence, aucune critique. Lorsque des objections se font jour de la part de certains stagiaires,

[315] Par une importance attribuée à certains aspects pédagogiques en particulier (voir supra).

comme dans les quelques exemples dont j'ai fait part supra, ceux-ci peuvent être aisément considérés comme « problématiques » en formation.

7.1.3.3 Posture du formateur en contexte de formation obligatoire : des effets « incontrôlables » ?

De l'expérience de formations obligatoires, à des formations fonctionnant sur la base du volontariat du stagiaire, j'ai pu observer certains effets de ces différents contextes sur mes propres pratiques en formation. Si, comme le défend P. Meirieu, « *toute éducation est bien, quoi qu'on en dise ou pense, un coup de force initial* » (Meirieu, 1994 : 22), pour de grands débutants, en contexte non-obligatoire, lorsqu'une personne a manifesté son engagement à se former, il semble plus aisé d'impulser ce « coup de force initial », par exemple en incitant la personne à essayer de lire, prononcer, de se plier à différentes consignes auxquelles ce.tte stagiaire n'est pas nécessairement enclin à se plier au départ.

Cela ne veut pas pour autant dire qu'il y aurait d'un côté des formations strictement « volontaristes » et de l'autre, « forcées » : des stagiaires en formation « volontariste » peuvent tout autant ne pas être en accord avec cette inscription, par exemple en ayant été inscrit par un tiers, ou encore s'inscrivant face à des pressions et incitations à se former de la part de tiers (préfectures et institutions, école, proches, …). Cependant dans un contexte où la formation est obligatoire, la formation risque davantage de ne pas être choisie délibérément par ce.tte stagiaire.

Dans un contexte d'obligation, impulser cette autorité peut consister soit, à s'en remettre aux prescriptions pédagogiques officielles (qui vont dans le sens d'une incitation à une posture active), soit, à assumer d'individualiser sa posture pédagogique avec ce.tte stagiaire pour jauger dans quelles mesures inciter à différentes tâches de la formation[316].

Si ce.tte stagiaire se montre réticent.e dans les premiers cours, rien n'indique pour autant que ce dernier n'ait pas envie de se former, mais il devient alors difficile d'évaluer à son seul comportement (faute de langue en commun par exemple) si ce coup de force aurait pour effet d'*ouvrir* à la formation, ou bien à l'inverse de renvoyer, à l'image de l'obligation de se former, qu'il va s'agir de se plier à un enseignement *non-négociable*.

[316] Les possibilités de stratégies d'incitation étant très larges, ne se cantonnant pas à des consignes, et pouvant alors jouer sur la relation pédagogique, à partir de démarches portées avec les personnes (parler de soi, de sa vie, de ce qui nous plaît ou non, et lorsque cela est possible, de ses attentes en formation…)

Sans cette indication du volontarisme de départ de certains stagiaires, donc, le formateur semble s'exposer à davantage de risque de voir ses « coups de force » pédagogiques contre-productifs. Comme argumenté, certains stagiaires joueront le jeu de ces consignes, sans pour autant laisser paraître leur perception de l'utilité des formations. D'autres stagiaires, qui se sont « braqués » plus explicitement contre les formations ou encore contre l'insistance de certains formateurs, sont autant de personnes qui face à l'obligation, auront dans certains cas, associé la formation à une façon de les « forcer » à apprendre, comme une seconde injonction s'inscrivant dans la logique d'obligation à apprendre par la formation. Si certains stagiaires s'essayent progressivement à tirer profit de la formation, pour d'autres l'adhésion aux formations semble compromise puisqu'il ne restera parfois comme seul recours au formateur que de « laisser tranquille » pédagogiquement certains stagiaires pour le reste de leur temps de formation, les réactions de refus étant dans certains cas agressives.

Cela marque à mon sens, au regard de cette difficulté supplémentaire, la remise en question d'une idée reçue sur l'obligation de formation : l'obligation de formation linguistique « pour tous » *donnerait l'impression de permettre de mieux contrôler* la mise en formation voire l'adhésion de ces personnes aux formations. Mais l'obligation prend le risque d' « obscurcir » le sens que ces stagiaires donnent à leur propre présence, avec comme effet de rendre finalement *plus incontrôlable* les effets de l'autorité inévitablement exercée en contexte de formation.

7.1.3.4 Une formation « nécessairement bénéfique » ? – Une idéologie invisibilisante

Dans le cadrage technique du CIR, une place de plus en plus importante est accordée à l'enseignement, en termes d'«*efficacité* » (l'efficacité de l'apprentissage exigé en parallèle se manifestant, dans mon interprétation, à travers les « efforts » attendus dans ce cadre). Cette recherche d'efficacité correspond bien à l'idée que c'est *d'abord l'enseignement* qui devrait provoquer l'apprentissage, au détriment de la question de la place que pourrait représenter un stagiaire en tant qu'auteur de sa propre appropriation.

Survaloriser la part formative a pourtant des effets contre productifs apparents. Reprenons l'exemple de T. évoqué supra, dont l'apprentissage exclusif de l'oral « sur le tas » ne correspond pas à ce qui est attendu de sa part : sa contestation et les représentations qui l'argumentent ne semblent pas avoir de place. En effet, d'une part, sa vision de l'apprentissage est considérée comme illégitime par ses formateurs, parce que ce dernier apprend

exclusivement l'oral et sur le tas, en mélangeant ses productions à de l'anglais afin de se faire comprendre et d'apprendre. Mais d'autre part, c'est également son apprentissage en France « hors formation » qui est déconsidéré, invisible en tant que « non reconnu », puisque ce dernier pratique quotidiennement le français avec sa compagne et qu'il est considéré que cela ne saurait suffire dans l'immédiat. La façade « positive » que tend à revêtir le dispositif formatif amène donc parfois à déconsidérer ce que celui-ci *ne peut pas permettre*.

Ne serait-ce pas en particulier parce que les formateurs, - comme les stagiaires- sont obligés de *reconnaître* ce pouvoir exclusif du dispositif ? Les migrants doivent apprendre la langue, apprentissage qui *théoriquement*, *symboliquement* va de pair avec plus de droits et d'autonomie (citoyenneté, travail, éducation…), présentées comme autant de possibilités d'intégration qui en soi semblent difficilement « objectables ». C'est à mon sens également l'argument de la visée sociale de cette mission (à l'origine exclusivement sociale, et dont la notion d' « accueil » vient régulièrement rappeler l'existence- voir 4.1.1.2), qui permet aisément aux organismes de formation de ne pas voir ou de nier ce type d'effet insidieux sur les pratiques.

Les formations ne pouvant être perçues que comme bénéfiques, les représentations des stagiaires sont alors doublement invisibilisées :

- par le crible représentationnel du dispositif (Le caractère strictement monolingue en est un exemple fort : en tant que principe, il délégitime la traduction comme possibilité d'inter compréhension et de discussion des réceptions de chacun)

- aux yeux du formateur, lui-même travaillant dans ce cadre représentationnel *invisibilisant*, dans lequel les stagiaires « jouent le jeu » et approuvent pourtant l'objectif d'apprendre le français.

7.1.3.5 La langue comme pouvoir symbolique : synthèse conclusive du 7.1.3

Comme nous l'avons vu ci-dessus, le rôle attribué à la langue permet d'en demander « toujours plus » (en terme d'attitudes et actions s'inscrivant dans l'idéologie linguistique de l'intégration) aux formateurs comme aux stagiaires, en dépit du décalage et des contradictions. Ce que la formation en langue peut véhiculer, les « besoins » de base qui y sont traités sont ainsi autant d'arguments interchangeables entre eux, pour imposer la formation comme étant

nécessairement profitable. C'est aussi tout ce que cette langue française est censée contenir qui lui donne autant de force, qui représente cette somme d'arguments interchangeables pour appuyer que ces formations sont *indiscutables, car indiscutablement utiles* (langue/valeurs de la République/culture/professionnalisation…).

Cette langue qui pourrait être imposée de façon indiscutable dans les propos de ses « représentants », fait écho à la langue comme pouvoir, fondée sur une violence symbolique[317] : ici, autant *dans la langue* qui se revendique exclusive dans une posture monolingue, qu'à travers *ce que celle-ci vient représenter*.

Il me semble indispensable d'expliciter l'objectif de relier cette idéologie linguistique à la théorie de Pierre Bourdieu. Je ne prends pas « au pied de la lettre » ce modèle : je continue de réfléchir à l'écriture de ces lignes, et ne suis par exemple pas complètement convaincu du fait que cette « *adhésion que le dominé ne peut manquer d'accorder au dominant* » soit une caractéristique qui définisse « dans l'absolu » un pouvoir symbolique : j'ai l'impression d'être un exemple de formateur ayant travaillé *sans cette adhésion*[318]. Ceci étant dit, je pense néanmoins que, dans ce contexte, cette adhésion en est tout du moins « caractéristique », me permettant de souligner à quel point :

- non seulement c'est alors une violence qui sera « symbolique », en tant que non reconnue comme telle puisque découlant d'une logique qui, selon les termes de P. Bourdieu, semble « naturelle » (la formation en langue étant considérée comme forcément bénéfique),

- mais aussi, une violence qui risque de rester « cachée », rester de l'ordre des non-dits, renforcée *par le fait même de cette adhésion*.

La langue, en tant que concept (culturel, matérialisant l'unité française et l'intégration à celle-ci), permet d'exercer la puissance symbolique de l'intégration qu'elle représente. Ainsi les « *schèmes qu'il* (le « dominé ») *met en œuvre pour se percevoir et s'apprécier ou pour percevoir et apprécier les dominants* (c'est-à-dire ici, les résultats des tests, l'évidence de la *seule* omniprésence du français, la difficulté de travailler sans parler voire écrire français, l'opportunité d'aborder les aspects culturels en formation…) *sont le produit de l'incorporation*

[317] Sur la définition de la violence symbolique, telle que tirée des *Méditations pascaliennes* (Bourdieu, 1997a), voir 4.3.2.2.
[318] J'ai l'impression d'avoir davantage porté mon intérêt à continuer ce travail en tant que formateur pour la thèse que pour la formation en elle-même, ayant alors déjà, en tant que formateur, atteint mon « paroxysme critique », points de tensions irréconciliables avec mes propres principes éthiques.

des classements, ainsi naturalisés, dont son être est le produit ». Le formateur *représente* cette culture et ses attributs représentationnels, comme le monolinguisme, dont le stagiaire-migrant serait par « définition » en déficit : *migrant* s'oppose à *national*, reprenant les oppositions catégoriques « eux/nous », et se confirmant ici sur la base de cette « non maîtrise » de la langue, cette différence à la norme signifiée.

Ce que le dispositif d'intégration doit représenter, c'est la langue, avec tout ce que celle-ci peut intégrer à son tour. Cet ensemble représentationnel attaché à la langue se conforte, de sorte que « *le dominé ne peut manquer d'accorder au dominant* » son adhésion : autant, les formateurs sont pris dans un système où ils ne peuvent pas remettre en question le sens et l'importance accordée au dispositif, autant les stagiaires ne peuvent qu'admettre l'idée selon laquelle ils vont devoir apprendre à parler français. Et ce, dans une relation qui, dans ses rapports de dominant/dominés, me semble effectivement faire *apparaître cette relation comme naturelle* : la langue étant désignée dans ce cadre idéologique[319] comme un « besoin vital », il semble alors *naturel* d'imposer son enseignement, comme de devoir se soumettre –voire, de tenter de soumettre, à son apprentissage. Ne resterait-il pas alors la « forme » à donner à ce dispositif par les formateurs ? Celle-ci est précisément désignée par P. Bourdieu comme une transfiguration propre à toute violence symbolique :

> Un des effets de la violence symbolique, écrit Pierre Bourdieu, est la transfiguration des relations de domination et de soumission en relations affectives, la transformation du pouvoir en charisme ou en charme propre à susciter un enchantement affectif » [Bourdieu, 1994, p. 189]. Dissocier pouvoir et pouvoir de légitimation : « **L'autorité pédagogique et l'autonomie relative de l'instance chargée de l'exercer », qui en fonde la légitimité, dissimulent et renforcent en le dissimulant le pouvoir arbitraire qui la fonde** [Bourdieu et Passeron, 1970, p. 26]. De façon générale, « **mettre des formes, c'est donner à une action ou à un discours la forme qui est reconnue comme convenable, légitime, approuvée, c'est-à-dire une forme telle que l'on peut produire publiquement, à la face de tous, une volonté ou une pratique qui, présentée autrement, serait inacceptable** » [Bourdieu, 1987, p. 103] : « La forme, par où les productions symboliques participent le plus directement des conditions sociales de leur production, est aussi ce par quoi s'exerce leur effet social le plus spécifique, la violence proprement symbolique, qui ne peut être exercée par celui qui l'exerce et subie par celui qui la subit que **sous une forme telle qu'elle soit méconnue en tant que telle, c'est-à-dire reconnue comme légitime** [Bourdieu,1982a, p. 171]. (Maurer, 2006 : 93)

Les « évidences » autour de la maîtrise écrite du français, que le dispositif (im)pose à ses acteurs, et qui se retrouvent réappropriées, remaniées pour valoriser l'intérêt de ces formations à travers de nombreuses « formes » plus *acceptable*s (affirmer que l'écriture est un

---

[319] P. Bourdieu n'aurait pas parlé d'idéologie, terme visant selon lui une « prise de conscience » encore empreinte de croyance : « *Parler d'idéologie, c'est situer, dans l'ordre des représentations susceptibles d'être transformées par cette conversion intellectuelle que l'on appelle "prise de conscience", ce qui se situe dans l'ordre des croyances, c'est-à-dire au plus profond des dispositions corporelles* » (Bourdieu, 1997a : 211, cité dans Maurer, 2006 : 96).

impératif de société auquel il faut se soumettre dans ce cadre, tout en reconnaissant différents rapports au français qui pourraient rendre difficile son appréhension, par exemple), n'en *ferait pas moins* des discours propres à relayer et légitimer la violence symbolique au fondement du dispositif.

Dans l'exemple de l'imposition (non-explicitée ni discutée)[320] de la compétence écrite à des stagiaires francophones, il n'est pas question de savoir si le stagiaire veut ou non se plier à cet impératif de l'écrit. Et quand bien même cela lui serait demandé, quelle que soit la forme de ce discours, il consiste encore à dire qu'*il va falloir* se plier à cet impératif, ou tout du moins jouer le jeu de la formation. Tant le formateur que le stagiaire, dans l'exemple de la place de l'écrit, semblent *méconnaître* cette violence symbolique, obligés chacun de « reconnaître comme légitime » le cadre idéologique dans lequel ces derniers sont obligés d'interagir ensemble.

Malgré les tentatives de résistance de formateurs et les négociations pourtant relativement importantes qui ont pu voir le jour au début de ce nouveau marché (16FL, CIR) pour la région Centre[321], le CIR a imposé un système d'enseignement et d'évaluation qui concrétise didactiquement ses principes idéologiques. Comme j'ai tenté de le montrer, ce cadre idéologique me semble avoir une influence forte sur le plan représentationnel, dans tout ce qu'il oblige à faire faire et justifier de la part des formateurs. Pourtant, tous les formateurs ont exprimé à leur façon une volonté de « compenser » ce qui dans ce cadre ne leur semblait pas « recevable » ou tout du moins, pas dans sa forme discursive « brute ».

Les formateurs sont plus que les représentants, les *garants* de cet intérêt indiscutable, défenseurs « à leur insu ou de leur plein gré » de l'idée que les stagiaires auraient toujours quelque chose à (ap)prendre dans ce cadre, que l'on pourrait décider pour eux. Le fait de se retrouver à défendre, notamment, l'idée que la formation serait toujours potentiellement bénéfique, et quelle que soit la « forme du discours », dans ses aspects linguistiques mais désormais aussi par extension, dans tout ce que cette langue pourrait symboliquement contenir, ne participe-t-il pas à renier le caractère possiblement stigmatisant de l'idéologie représentée ?

---

[320] Je souligne par cette précision que le fait d'imposer autant l'écrit que l'oral ne me semble pas pour autant discutable « en soi ».

[321] Et en particulier, l'accord donné par l'OFII sur une plus grande souplesse à redonner aux formateurs pour le suivi du programme pédagogique. Cette négociation s'est en revanche retrouvée « noyée » par l'observation d'autres OF qui suivent le programme, venant représenter une certaine exemplarité, ainsi que la pression de la part de possibles contrôle OFII et du rappel régulier de ces obligations. Les formateurs s'y sont depuis le départ, parfois tenus malgré tout, d'autres s'y refusant et assumant alors plus ou moins ce risque en cas de contrôle.

Cela ne reviendrait-il pas d'une certaine façon, au même raisonnement tautologique qui consiste à dire que l'« adhésion, est obligatoire » (voir 4.3.1.3) ?

Cette utilité indiscutable, fondement générateur selon moi de violence symbolique, semble bien aller de pair avec l'idée d'une *responsabilité* des formateurs de saisir et faire saisir cette opportunité, sur laquelle je m'arrêterai plus en détails dans la partie suivante: cette caractéristique implique tant que l'enseignement comme l'apprentissage soit *toujours possible*. Ce pouvoir de la langue semble bien être ce qui permet de demander des « efforts » aux stagiaires, sans que la forme du discours ne puisse prendre en compte *les conditions* qui permettraient ces efforts: « chacun pourrait apprendre quelque chose, voire progresser dans ce cadre ».

Conclusions du 7.1

Pour conclure, le dispositif CIR reste donc potentiellement nuancé en pratique, prenant des formes plus « acceptables », mais pour autant pas moins opérantes dans l'idéologie toujours représentée. Qu'il s'agisse de la politique dominante de l'OF ou bien de postures s'autorisant la contestation explicite du dispositif, la « liberté pédagogique » défendue par les formateurs porte alors sur la *forme à donner* à ces obligations, autorisant des « nuances », des « attitudes compensatoires », mais tout en s'inscrivant *de façon relativement inévitable* dans les logiques au fondement du dispositif, et les *représentant* alors par conséquent. Les organismes de formation ne pouvant pas agir contre les « fondements » de ce système de plus en plus contraignant (modalités de tests, de présence, …), cela rend cette idéologie d'autant plus « insidieuse ». Et peut-être encore d'autant plus que celle-ci s'impose dans un ensemble (justement idéologique), s'appuyant alors sur différents plans qui se confortent entre eux, comme j'ai essayé de l'illustrer et de l'argumenter ici.

Plus que la *forme à donner*, je pense qu'il est primordial d'interroger les *fondements* de ces politiques linguistiques, ainsi que les effets des obligations qui en découlent pour leurs acteurs**.** Le.a formateur.rice qui s' engage à travailler dans les formations linguistiques du CIR devra s'y plier, petit à petit, bon gré mal gré (ou bien quitter son poste, relativement à ces durcissements, comme en particulier deux fomateur.rices de cette OF qui auront, à un moment, demandé d'arrêter de former pour les formations du CIR), et jusque dans ses dimensions pédagogiques (obligation de suivre et développer le déroulé pédagogique prescrit), ne

permettant pas de se positionner « autrement » que ce que ce cadre impose en pratique. Faute de pouvoir toujours donner son avis, faute de temps pour réfléchir et ouvrir la discussion à différentes problématiques, à défaut de pouvoir se poser des questions qui trouvent leurs réponses soit dans le fonctionnement même du dispositif (exemple du discours à tenir aux francophones), soit dans les représentations que le dispositif véhicule, brasse, légitime[322], c'est bien la réflexivité de tous les acteurs engagés dans le dispositif qui me semble d'autant plus difficile à prioriser et mettre en œuvre.

L'OF observé prioritairement a mis en place une certaine résistance envers ce système (voir 6.3.2), qui s'est traduite par une confiance faite aux formateurs, en la « forme » à donner à ces formations. Cela n'empêche pas, comme je l'ai évoqué à travers les exemples développés, que l'idéologie s'impose en pratique de différentes façons (obligation de tenir un discours valorisant la passation et la progression exigée aux tests, obligeant à venir et progresser, voire à « produire » en français...).

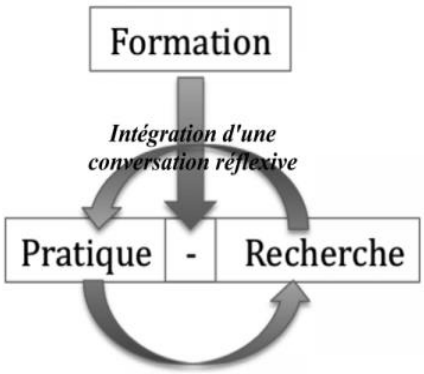
Mais j'ai également eu écho de formateurs provenant d'autres OF, ayant fait part d'un fonctionnement qui assume alors directement cette *transmission verticale* des connaissances et de la circonscription précise du cadre de cet enseignement-apprentissage : depuis les modalités de l'OFII, jusqu'au coordinateur, qui joue alors un fort rôle de contrôle envers les formateurs qui doivent respecter le mieux possible le cadre de ces formations (et tel que défini dans le cahier des charges, OFII, 2019). Dans ce cas plus extrême, comme dans une moindre mesure dans l'OF que j'ai observé pendant plus de deux années, l'idéologie (institutionnalisée et diffusée par des appareils idéologiques d'Etat : ministères qui y sont consacrés) me semble bien tendre à imposer de « bonnes pratiques » (voir schéma 1 ci-dessous) relatives à la vision de l'intégration qu'elle représente et promeut, à l'encontre de la promotion de postures réflexives (schéma 2)[323].

[322] Voir les exemples développés ci-dessus des incitations à la pratique du français à la maison, ou bien de tendances pédagogiques qui s'accordent avec les évidences du dispositif : monolinguisme strict, incitation forte à la production orale et écrite, désignation de bonnes et mauvaises pratiques, de bons et mauvais stagiaires.

[323] La « place » de la recherche représentée dans ces schémas ne semblant d'ailleurs plus pouvoir s'opposer aux évidences instaurées législativement dans le cadre de cette idéologie.

Schéma n° 1 : Articulations recherche/formation/pratique dans la perspective des bonnes pratiques

Schéma n° 2 : Articulations formation/recherche/pratique dans la perspective des pratiques réflexives



(Gonin, 2013 : 135-155)

La forte responsabilité attribuée aux migrants par les acteurs de ce dispositif (et la prédominance d'interprétations psychologisantes, occultant les dynamiques et les enjeux sociaux, historiques, culturels, etc.) me semble bien aller de pair avec cette difficulté de leur propre réflexivité (qui semble pourtant *inévitable* selon certains travaux en sciences sociales, pouvant engendrer un hiatus entre l'éthique des formateurs et le cadre pour lequel ces derniers travaillent - voir 6.3.2). Considérer avec évidence qu'il « est toujours possible » d'apprendre dans ce cadre n'amènerait-il pas à déconsidérer la réflexivité et l'inter-compréhension de chacun des acteurs en présence, puisque les possibilités et objectifs d'apprentissage sont dans ce cadre *préétablies*, à faire de ces formateurs, avant tout des « exécutants » de l'idéologie linguistique de l'intégration ? Face aux effets d'invisibilisation des situations et perceptions de certains migrants, déjà abordée, ne serait-il pas important de ré-envisager les formations linguistiques pour l'insertion (obligatoire ou non) sur un mode davantage réflexif, pour l'ensemble de ses acteurs (migrants, formateurs, chercheurs, mais aussi politiques) ?

7.2 Les migrants face aux obligations des contrats d'intégration : vers une « dépossession » des processus d'appropriation et d'intégration ?

Je propose ici de rendre compte et d'illustrer en quoi les deux croyances principales identifiées (au pouvoir des formations et à la responsabilité portée sur les seuls migrants d'apprendre la langue dans ce cadre), me semblent évincer toute considération de la diversité et de ses enjeux :

- la diversité de ses auteurs principaux (en creux de l'évidence que l'intégration –comme la langue - serait quelque chose d'extérieur, un processus pouvant dépendre d'un système auquel *on se plie, ou bien on ne se plie pas*.)

- la diversité des processus d'apprentissage voire, d'appropriation (en creux de l'évidence que « vous devez apprendre le français de cette façon »).

J'argumenterai et étayerai mon propos à partir d'extraits et d'observations parmi l'ensemble des témoignages recueillis (sollicités et non sollicités), choisis (et donc non-représentatifs, inévitablement situés) pour leur complémentarité dans le cadre de mon interprétation, comme autant de « vignettes » pour illustrer, déclencher et soutenir la réflexion.

Je m'arrêterai d'abord sur différents témoignages de stagiaires *remettant en question* la culpabilité que ces derniers perçoivent d'apprendre la langue à partir de ce seul cadre formatif, ou bien au contraire, d'autres stagiaires qui participent à cette culpabilisation (7.2.1). Je développerai ensuite sur la base de cette première sous partie, l'idée d'une *dépossession de l'appropriation* (7.2.2) *et du rôle d'auteur* (7.2.3) de stagiaires ne pouvant pas tenir les responsabilités engagées (d'apprendre et de progresser) en formation linguistique obligatoire.

7.2.1 Les stagiaires sont-ils les principaux responsables de leur volonté d'apprendre et de progresser en français ?

La responsabilité est un concept ambigü en ce qu'il se situe à mi-chemin entre son *imputation* par un système *extérieur* (alors au sens premier, comme « *Obligation ou nécessité morale de répondre, de se porter garant de ses actions ou de celles des autres* » selon le dictionnaire Larousse en ligne), et *les conditions* qui permettraient de tenir cette responsabilité pour celui à qui elle est donnée (alors plutôt comme « *position qui donne des pouvoirs de décision, mais implique que l'on en rende compte* »)[324].

Il convient donc ici de bien séparer deux niveaux de *responsabilité d'apprendre la langue* dont il va être question :

- une responsabilité *imputée* dans le cadre des contrats d'intégration, cette responsabilité étant *réduite à l'apprentissage en formation linguistique*.

- une responsabilité *affirmée* par de nombreux migrants, responsabilité rarement réduite à la seule formation (voire excluant au moins momentanément l'option formative), de la part de stagiaires qui apprennent ou voudraient apprendre autrement. Pour P. Ricœur (1995), la responsabilité n'est pensable :

> (...) qu'en centrant le concept sur l'auteur réel du processus ainsi évalué. Du point de vue sociologique, cela signifie mettre l'accent sur l'acteur (ou sur un ensemble d'acteurs) plus que sur le système : si ce dernier peut déterminer pour beaucoup le comportement des individus, il ne les exonère pas de l'obligation de dire ce qu'ils ont fait de leur implication personnelle. (Jaeger, 2009 : 71)

En ce sens, une responsabilité d'apprendre la langue réduite au seul vecteur formatif peut-elle, dans ses principes et ses traductions, tendre à la *responsabilisation*[325] des personnes dans leurs apprentissages?

Je m'intéresserai donc ici à la façon dont la responsabilité *imputée* aux migrants d'apprendre la langue par la formation est perçue par différents stagiaires, en décalage avec la responsabilité *que ces stagiaires se représentent* : dans le cadre idéologique des contrats d'intégration, le manquement à cette responsabilité imputée peut-il être interprété comme le

---

[324] https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/responsabilit%C3%A9/68694 (Consulté le 28 septembre 2020).

[325] Le « *Fait de rendre responsable* ***en faisant participer aux décisions***. » https://www.cnrtl.fr/definition/responsabilisation (Consulté le 24 mai 2019).

signe d'un moindre effort, d'une moindre allégeance, comme une culpabilité ? Dans quelle mesure la responsabilité ainsi traduite en formation est-elle défavorable à la considération de certaines implications et initiatives personnelles pourtant liées à l'apprentissage de la langue?

Les perceptions diverses de la responsabilité d'apprendre voire de s'approprier la langue par la formation m'amèneront ensuite à m'intéresser à certains effets de cette responsabilité assignée : quelles expériences et représentations développent certains stagiaires qui s'identifient fortement à ce principe de responsabilité « obligée » ? Et pour d'autres stagiaires qui ne s'y identifient pas, quels éléments me semblent déconsidérés ? Je m'arrêterai sur des tensions générées par la responsabilité de l'apprentissage de la langue en formation (7.2.1.1), représentations qui dans la plupart des cas restaient « invisibles » dans le courant des formations (7.2.1.2). J'illustrerai ensuite à travers deux entretiens contrastés (7.2.1.3) la « double dépossession à laquelle je m'attacherai plus en détail : une dépossession de l'appropriation (7.2), et enfin une dépossession de son auteur (7.3).

7.2.1.1 La « responsabilité de l'apprentissage » par la formation : quelles réceptions ?

Cette forte responsabilité est restée relativement « implicite » avant la mise en place du CIR (voir 5.3.2), et pouvait encore laisser place à des traductions plus souples. Mais cette forte responsabilité d'apprendre était déjà fortement explicitement assumée chez certains formateurs depuis le CAI, constituant un véritable « principe » des formations et trouvant dans leurs pratiques des traductions diverses : des traductions personnelles lorsque ces pratiques divergent, ou bien partagées et formant alors une « force » de conviction politique au sein de l'organisme.

Les interprétations suivantes s'arrêtent particulièrement sur des exemples de couples, afin d'illustrer la façon dont les situations sont indissociables de leurs dimensions sociales, dimensions qui permettent ici de mieux comprendre certains éléments et impossibilités auxquels le formateur n'aura pas facilement accès. Ces exemples permettent de souligner la complexité et la mouvance des rapports (alors synergiques) à la langue française et son apprentissage, qui peuvent se construire au fil du temps et des rencontres, et de façon alors *difficilement dissociable de questions d'appropriation* qui sont en jeu.

Quelles perceptions de la responsabilité de l'apprentissage du français de la part de formateurs ?

Les traductions de cette responsabilité d'apprendre et de pratiquer ne se limitent pas à l'expression de postures d'autorités comme celles explicitées plus haut (insistance envers la production en langue cible, évacuation d'autres langues en présence, ...), mais également à la mise en place d'un consensus (For2 et For1 en particulier) sur la responsabilité d'essayer de comprendre, écouter et produire en français *en dehors de la formation,* de façon générale, à laquelle je vais m'intéresser à présent. Dans les exemples sur lesquels je m'arrêterai, la pratique de la langue *en dehors de la formation* revêt une forte importance pour les formateurs de l'organisme de formations, ce qui est logique dans la mesure où cette pratique pourra être déterminante dans la possibilité, pour le stagiaire, de tirer parti de la formation, voire que la formation puisse tirer parti de ces expériences en langue(s).

Sans que la formation ne soit présentée comme devant constituer le point de départ exclusif de l'apprentissage, ce conseil a été parfois très fortement attaché à l'application de connaissances auparavant vues en cours, plutôt que l'inverse : les formations doivent pouvoir devenir « utiles » en dehors. En pratique, il s'agit pour de nombreux formateurs, dont j'ai au départ fait partie, d'insister lors des formations sur l'importance de faire des efforts pour pratiquer la langue, et d'inciter à « essayer » de comprendre, d'écouter et (surtout) de produire autant que possible en français en dehors de la formation [326]. Il faut reconnaître que cette insistance s'appuie également sur le fait que certains conjoints semblent, effectivement, ne rien faire en faveur de cette pratique de la langue, et semblent parfois ne pas vouloir que leur femme ou bien mari[327], soit autonome en France, autonomie à laquelle la langue pourrait participer, comme le relate G (voir annexes 13, 22 et 29) .

Mais cette pratique ne dépend-elle pas davantage des circonstances, des rencontres et usages qui en découlent ? Ne serait-il pas *facile* d'être tenté de considérer dans ce cadre que le.a formateur.rice puisse par son discours, au-delà de « vaincre une timidité », *provoquer* cette pratique quotidienne du français ? Je défendrai qu'à travers la verticalité de la responsabilité

[326]Je réservais pour ma part ce conseil à des stagiaires qui m'explicitaient ou bien donnaient l'impression de vouloir apprendre (comme c'est le cas dans les exemples qui suivent), sans penser alors que ce conseil puisse laisser part à des réactions qui pour mon interprétation, m'ont semblé des plus intéressantes. Je ne me situais pas dans une posture d'insistance pour donner ce conseil. J'ai cependant décidé d'arrêter de donner ce conseil suite aux rencontres et entretiens qui m'ont fait prendre conscience de la façon dont celui-ci pouvait précisément être perçu comme une responsabilité de s'approprier et pratiquer la langue.

[327] Bien qu'il ne me semble pas avoir observé ce second cas.

imputée et la méconnaissance des situations en jeu dans l'apprentissage de a langue, les stagiaires tendent à être présentés (voire, être perçus) comme *manquant à leur responsabilité* d'apprendre la langue. La responsabilité semble alors davantage évaluée à travers l'appréciation d'*efforts* en formation, que sur l'appréciation des raisons de l'implication personnelle (ou non) des stagiaires.

Du côté de nombreux stagiaires revus lors de pauses ou en dehors des formations, et comme en témoignent également I et J, ainsi que l'ex-mari de G[328] (voir infra), ces efforts sont souvent vite abandonnés, en tout cas pour un temps qui, dans les cas qui suivent, excède celui de la formation. Ces derniers informateurs m'ont tous fait part d'une perception de ces efforts comme difficiles à mettre en place, « artificiels », la communication dans une langue commune autre que le français reprenant très vite le dessus. Les seuls aspects pragmatiques, et /ou communicationnels (et non, relationnels) des rapports sociaux qui sont fortement valorisés, ne rendraient-il pas cet exercice de pratique monolingue d'autant plus artificiel, mais également très difficile, voire dérisoire ?

Lorsque l'apprentissage ne se fait pas : de la responsabilité, à la compréhension des situations

Je garde en mémoire l'exemple d'un stagiaire (W.) dont la femme a très vite appris à comprendre et se faire comprendre en français, ce qui selon lui, au contraire, *ne l'aide pas à pratiquer* : elle devient *malgré elle*, *malgré lui,* son interprète, son intermédiaire social. Ce stagiaire m'a relaté, dans un petit niveau de français accompagné de gestes et de mots en anglais, qu'à son premier rendez-vous à Pôle emploi, il était accompagné de sa femme. Le conseiller insista pour parler avec le mari, mais la conversation était trop difficile : sa femme prit alors le relais. Il en baissa les bras ensuite en souriant, exprimant à mon sens son impossibilité d'agir. For1, For2 ont imputé la responsabilité de ce « manque de pratique » directement à ce mari, en tant que ce dernier *devrait et pourrait* s'impliquer davantage et tout mettre en œuvre pour son autonomie. Ce dernier est alors visé par un jugement moral : selon For1 et For2 il préfèrerait *se reposer sur sa femme* que de faire des efforts *par lui-même*. Pourtant, cet épisode à Pôle emploi marque bien une « impossibilité » de sa part : non seulement parce que son interlocuteur a des impératifs temporels, mais aussi parce que sa femme, qui peut

[328] Ex-mari qui selon G. ne faisait pas l'effort de parler français avec elle, mais dans leur langue commune, le portugais.

traduire et bien comprendre les enjeux du rendez-vous, devient inévitablement l'intermédiaire de son mari. Peut-on vraiment parler pour cet exemple précis, de la responsabilité d'un des deux concubins dans les *efforts* à mettre en œuvre pour la pratique de la langue à l'extérieur de la formation ? Face à son explication, je pense comprendre mieux pourquoi l'évidence de cette pratique hors-formation *ne fait pas sens pour lui* (ou bien fait sens intellectuellement mais pas en pratique), ce conseil étant déconnecté de la prise en compte de sa situation, et de son rapport au français *que cette situation renforce peut-être à son tour* (dans une logique consistant par exemple à dire, « puisque cela m'est impossible malgré mes efforts et ce qu'on me propose, cela va être logiquement très difficile pour moi d'apprendre par la suite »). Or justement, est-ce que ce sont l'enseignement, ou bien même sa « libre résolution » de se mettre à apprendre, qui pourraient changer quelque chose à cette situation ?

Un autre témoignage me semble particulièrement significatif, il s'agit du témoignage d'une stagiaire chinoise (V.) avec son mari français, que j'ai eu l'occasion de revoir chez V., en dehors des formations. V. et son mari ont tenu à développer leurs opinions sur ce système de formations linguistiques obligatoires. Tous les deux ont perçu en particulier une forte insistance de la part de différent.es formateur.rices pour pratiquer le français à la maison et dans toute occasion possible. Ils ont explicité ensuite le problème de cette idée : ils se sont rencontrés en Chine, pour le travail. Tous les deux exercent la même activité (commerce et import-export), et se sont toujours parlé en anglais lors de leur vie commune en Chine, comme en France. Le mari comprend pourtant bien le chinois, mais n'a pas plus insisté pour l'apprendre, ayant tous les deux l'anglais en commun. Le mari a dû ensuite rentrer en France, et V. l'a suivi. Lors de leur vie commune en France, ils ont donc gardé l'habitude de parler anglais. Il est évident que le manque de pratique en français a constitué, pour V., *un véritable problème* pour progresser et retenir ce qu'elle apprenait - elle-même témoigne le regretter. Lors de cette rencontre, nous n'aurons d'ailleurs parlé qu'anglais, et V. m'aura confié avoir tout oublié de ces formations qu'elle avait terminées quelques mois auparavant. De plus, V. et son mari vivent en France dans un petit village près de Tours. Les formateu.rices qui ont insisté auprès de ces derniers ont alors demandé à V. si elle parlait avec ses voisins. Et à l'encontre de toute idée reçue, il s'avère que ces voisins rencontrés sont tous anglophones… V. connait ainsi ses voisins proches, et a défendu devant moi l'idée qu'elle « s'intègre » malgré tout socialement, en anglais, sans la langue française. De même, elle se lance dans des activités professionnelles à distance et en anglais, en tant que directrice d'une petite entreprise en Chine. Son parcours en France illustre à quel point intégration en langue et intégration sociale (dont professionnelle) sont des

processus qui ne se recouvrent pas nécessairement, et que l'intégration en langue ne conditionne pas nécessairement l'intégration sociale (ni professionnelle).

Enjoindre à entrer dans la langue française exclusivement par la langue française évacue ici un certain nombre d'autres questions, *qui ne font alors plus sens dans ce cadre idéologique* : quel est le rapport aux langues de cette personne, pour quoi utilise-t-elle ces langues ? Sur le plan didactique, ne pourrait-il pas s'agir sinon de tenter de tirer parti de ces situations de rencontres, plutôt que de les ignorer, voire les rejeter ? Le temps et les circonstances à venir, ne seraient-ils pas des facteurs davantage limitants dans ses projets, et dont l'apprentissage du français fait pourtant partie ? V. veut apprendre le français. Mais ce manque de pratique ne trouve pas de solution immédiate, et cela l'aurait selon elle, empêchée de profiter des formations prescrites par l'OFII. Il en ressort selon moi que les formations manquaient de « sens » pour elle. C'est un projet qu'elle affirme ne pas être en mesure de réaliser *dans l'immédiat*, étant donné son contexte de vie de famille. Elle espère apprendre le français pour (et avec) son bébé qui va grandir. La réaction de V. et de son mari me semble significative de l'évidence insistante à laquelle ils sont confrontés mais ne peuvent pas répondre, au regard de leur situation (co-construite, et qu'il me semble, l'on ne saurait imputer davantage à l'un des deux), et de leurs représentations. C'est donc également une question de *temporalité* : ce n'est pas parce que V ne s'investit pas maintenant dans son apprentissage, qu'elle ne le fera jamais. V. se projette justement là dans un apprentissage, mais sur une autre temporalité, moins immédiate. Le mari étant français, il s'agit en plus ici d'un cas particulier : ce mari permettant une forme d'intégration « médiée » en anglais, qui ici était de fait, inconsidérée.

Communiquer en France : De « bonnes et mauvaises » pratiques de la vie quotidienne ?

J'avais réalisé le premier positionnement de V. en formation linguistique, dans le cadre de son CAI, et pour lequel nous avions parlé anglais. Cette dernière s'était montrée particulièrement réticente à l'idée de suivre obligatoirement cette formation linguistique. Je lui avais alors demandé « mais comment vous faites alors, pour communiquer ? » à quoi elle avait répondu qu'elle est autonome : elle tient à aller seule à ses rendez-vous avec les administrations, et elle disait communiquer souvent par les gestes, parfois en anglais, et que cela fonctionnait

très bien[329]. Je m'étais dit sur le moment que son point de vue risquait de se heurter à ce que nous proposions dans ce cadre.

Cet exemple du positionnement de V. vient illustrer à quel point les besoins conversationnels immédiats ainsi que les obligations administratives de la vie quotidienne de ces stagiaires peuvent se régler aussi eux-mêmes *autrement* (dans une autre langue, par la traduction par un tiers – voir l'exemple de H, voire sans la langue, par les gestes…), mettant en question l'idée que la langue française relèverait d'une nécessité « absolue » et immédiate pour communiquer en France (voir par exemple HCI, 2003 ; Vicher et al., 2011 – voir chapitre 4). Cela rend ces efforts pour pratiquer la langue orale en production particulièrement vides de sens sur le moment, pour des personnes qui, même en ayant un bagage de compréhension en français, ne peuvent se suffire de celui-ci pour répondre à leurs besoins immédiats dans cette unique langue. Bien que cette incitation puisse se faire avec la véritable intention d'aider (c'est-à-dire par exemple dans le cadre d'un travail visant à travailler l'idée qu'il faut essayer et se tromper pour parler), derrière l'idée du français qui permet à tous de communiquer, l'exigence de sa pratique pour l'apprentissage me semble, en ce sens, être parfois synonyme de *rejet* de ces autres formes de communication : il faudrait « à tout prix » parler français, ou tout du moins «toujours essayer » en français.

Par extension, les « biais » que ces derniers migrants trouveraient pour communiquer quand même (autrement qu'en français), me semblent d'autant plus facilement perçus comme de « mauvaises pratiques » et de « mauvaises habitudes », qui seraient défavorables à la pratique de la langue et à l'apprentissage, ou tout du moins, comme autant d' « occasions perdues » de pratiquer et d'apprendre. Or ces expériences sociales pourraient tout autant être considérées comme pouvant constituer *des éléments de support à l'enseignement-apprentissage*, indépendamment de la question des langues en présence. En ce sens, il ne s'agit plus de faire confiance aux « ruses » des acteurs de ce cadre, comme je le proposai en citant M. De Certeau plus haut (voir 6.3.2).

Bien que j'interroge précisément cet aspect d'autorité, je n'essaye pas de dire qu'il ne faut pas tenter de « pousser » certains stagiaires à la pratique ou à la production en français, mais je réserve davantage cette option pour des stagiaires qui explicitent vouloir ou semblent

[329] Bien sûr, il ne s'agit pas de lui donner raison en soutenant que peu importe, elle n'aurait pas besoin, si ce n'est sur le moment, de parler français ou bien de se former. Les formations lui auront rappelé à quel point le français sera inévitablement nécessaire pour elle, pour sa fille.

ne pas oser (malgré d'autres compétences) et une volonté de participer (communication autre, compréhension, autre langue, biais de la traduction…).

Non pas que les formateurs dont il a été question ici (For1 et For 2) ne s'intéressent pas aux situations personnelles et aux possibilités de rencontres de ces personnes, ou bien ne se retrouvent pas à nuancer ces logiques par moment : For1 par exemple, a pu reconnaître la possibilité de communiquer autrement de façon bénéfique, par exemple grâce à la présence de nombreux médecins qui parlent aussi d'autres langues et sont sollicités aussi sur ce critère par certains patients. Mais lorsque les nécessités, projets en langue et possibilité de rencontres ne sont pas profitables *au moment de la formation*, la responsabilité *d'apprendre par la formation* prime de façon évidente, alors déconnectée des aspects sociaux et contextuels dont elle dépend (« *il faut qu'elle essaye de parler à la maison, à partir de ce qu'on a vu en classe* »). C'est alors le point de vue didactique de l'enseignant qui s'impose. Il semble bien s'agir là d'une posture délégitimant l'idée que ce manque de pratique actuel du français puisse relever de l'irresponsabilité de ces migrants qui au contraire, s'investissent *autrement* pour communiquer, projeter d'apprendre la langue, ou encore s'intégrer.

Or, n'est-ce pas quand on se penche justement sur ces projets, contextes, histoires et expériences, que l'on se rend compte du fossé parfois important entre les discours didactiques et l'expérience ressentie de cet apprentissage par les stagiaires eux-mêmes ? Ne serait-ce pas là, tout du moins pour ces stagiaires auxquels il est exprimé qu'ils ne font pas assez d'efforts, davantage une question de temps, de projets, ou bien de circonstances, en tant que facteurs possiblement limitants et donc également fondamentaux pour l'approche de la langue d'accueil ?

Une responsabilité paradoxale d'apprendre et de pratiquer la langue ?

Les derniers stagiaires dont il était question ne parviennent pas à réinvestir leurs apprentissages en dehors de la formation. Ces derniers font pourtant état de différents efforts fournis dans ce cadre ou plus généralement, pour s'intégrer socialement : leur « absence de pratique » ne semble pas signifier qu'ils n'ont pas un projet et une démarche d'apprentissage déjà en place, mais qui tendent à être déconsidérés.

Les évidences qui s'imposent ici semblent bien être les suivantes : La formation serait nécessairement bénéfique à partir du moment où le.a stagiaire se prête au jeu et fait les efforts

de participer, pratiquer, essayer, en formation, l'engageant alors (logiquement) à sa mise en application progressive en dehors des formations.

Désigner la responsabilité d'autrui sans plus interroger ses capacités à répondre à celle-ci, ne constituerait-il pas un déni de son individualité, et paradoxalement, de son implication « personnelle » dans cette même responsabilité ? La responsabilité ne viendrait-elle pas se substituer dans ces exemples à *la volonté de compréhension des individus,* dans leurs propres histoires et situations individuelles ? Cela rejoint les caractéristiques d'une domination symbolique, en tant que celle-ci comme l'écrit Bourdieu, « *repose sur la méconnaissance et donc sur la reconnaissance des principes au nom desquels elle s'exerce [Bourdieu, 1994, p. 187].* » (Maurer, 2006 : 92). L'idéologie linguistique de l'intégration pose le principe de responsabilité de s'approprier la langue comme « évident », n'inclinant pas à interroger, considérer, ce que les individus pourtant entendus ainsi comme responsables, pourraient avoir à en dire. Dans cette logique, les pratiques tendent à rejoindre l' « hyper-responsabilisation des individus » que différents auteurs belges ont soulignée (Hambye & Romainville, 2014) :

> (…) on estime que les immigrés ont la possibilité d'apprendre le français s'ils le souhaitent, et on évite alors de prendre en compte les conditions structurelles qui conditionnent les parcours d'apprentissages individuels (réalités socioéconomiques, conditions d'immigration, parcours scolaires, possibilités de contacts avec des personnes francophones, etc.) (De Clerq, 2015 : 34)

Ce que j'ai tenté de montrer va plus loin : s'il s'agit bien d'une question de conditions structurelles, il s'agit également d'une question *d'histoires, d'expériences et de projets de chacun*. Au regard des implications personnelles de stagiaires, qui sont parfois rejetées par certains formateurs, cette responsabilité semble donc relativement *paradoxale*, en tant qu'elle est davantage « verticale » (imposée par les logiques inhérentes aux dispositifs d'intégration), et semble donc s'opposer à l'idée de *responsabilisation* des migrants.

C'est là que je situe le lien avec une forme de *dépossession*, dépossession (de l'appropriation et de son auteur) pour des stagiaires pour lesquels, soit ces responsabilités ne sauraient être menées à bien et ne semblent pas faire sens, soit des stagiaires qui comptent effectivement mener à bien cette responsabilité, mais *par d'autres voies* qui ne seront alors pas reconnues, voire qui seront *écartées*. Exprimer à un stagiaire qu'il « pourrait apprendre s'il le voulait » me semble bien illustrer la thèse que j'argumenterai, à savoir qu'il s'agit selon moi d'une idéologie dont la responsabilité imputée d'apprendre par la formation *tend à délégitimer et à déposséder* certains migrants de leurs propres stratégies d'apprentissage et/ou d'intégration.

Cette forte responsabilité assignée est à mon sens le reflet de «la cécité » sur laquelle se fonde le dispositif : ignorance de ce qui se passe « en dehors » de la formation, en dehors *au sens large* (histoires de vie, rapports à la langue, envie d'apprendre et de s'intégrer ou pas, pratiques, usages, stratégies, frustrations, perceptions, …).

Si, comme je le défends aux côtés d'autres chercheurs (voir Lorilleux, 2017), le sentiment de se sentir l'« auteur principal» de ces processus est primordial, le cadre idéologique analysé me semble à l'inverse, à travers cette responsabilité *prioritairement imputée*, déposséder alors les principaux auteurs visés *de tout projet qui ne se plierait pas au dispositif de formation*. Au regard des réactions citées face aux incitations de formateur.rices, incitations pourtant banales, ne serait-il pas important d'écouter et de reconnaître les explications que chaque stagiaire pourrait apporter à ses propres impossibilités ou difficultés, *quand bien même ces raisons iraient à l'encontre des représentations du/de la formateur.rice comme du dispositif ?* Et de partir, par conséquent, de ses projets et démarches d'appropriation ? Ne pourrait-on situer précisément sur cette base, une *responsabilisation* plus cohérente de devoir un jour parler français ?

Responsabilité et contrôle des processus d'apprentissage : quelles possibilités d'être « auteur » de son apprentissage ?

S'il est décrété que les processus d'apprentissage et d'intégration sont « contrôlables » et « prédictibles » (par la formation et par les stagiaires), quelle place reste-t-il pour se demander « *ce que l'on peut avoir à apprendre (de potentiellement surprenant ?)*» relativement aux processus d'appropriation et d'intégration ? Ainsi, que peut « prédire » un formateur (par son expérience et sa perception d'une progression/par des tests qui attesteraient des progrès), de l'avenir de l'apprentissage et de l'intégration d'un stagiaire ? Et de même, que peut prédire ce stagiaire lui-même ? Un.e stagiaire pourrait tout autant se surprendre de ce qu'il/elle *peut,* que surprendre ses formateur.ices:

- un.e stagiaire peut *donner l'impression de progresser*, d'être un.e « bon apprenant.e » et y croire, et pourtant « stagner » ensuite, sans comprendre ce qui, dans le processus, échappe à sa volonté de contrôle. L'exemple de M. (annexes 18, 25, 28 et 33) est intéressant sur ce point, mais je retiens aussi les cas de nombreux autres stagiaires qui ont été considérés comme ayant réalisé des « efforts considérables » vers « un niveau », ce qui ne les empêche pas, par exemple,

de se sentir dans l'incapacité de parler, ou bien d'expérimenter des pratiques linguistiques très différentes « hors formation » .

- un.e stagiaire *peut être perçu.e comme un.e mauvais.e stagiaire, voire se percevoir de cette façon*, et pourtant surprendre/se surprendre de ce dont il ou elle est pourtant capable de s'approprier plus tard, dans d'autres projets ou bien d'une autre façon, encore une fois sans forcément pouvoir comprendre complètement ce processus, qui échappe au moins en partie à sa volonté de contrôle, sans pouvoir séparer ce qui relèverait davantage d'un apprentissage conscient, ou davantage d'une « acquisition » plus inconsciente. De nombreux exemples de stagiaires considérés comme « n'apprenant pas ou mal » illustrent cette propension à vouloir diagnostiquer la progression du processus d'apprentissage : il s'agit parfois de stagiaires qui pourtant, lorsqu'ils sont repassés plusieurs semaines ou mois après, ont surpris ou bien se sont surpris eux-mêmes de leurs progrès, sans que l'on puisse dire dans quelle mesure la formation a pu accompagner ces progrès constatables a posteriori (dans le cadre de cette thèse, en particulier les exemples de T. et U., voir infra).

C'est aussi, me semble-t-il, ce que certains élèves ont pu expérimenter dans leur scolarité si ces derniers se sont résolus à se représenter comme «définitivement mauvais en langue » au regard de leurs résultats (que ces résultats soient bons ou mauvais d'ailleurs), se « surprenant » par la suite à apprendre des langues dont ils n'auraient jamais pu « prévoir » un jour faire « la rencontre ». Cela n'empêche pas que les efforts fournis participent *effectivement* du processus, mais sans toujours nécessairement, à mon avis, qu'une « progression » soit ressentie, constatable ou à l'inverse, sans nécessairement qu'un progrès ressenti/évalué ne garantisse une « meilleure pratique »[330].

Pour conclure ici, il ne s'agit pas pour moi d'affirmer que nous n'aurions aucun « contrôle » sur les langues que nous apprenons. Mais il s'agit en revanche de souligner que *le sentiment d'exercer un contrôle conscient* sur ces processus engendre une *satisfaction*

[330] Ainsi pour ma part, étant donné les représentations que j'avais auparavant de l'arabe (comme langue « difficile qui demanderait inévitablement un travail se basant sur des supports écrits et des explications linguistiques en amont »), ni moi-même ni mon entourage je pense, n'aurions pu « soupçonner » que je me retrouve d'une façon ou d'une autre dans un contexte dans lequel des « portes », des « ponts » s'ouvriraient, en France, pour commencer à m'approprier cette langue. Depuis le début de cette expérience de double enseignement apprentissage français – arabe, ce doute persiste, puisque je passe mon temps, dans mes tentatives de conscientisation et de contrôle du processus, à y participer sans pouvoir garantir que ces remaniements conscientisés aient un effet (visible ?) sur la suite du processus.

nécessaire, *spécifiquement valorisée* dans ce cadre idéologique, et amenant certains stagiaires (comme S. – voir 7.2.1.3, seconde sous-section) à corréler de façon logique leur pratique *aux efforts réalisés en formation*. Or, cette exemplarité aura davantage de chance d'être valorisée, qu'elle tend à exclure d'autres stratégies qui ne permettent pas une *telle identification* à un tel contrôle de leurs apprentissages en forrmation.

Il s'agit de souligner qu'il est à mon avis cohérent, dans ce cadre, de s'imaginer pouvoir « pronostiquer » l'avenir de ces processus, d'y voir des « signes » d'une progression (ou non), des signes d'une continuité entre formation et pratiques. Cela pour un ensemble de raisons : par la prééminence de cette croyance de pouvoir contrôler l'apprentissage par un enseignement, et son illustration constante dans le cadre des modalités des dispositifs (tests, progressions,...), mais aussi parce que l'importance de se sentir auteur de ces processus ne peut être alors valorisée que lorsque le profil d' « apprenant » correspond à cette logique formative, marquant la dévalorisation d'autres approches, ou d'autres stagiaires qui ne se sont pas pliés à ce cadre.

7.2.1.2 Du visible et de l'invisible

En réécoutant et transcrivant mes enregistrements, je me suis aperçu du fort contraste entre « l'apparent » en formation et les discours enregistrés, mais aussi du contraste entre ce que ce système *renvoie, présage* de l'apprentissage de ces stagiaires, et ce que ces derniers me semblent percevoir des contrats d'intégration. Que connaît-on de ces stagiaires dans le courant des formations, de la façon dont ils voudraient (ou non) s'approprier la langue et s'intégrer ?

J'illustrerai d'abord ce que j'entends par « l'invisible » en formation en m'arrêtant sur la première chose qui m'a surpris en réalisant les entretiens pour cette présente thèse, et qui a son importance dans mon interprétation : ce qui était fortement invisible en formation (représentations, situations), s'est en partie révélé lors de différents entretiens. Je reviendrai ensuite sur l'exemple de M, qui illustre l'invisible derrière le « contentement apparent », ou encore, « ce que le contentement apparent ne disait pas ».

Les entretiens sur les langue(s) et intégration(s) : implication et engagements des participants

Un entretien auprès de deux stagiaires retient plus particulièrement mon attention, étant donné leur volonté de témoigner : I. et J. (synthèses biographiques en annexe 15) se sont appropriés l'entretien pour manifester des comportements qui ne transparaissaient pas lors des formations (et que j'ai interprétés par moment comme discours engagés, et à d'autres moments plutôt de l'ordre du mécontentement, I. ayant lors d'un de ces temps tapé du poing sur la table pour accompagner ses propos). I. avait préparé en arabe au préalable, une « liste », l'interprète m'expliqua qu'il s'agissait de points à ne pas oublier d'évoquer, autour de ce dispositif et de questions de langues et d'intégration. L'entretien dura plus de 2h30.

Cette forte volonté de témoigner est assez représentative d'autres enregistrements : des stagiaires qui, pour la plupart, avaient envie de s'exprimer sur ces sujets au préalable, et donc qui se sont pour la plupart appropriés le sujet lors de ces entretiens (voir au préalable), chacun à sa façon et au regard de leur propres expériences se sont montrés soucieux de développer, discuter, présenter leurs points de vue et leurs opinions. Ainsi, la plupart des exemples qui suivent illustrent cette appropriation des entretiens par la plupart de ces stagiaires : souvent je n'ai pas eu à poser beaucoup de questions, voire je me suis effacé de la discussion, et j'ai pu finalement être avec ces derniers témoins assez direct, ou alors il a suffi de briser la glace pour voir apparaître un discours bien différent de celui des évidences du contrat.

Ce que le « contentement apparent » ne disait pas : l'exemple de M

> Tr : Alors elle me dit que elle au contraire, ça la dérangerait pas, elle voudrait euh l'école du matin au soir en fait, même le mercredi, et le mercredi euh ne serait-ce que deux heures pour pas perdre le fil et, pasque chez elle elle parle principalement arabe, pasque c'est la seule langue euh, qu'elle parle, la famille les enfants, ils apprennent le français à l'école mais une fois à la maison tout le monde parle arabe et, et euh, elle, s'fin, **elle aimerait apprendre euh, pasque voilà elle veut apprendre à parler pour communiquer, pour pouvoir vivre. C'est vital**. » (15'06)
>
> (Puis, à 34'31:)
>
> *M reprend la discussion en arabe.*
>
> Tr : Em'dit en fait euh, c'est pas le cas pour tout euh les autres pays en fait où euh, ou par exemple là elle a une sœur en Allemagne et euh, des frères et sœurs euh, en Suède, em'dit où là-bas, euh ils leurs euh ils leurs trouvent du travail, **parsque elle, selon elle, on apprend la langue et à vivre et on construit sa personnalité dans ce nouveau pays en travaillant.**

Pasque déjà ça va louer sa personne et en plus euh, ça permet d'être euh, 'fin un milieu social qui pousse à à, à communiquer en, en a avec la langue. Alors que ici ils nous poussent directement à apprendre le français, et voir plus tard sii y nous trouvent un travail, ou pas euh, et euh, c', elle le vit euh, (C), alors que pour elle le mieux c'est de, da travailler en fait.

M reprend la discussion en arabe.

(M., entretien 11, 07 septembre 2016, 35'26)

Dans cet extrait ressort le fait que bien souvent, le discours des « premières minutes » reprend le principe qu'on demande de reconnaître à ces informateurs lors de leur passage à l'OFII : M. est ici bien obligée d'admettre que de parler la langue va lui être nécessaire. Mais derrière la reconnaissance de ce pouvoir symbolique qui s'exerce sur elle, la formation devant impulser et permettre l'apprentissage, elle a construit des représentations pourtant *inverses*, expliquant alors ne pas se retrouver dans cette intransigeance de la langue pour s'intégrer (voir synthèse biographique en annexe 18).

Le « contentement apparent », la reconnaissance de cette stagiaire pour le travail de son.a formateur.rice, n'empêche pas que cette dernière soit réflexive et critique quant aux évidences du dispositif d'intégration. Les formateurs me semblent en partie « contraints » d'interpréter à partir de ce peu de connaissance des stagiaires. M. fait partie des stagiaires que je n'ai pas eus avec moi en formation. Et cette stagiaire avait été perçue par son.a formateur.rice comme une stagiaire très volontaire, qui tire fortement profit de la formation linguistique, ce comportement considéré comme « exemplaire » n'amenant pas à imaginer qu'elle serait possiblement aussi « critique » envers ce système.

Le « comportement exemplaire » de M. en formation est fortement valorisé et perçu par la plupart des formateur.rices comme le signe d'une stagiaire qui va vite apprendre et se débrouiller en pratique, en français, hors formation.

Est-ce que, au regard de ce qui m'apparaît comme un contraste radical dans ce début d'entretien, ne seraient pas particulièrement invisibles et alors peut-être davantage évacués dans ce contexte de formation :

-Les représentations des stagiaires,

-Les auteurs de ces processus et le rôle qu'ils pourraient tenir dans ces processus ?

L'« exemplarité » de M laisserait croire au fait que le dispositif *peut systématiquement être efficace*, et que M en est un nouvel exemple, est représentative des deux croyances

principales, auxquelles je vais m'intéresser : apprendre *grâce à la formation*, et un apprentissage qui reposerait avant tout sur les « *efforts* » fournis en parallèle par le stagiaire en formation. Les témoignages qui suivent de I. et J., puis de S., sont caractéristiques de ces deux types de représentations « plus particulièrement invisibles » qui me semblent ressortir de nombreux témoignages, sollicités ou non.

7.2.1.3 Une « double dépossession » à travers deux entretiens contrastés (I et J ; S)

Je vais illustrer ici l'idée forte de ce chapitre, que je développerai ensuite davantage en 7.2.2 et 7.2.3, selon laquelle l'idéologie du contrat d'intégration tendrait à déposséder ses auteurs du rôle que ces derniers pourraient y jouer. Je développerai ici cette idée à travers deux témoignages que tout semblerait pourtant opposer : deux stagiaires qui critiquent de différentes façons le dispositif (I. et J.), et un stagiaire qui à l'inverse, adhère fortement au dispositif ainsi qu'aux évidences qui en découlent (S.).

Ces trois témoignages très différents ont en commun de développer, sur la base de ces positionnements, des représentations sur leurs propres expériences des langues et de l'intégration, au regard de leurs propres histoires. Ils ont aussi en commun de développer des propos qui aux yeux de leurs formateurs (moi-même pour I. et J. / For1 pour S.) *ne transparaissaient pas*, restaient invisibles.

L'entretien avec I et J

I et J sont les deux témoins qui se seront le plus « engagés » dans leurs propos. Je propose donc de m'arrêter sur quelques exemples illustrant l'interprétation qui suivra ensuite, développées à travers un plus grand ensemble de témoignages du corpus (voir annexes 24, 26, et 31).

Reprécisons quelques éléments contextuels au sujet de I. et J. (pour plus de détails, voir annexe 15) : I. est soudanaise et J. soudanais. Ils se connaissent par la formation, ont tous les deux la quarantaine. I. vit en France avec ses trois enfants et son mari malade dont elle doit s'occuper (Soudanais également). Au Soudan elle était nutritionniste. Lui était comptable de profession avant son arrivée en France. J est marié et vit en France avec sa femme (Soudanaise), et ses enfants. Il est resté pendant ses 200h de formation dans la classe de plus petit niveau

(infra-A1.1). Ces derniers abordent avec l'interprète (Tr) et moi-même leurs expériences des formations linguistiques du dispositif CAI.

L'antériorité supposée des formations sur l'intégration est un sujet qui interpelle nombre de nos informateurs, comme I. et J. qui expriment ici l'empressement ressenti pour cet apprentissage :

> Tr : Il dit il dit il est pas contre l'apprentissage du français au contraire, mais par contre il pense qu'il devrait faire chaque chose en son temps. Peut-être qu'on laisse le temps de travail ou de de communiquer et se familiariser avec le français, pour par la suite « quand Eric va m'expliquer des mots », (XXX) donc du coup euh, ça va rentrer plus facilement. Alors que là le... Passer de l'arabe, au français sans avoir jamais pratiqué ni entendu le français, c'est pas… (37'33)
> (…) Tr : En fait pour eux, pour les deux les deux sont sur l'idée, c'est que l'OFII devrait faire ces cours mais vraiment vers la fin pour vraiment améliorer et euh apprendre le français. (XXX)
> (I. et J., entretien 8, 20 juillet 2016, 37'46)

Ils soulignent l'importance de l'intégration sociale en jeu dans leur apprentissage de la langue et, bien que la classe représente en soi un espace de socialisation, le manque d'intégration sociale est perçu comme limitant. J désigne l'intensivité comme une fausse solution :

> J *en arabe*
> Tr. : Il dit que pour lui que l'OFII il mise plus sur la quantité que sur la qualité. Et il dit qu'ils peuvent même lui mettre 200h par jour, si il n'y a pas la qualité, ben il voit pas l'intérêt quoi. (…)
> (Ibid. : 53'56)

Et tous deux s'inquiètent de connaître de nombreux apprenants qui n'auront selon I « rien retenu » :

> Tr : En fait, elle connaît euh beaucoup de gens qui ont terminé les 200h, et qui n'ont rien appris, enfin qui n'ont rien retenu (XXX) apprendre eh ! Alors pour elle, est-ce que l'OFII fait des sondages pour voir, le après, 200h ? (Ibid. : 1'04'10)

Loin d'être passifs quant à leur intégration, ces informateurs témoignent de postures actives et réflexives qui questionnent l'antériorité supposée de la formation en langue sur l'intégration. Ces derniers émettent des regrets au regard d'éléments que la loi déconsidère : des facteurs limitant leur apprentissage (Voir 7.2.2.2), mais aussi, comme suit, une déconsidération de leurs expériences et de leurs projets (Voir 7.2.2.3). Le dispositif semble ici perçu comme un frein à l'intégration :

I *en arabe*
Tr : Elle dit que, en fait, pour elle, s'intégrer, c'est justement ça : pouvoir travailler, et vivre à la française en fait. (…) Comme tous les Français. Et pas, euh une demande de s'intégrer, mais… en restant à la maison et et en nous donnant de l'argent. Elle dit elle a pas envie de rester un fardeau toute sa vie ! (c)
(Ibid. : 1'13'10)

I *en arabe*
Tr: Elle dit même si on vient avec des étudeuu … avec euh… un niveau social assez élevé ou… ou pas 'fin… Mais, elle se sent, enfin elle a l'impression d'être vue… Inférieure. (Ibid. 1'13'41)

J. semble opposer ici la vie professionnelle à une certaine passivité sociale que lui imposent ces temps de formation - ce qui n'est pas le moindre des paradoxes avec les usages didactiques « actionnels ». Selon elle, cette obligation représente un frein à d'autres projets, perçus comme d'autres vecteurs d'intégration. L'obligation participe à un ensemble d'éléments imposés par la migration (statut, devoirs...) qu'elle ressent comme stigmatisants, à rebours des motivations au fondement du CAI puis du CIR.

L'entretien avec S

S. fait partie des témoignages sollicités, mais pour lequel j'ai rencontré un important problème technique. Ce qu'il reste de nos échanges se base donc uniquement sur mes notes et souvenirs. Voici les informations dont je dispose à son sujet : S., la quarantaine, a rencontré sa compagne française dans son pays d'origine, dans lequel cette dernière était en vacances, le Mexique, et il a décidé de tout quitter pour la suivre à Tours. Il ne parlait que quelques mots en arrivant en France. S. était metteur en scène de pièces de théâtre à Mexico, et à Tours il tente de développer, avec l'aide de sa femme, une activité de psycho-thérapie alternative. Au moment de l'entretien, S. et sa femme sont mariés depuis quelques semaines, et habitent ensemble depuis un an, et à Tours depuis quelques mois seulement.

S. a été directement positionné dans le groupe le plus fort, auprès d'autres stagiaires de bon niveau, voire francophones. Le choix lui a été laissé entre le groupe le plus fort (groupe 4) et l'intermédiaire (3), et il aura choisi ce premier, déclarant « *aimer les challenges* ». Les formations lui ont été selon lui d'une aide indispensable, il a progressé de façon spectaculaire selon ses propres mots et ceux du/de la formateur.rice de ce groupe (For1).

S. a développé avec moi, en français et davantage en espagnol, un discours dans lequel il approuve toutes les directives du contrat d'intégration et ses modalités. J'en ai retenu que, pour lui en particulier, ces formations se doivent de se faire exclusivement en français ; il a apprécié la pédagogie employée mais les formateurs sont « trop gentils » et devraient être plus dures envers ceux qui n'apprennent pas ; il opposera les stagiaires qui se soumettent à la loi comme lui, pour qui c'était difficile au début, et les stagiaires qui manquent d'éducation et ne savent pas saisir cette chance que représente la formation en langue comme tremplin d'intégration.

Au-delà d'une simple adhésion aux principes qui régissent cette loi, S. les justifie au regard de ses propres expériences. S. reprend différentes évidences du dispositif, dans la même cohérence idéologique : il constate que de nombreux stagiaires des formations proposées n'apprennent pas, ou pas aussi bien que d'autres, comme lui. Ces derniers manquent donc à leur responsabilité, ils ne se plient pas au système. Est évacué ici un premier point fondamental: la question du *temps* nécessaire à cette appropriation, le temps escompté pour commencer cette appropriation, et plus largement la question des circonstances et du projet d'appropriation, est dans cette logique, *imposée par le dispositif*.

S. s'est arrêté un temps à décrire ces stagiaires qui n'apprennent pas comme on leur demande, jusqu'à développer des propos racistes : il s'agirait « surtout » des stagiaires provenant de pays arabes, et ce n'est, selon lui, pas un hasard puisqu'il soulignera que « ces peuples », qu'il rassemble sous la représentation d'une langue arabe commune, auraient tous selon lui comme modèle une éducation traditionnelle basée sur le principe de l'« enfant roi ». Cela aurait pour conséquence d'avoir produit une langue bruyante (selon lui incompatible avec l'ordre et les exigences d'une formation), langue arabe qu'il a désignée comme le reflet de cultures et de personnes peu « disciplinées » selon ses propres mots (stagiaires qui n'apprennent pas, qui ne se plient pas aux règles de la formation, arrivent en retard, parlent dans leur langue sans faire l'effort de parler français, ne progressent pas…). Il a également parlé de son éducation « à la dure » au Mexique, qu'il porte comme modèle, pour désigner ceux qui n'apprennent pas ou ne se soumettent pas intégralement à cet enseignement, comme autant de personnes alors *mal éduquées*, qui ne savent pas être reconnaissantes, c'est-à-dire, qui ne savent pas saisir cette opportunité d'apprendre. Cette question de l'éducation ne semble cependant pas représenter, pour S., une «cause unique » qui expliquerait qu'ils n'apprennent pas, puisque ces derniers « *le pourraient* » (voir prochain paragraphe).

Dans un deuxième temps, il a associé directement, comme dans les discours institutionnels à l'origine du contrat, le problème de la venue et des efforts à fournir en formation au fait de s'intégrer par ce biais. Ainsi, lui s'est plié à ce système, et cela a bien fonctionné, lui qui aurait davantage appris la discipline et le respect des consignes dans son éducation. Son positionnement ultra monolingue pour la formation peut donc s'expliquer au regard de cet essentialisme, qui s'accorde avec une posture nationaliste (à chaque nation correspondrait et devrait correspondre une culture, un drapeau, une langue). S. se positionne également au regard de cette expérience positive : il a réussi à suivre le contenu du cours le plus avancé, tout en français, et cette méthode lui a été très productive. Il impute alors la même responsabilité que le dispositif, portant à rappeler *la liberté individuelle* de chacun de se plier ou non à ce cadre pour apprendre : « *es que aquellos podrian aprender pero no quieren ! Se nota que no saben disfrutarlo ! » (« C'est qu'ils pourraient apprendre, mais ils ne veulent pas ! Ca se voit qu'ils ne savent pas en tirer profit ! »)* Ceux qui ne se plient pas à cette logique ne « méritent pas », et semblent n'avoir aucune excuse de ne pas réussir à apprendre et s'intégrer par ce biais.

Malgré mes longues tentatives d'approbation, dans une perspective compréhensive, je n'ai pas pu m'empêcher à un moment donné d'essayer de lui proposer de relativiser sur la base de différents facteurs : l'écriture du français depuis l'arabe n'est-elle pas plus difficile à aborder que depuis l'espagnol, demandant pour des personnes parfois peu scolarisées beaucoup de temps ? Les réfugiés n'ont peut-être pas choisi ce pays ? La tentative n'en aura pas été moins intéressante je trouve, une fois tout ce positionnement déjà développé. S. a certainement nuancé quelques points que j'ai proposés, mais il est intéressant de remarquer qu'il aura dans la plupart des cas ramené le propos à leur liberté d'apprendre la langue dans ce cadre (et donc à ce moment-là), sans « aucune excuse », c'est-à-dire en déconsidérant, voire en rejetant la plupart du temps toute autre « raison » ou détermination possiblement en jeu. Ces autres stagiaires étaient, dans son discours, clairement rappelés à leurs possibilités d'action, visés par l'adage du « quand on veut, on peut ».

Encore dans le même sens de cette cécité volontaire, S. a tenu à juger son.a formateur.rice qui serait « *demasiada simpatica* » (trop gentille), et il prône un durcissement de la règle (en terme de conditions et d'autorité) afin d'améliorer la fréquentation, et de forcer l'apprentissage, qu'il préconise « *a palazos* » (littéralement, « à coups de bâton »). Les aspects

coercitifs du dispositif entrent dans ces propos en cohérence forte avec l'idée d'un apprentissage que l'on pourrait « forcer ».

Je souhaite mettre l'accent sur le fait que sa position nationaliste, essentialiste et finalement assumant son racisme, s'accommode particulièrement bien du caractère coercitif du dispositif : n'y verrait-il pas un certain reflet de ses propres références en termes de façon d'apprendre et de s'intégrer, lui qui n'avait jamais appris d'autres langues ? Ne trouverait-il pas l'écho de ses propres « peurs » de l'éducabilité de ces autres stagiaires, qui n'ont pas appris comme lui, situés alors comme autant *de représentants potentiels d'un danger* pour la cohésion d'une France que S. se représenterait comme ultra-monolingue ?

De fait considéré comme efficient, le système de formation amène à désigner les échecs comme relevant de la seule responsabilité de la personne. S. reproduit ici l'évidence de la responsabilité d'apprendre par la formation. Cette posture semble bien là encore effacer, évacuer, la question de savoir *qui sont* ces stagiaires, mais également délégitimer d'autres formes d'apprentissages. Cette croyance en une efficience totale du dispositif ne serait-elle pas souvent comme ici, largement confortée par une *méconnaissance d'autres personnes et facteurs en jeu* ? Une incompréhension d'*autres logiques* (que scolaires, monolingues), d'autres projets d'appropriation et d'intégration ? Ces réflexions confortent l'importance de s'intéresser en recherche, à la *réception* de ces logiques dominantes, et de donner du crédit aux discours de personnes qui les vivent *autrement* afin de viser à comprendre leur démarche pour les reconnaître dans des projets légitimes, et dès lors possiblement, pour inscrire ces autres projets dans un accompagnement.

Croiser des représentations qui s'opposent : comment se sont construites des réceptions inverses d'une même idéologie ?

Le choix de traiter ce que j'interprète comme une dépossession de l'intégration, en commençant par ces deux entretiens radicalement différents, consiste à présenter finalement deux discours qui s'opposent mais qui parlent pourtant d'une même idéologie, et à ces informateurs semblent accorder une importance particulière en produisant des positions engagées sur le sujet. Le premier double témoignage conteste l'idéologie linguistique de l'intégration, le second tendrait à vouloir la durcir. Je propose de m'arrêter sur ce qui pourrait expliquer une telle différence de réception opposées d'une même idéologie, que ces derniers se

sont *personnellement* appropriés en insistant dans leurs radicalités respectives, et sur deux plans qui m'intéressent : l'apprentissage de la langue, et le rôle de son auteur.

Tout d'abord, sur le plan des connaissances en langues, il faut noter que, bien que S. n'ait pas appris d'autres langues auparavant, sa langue maternelle connaît une forte proximité avec le français, en comparaison de l'arabe, favorisant une intercompréhension potentiellement accrue. Le passage du français à l'arabe demande en plus de cela un changement de graphie. I. est d'ailleurs plus à l'aise pour aborder les compétences écrites (lecture écriture), étant donné qu'elle parle et écrit déjà anglais. Cette « distance » possiblement représentée entre la langue d'origine et la langue cible peut jouer en défaveur de son appréhension et apprentissage.
Les formations ont accompagné S. dans son apprentissage. Mais I. et J. en étaient encore lors des formations obligatoires, à une sorte d' « initiation » au français. I explique qu'elle se représente désormais, grâce à la formation, qu' un jour peut-être, elle parlera français (annexe 24):

> Tr : Elle dit qu'au début quand elle est arrivée, elle entendait du français c'était comme des oiseaux qui chantent. (…) Maintenant qu'elle vient ici, elle dit que c'est pas impossible (I. et J., entretien 8, 20 juillet 2016, 13'30).

Ensuite, sur le plan pratique, la femme de S. parle espagnol, mais grâce aux formations et à cette possibilité de pratiquer avec sa compagne ainsi que son entourage (notamment familial) dans les deux langues, la situation et les représentations de S. se sont avérées compatibles avec ce système de formations et les préconisations didactiques. Il a d'ailleurs été placé dans le plus haut niveau, bien qu'il fût débutant. A l'inverse, J est resté dans le plus petit niveau, et bien qu'ils aient acquis tous deux (I. et J.) un niveau de compréhension, ils n'ont pas d'interlocuteurs quotidiens du français sur le moment (I. et J. parlent de la difficulté de « gagner de l'argent pour rester à la maison », voir 7.2.3).

Sur le plan personnel, enfin, les raisons que les trois témoins ont données à leurs points de vue permettent de comprendre ces réceptions « qui s'opposent », au regard de leur propres vécus et contextes. S. n'est pas « réfugié », et bien que I. et J. aient choisi la France, S. y a rejoint sa compagne, la France ne représentant plus seulement un pays d'accueil, mais également son *domicile familial* dans lequel l'autre parent est Français. S. se figure, à l'inverse de I. et J., *une situation personnelle* en France : ses projets professionnels sont bien engagés, et il s'implique au point de parler du « problème » que représentent pour lui certains étrangers en France. J'interprète ce positionnement comme le signe d'une certaine assurance dans sa

présence en France, représentant alors un « bon migrant », une « bonne » intégration en perspective, que son apprentissage rapide de la langue viendrait représenter (et en opposition à ces « autres » qui ne font pas comme lui). Et à l'inverse, I. relate sa peur de ne pas apprendre grâce à la formation, ce qui pourrait lui être dommageable tant sur le plan symbolique (non reconnaissance de ses « efforts » par les administrations), que personnel (déception de ne pas se sentir progresser-voir ci-dessus, l'entretien avec I. et J.).

Ces positionnements très différents illustrent particulièrement mon interprétation, c'est-à-dire que l'idéologie du dispositif, dans la « libre responsabilité » d'apprendre accordée au stagiaire, rassemble « ceux qui ne s'y plient pas » (que S. désigne, et dont I. et J. auraient peur de faire partie, au regard des impossibilités qu'ils désignent et de leur faible progression en formation) dans un même groupe *qui ne permet plus de s'intéresser aux raisons et histoires individuelles*.

Ainsi, S. semble reproduire envers d'autres stagiaires *la double dépossession* de l'idéologie linguistique de l'intégration, dont je vais développer une interprétation plus approfondie dans les prochaines sous parties. Il tisse facilement un lien entre ses propres catégorisations et celles du dispositif, et les individus qui ne se plient pas à ce système sont « rassemblés » dans un groupe *qui semble neutraliser toutes spécificités individuelles* : désignés par S. comme ceux qui « n'apprennent pas », ou encore le groupe des *arabophones*. Ces derniers doivent vouloir apprendre et apprendre « comme lui » (dépossession de l'appropriation), indépendamment de *qui ils sont* (dépossession de son auteur - notons que S. rassemble ce groupe sous un certain nombre de généralités qui semblent en tant que telles, également participer à « neutraliser » les singularités : ainsi *tous* les pays arabes auraient la même base culturelle et éducationnelle, la même langue, de même que *tout le monde pourrait apprendre le français en formation* s'il fournissait davantage d'efforts, …

7.2.2 Une dépossession de l'appropriation

Les extraits suivants relèvent tous de discours sur l'appropriation du français dans son sens large : au regard de ses auteurs, du dispositif d'intégration et ou plus largement, des législations qui encadrent l'intégration des migrants. J'argumenterai en quoi cet ensemble de propos choisis m'amènent à penser que l'appropriation des langues, en tant que diverse, se développe à chaque fois « personnellement » dans ces extraits, se justifiant alors au regard des histoires et représentations personnelles qui s'y jouent pour chacun de ces acteurs. Ces discours, par le fait qu'ils marquent la complexité de l'appropriation, me semblent révélateurs d'une certaine tendance à la réduction de cette complexité et donc dépossession de l'appropriation par le cadre idéologique et/ou pratique du dispositif d'intégration.

7.2.2.1 Des « apprentissages informels » invisibilisés à la déconsidération d'autres façons d'apprendre

Pour aborder plus en détail cette éviction de la diversité de l'appropriation, je m'arrêterai ici sur la représentation, qui me semble récurrente, d'une séparation entre apprentissage en formation et acquisition hors formation. Cette distinction caractérise, de différentes façon et à travers différentes raisons évoquées, une réaction à une idéologie qui survalorise la formation linguistique et déconsidère par là-même *d'autres façons d'apprendre*.

De ceux qui ont « appris tout seul » (Entretiens de F et G, puis R)

> E : Et comment vous avez commencé à apprendre le français ?
> F : J'ai commencé à l' (*Nom de l'OF*) ici, à cours de obligatoires de XXX, et… j'ai pas appris beaucoup de choses là parce que j'étais euh enceinte euh.. j'avais des (XXX) … nausées tout ça, mais après j'ai commencé chez moi avec internet …et je… oui…je je vais toujours sur le youtube… et j'écris (XXX) toute seule, mais j'ai appris chez moi
> (Extrait de l'entretien avec F. et G., le 26 septembre 2016 – voir annexe 22)

J'interprète ces propos de F., qui explique avoir appris surtout toute seule, comme une façon de dire qu'elle a appris « malgré tout » : ce dont F n'a pas pu profiter dans le courant de la formation obligatoire n'a pas constitué de handicap, elle a su rattraper ce qui pourrait dans ce cadre être perçu *comme un « retard »*. J'ai eu l'occasion de retrouver F. un an après, pour des formations linguistiques de niveau A2 oral, lors desquelles elle aura tenu un discours à tout

le groupe, son dernier jour de formation (qu'elle quittait pour une autre formation, cette fois-ci diplômante et axée davantage sur l'écrit), tenant à dire à nouveau avoir appris *toute seule jusqu'alors*, et manifesté son énervement face à un système d'intégration français qu'elle se représentait désormais, un an après, comme *excluant.* Excluant par l'accès difficile au travail, la perception de discriminations, exclusion se faisant bien souvent au travers du critère de cette maîtrise de la langue, qui exigerait toujours plus de formations et de certifications. Ce que F. valorise dans cet extrait, avoir entamé un apprentissage seule, se situe déjà à rebours des évidences du dispositif. Et en rappelant qu'il n'y avait personne pour parler français avec elle, elle souligne la place des relations dans ces projets d'appropriation, ce que la formation ne saurait que partiellement combler.

Un autre témoignage insiste à plusieurs reprises sur l'idée d'apprendre « autrement », « par sa propre expérience », celui de R. (annexe 23). Avant que je mette en place l'enregistrement, R. a confié directement à l'interprète : « *Em'dit, c'est pas ici qu'ils apprennent à parler les gens. Ils apprennent avec les enfants* ». Cela me fait penser que certainement, elle aura anticipé et pensé ce qu'elle voudrait dire d'important lors de cet entretien sur la langue et l'intégration. Elle revient ensuite sur cet apprentissage hors formation pour d'autres stagiaires, réfugiés d'Irak qu'elle cotoie en formation :

> Tr : Em'dit euh, apprendre ça, ça s'fait euh, aussi dans la rue, euh, avec les enfants, em' dit les irakiens euh, apparemment ils apprennent plus euh, comme ça que euh…
> E : Avec leurs enfants ?
> Tr : Mhm.
> (R., entretien 14, 16 septembre 2016, 3'11 – voir annexe 23)

Il faut bien souligner que R., qui vivait dans un petit village d'une campagne d'Algérie, a arrêté jeune sa scolarisation dans son pays d'enfance, et elle y a suivi quelques cours de français mais à propos desquels elle dira avoir tout oublié avec le temps, ce temps venant certainement signifier un temps « sans pratique » de cette langue (voir synthèse biographique en annexe 21). Bien qu'elle soit très motivée et assidue (« *Em'dit que elle, elle est pressée d'venir ici pour apprendre.* »), elle ne trouve pas de solution « facile » à ses difficultés d'appréhension des compétences de lecture écriture en français lors des formations, et d'autant moins que la classe de plus petit niveau ne compte alors aucun autre stagiaire peu ou non scolarisé. Son niveau de compréhension et de production orale du français préexistait déjà depuis longtemps, ayant été familiarisée en Algérie avec cette langue. Ce contexte explicite en partie les raisons pour lesquelles elle semble opposer un apprentissage qui serait « naturel », à l'apprentissage en formation : « (…) *ils apprennent plus euh, comme ça que euh (...) ».*

Elle souligne une appropriation qui se situe en dehors des formations, qu'elle généralise par un constat selon lequel des migrants autour d'elle ne se mettent pas à l'apprentissage sans que cela ne réponde à un objectif précis, dans le cadre de leurs activités quotidiennes et/ou personnelles. Malgré les remerciements de départ, la formation et l'extérieur semblent alors opposés : « ***ici****, c'est dur* ». C'est une difficulté qu'elle va comparer tant à un enseignement qu'elle a reçue étant petite qu'à cet apprentissage « davantage hors formation » qu'expérimenteraient selon elle d'autres migrants.

> Tr : Em'a dit, elle a appris un peu mais ici ça lui paraît plus difficile. Mais peut-être parsque, euh la bas la, l'institutrice peut-être elle parlait un peu en arabe, euh. J'vais lui d'mander pourquoi c'est plus difficile. (Ibid., 6'09)

Mais lorsqu'ensuite Tr lui demande pourquoi c'est plus difficile, R évoque à nouveau l'absence de pratique hors formation dans son pays d'enfance :

> *Tr pose la question à R en arabe, qui répond ensuite puis Tr traduit :*
> Tr : em'dit euh pasque déjà elle à la base euh, J'lui ai dmandé si c'était pasque en fait elle elle parlait en arabe (*L'institutrice*) ou… em'dit non mais euh, pasque aussi elle a pas beaucoup appris l'français en Algérie. Elle parlait l'arabe mais pas l'français. (Ibid., 6'22)

La pratique hors formation, teintée d'explications en arabe, est d'ailleurs l'approche « pratique » qu'elle relate :

> Tr : A la télé, donc elle regarde beaucoup la télé, en français, et son mari, il lui dit euh, tu mets pas euh, les chaines arabes faut mettre les chaines françaises pour que t'apprennes la, la apprendre euh, et son mari il parle le français. Il parle français, vu qu'il l'aide aussi quand elle comprend pas quelque chose, et, il lui explique. Et em'dit c'est vrai que maintenant la télé euh, je comprends. (Ibid. : 10'10 – 10'57)

Sa réception des formations semble marquer une certaine séparation entre cet apprentissage en formation qu'elle se représente comme dur, donc moins accessible, que j'interprète comme davantage *artificiel*, face à d'autres pratiques appropriatives qui sont perçues comme plus « faciles », plus *naturelles*. R. ne rejette pas les formations pour son appropriation, au contraire, mais elle semble *prioriser une expérience de la langue que la formation ne semble pouvoir donner* en tant que facteur limitant, sans laquelle la formation ne semble pas faire sens (« *em'dit l'français ici, c'est dur »)*. En tant que n'ayant été que peu scolarisée et, comme d'autres stagiaires dans ce cas, R. semble vouloir en quelque sorte « rattraper le temps perdu » par ces formations, elle semble y voir un espace valorisant auquel elle n'aura que peu eu accès dans son enfance. Pour autant, R. ne semble pas avoir développé l'idée que c'est la formation qui allait lui permettre d'apprendre *en priorité*, et c'est sur la base

de ses expériences passées qu'elle développe ces représentations. Certainement que R. se formera par la suite pour les compétences de lecture écriture en particulier, et peut-être trouvera-t-elle des formations qui, dans leurs configurations, sont plus adaptées à sa situation. Mais la question qui m'intéresse ici est de savoir si ce ne serait pas cette importance accordée à la formation, et ce qu'elle est censée représenter, apporter, *qui renforcerait* ces différenciations entre des appropriations guidées, et d'autres plus « naturelles » ? Cette survalorisation de la formation ne se heurterait-elle pas alors à la complexité des appropriations ? C'est-à-dire, à des projets en langue qui peuvent se faire et se défaire/se transformer au gré des circonstances mouvantes de la vie quotidienne, et pour lesquels la formation ne tient alors pas forcément lieu d'être considérée comme prioritaire ou importante, en tout cas à ce moment-là ?

L'importance de la socialisation en jeu dans l'appropriation : I, J, M, Q.

I. et J. s'arrêtent et développent à plusieurs reprises l'idée que l'intégration est avant tout pour eux une question de mise en relation, de participation à la vie active, que le travail semble venir représenter : « *Pour lui,* ***si ils allaient travailler directement****… » ; (…) c'est justement ça : pouvoir travailler, et vivre à la française en fait*. » (voir annexe 24).

I. développe l'idée que l'intégration sociale pourrait être un facteur davantage indispensable à son intégration : *«(…) la meilleure façon de s'intégrer en France c'est pas juste d'apprendre le français mais c'est surtout les mettre en contact »*. I. souligne ici la contradiction entre ce qu'elle voudrait et l'importance attribuée à la formation en langue puisqu'il semble que ce soit cette mise en contact qui est alors pour elle *condition* de son apprentissage : « *(…) leur donner les moyens d'apprendre le français, de rencontrer des Français ».* Lorsque J. dit se sentir sous-estimé, outre tout l'aspect relatif au sentiment d'auteur de ce processus dont je vais parler dans la sous partie suivante, me semble également signifier que ce qui est sous-estimé est la façon dont ce dernier *pourrait* apprendre, autrement, si on lui en donnait les moyens, et le temps.

On retrouve encore cette opposition « formation en langue/socialisation » dans les propos de M. (voir annexe 25):

> Tr : (...) Elle préfèrerait plutôt qu'ils la mette euh, dans des centres de formation, ou leur trouver du travail, ou là ils vont être en contact direct avec des Français, et en entendant ils vont se familiariser avec la langue qu'ils vont retenir certain mots avec euh, à l'usure, et, si après y'a l'école c'est c'est c'est, css enfin voilà c'est, si après y'a l'école, c'est mieux, déjà euh, déjà ils vont connaître déjà un peu le français, mais 200 heures pour elle c'est vraiment très peu, 3h

par jour c'est euh, c'est rien du tout, donc certes, elle a appris a comprendre des mots etcetera mais de là à pouvoir communiquer c'est pas assez.
(M, entretien 11, 07 septembre 2016, 45'52)

Le témoignage de M. me semble particulièrement représentatif de nombreux positionnements : une intégration linguistique passant par l'expérience sociale, sans l'exclusivité de formations, apprendre d'abord en travaillant, en faisant des stages. Ce sont des visions d'apprentissages qui se situent dans des projets personnels. Leurs approches de l'apprentissage se heurtent aux évidences auxquelles ils doivent se soumettre.
C'est là que la formation en langue seule peut être perçue comme un « frein » à l'intégration, sans que rien ne paraisse dans le comportement de I., J. ou M. qui ont tous joué le jeu, ont tous donné l'impression de « bons » stagiaires. Si l'opposition « apprentissage naturel/apprentissage guidé » n'est pas tranchée (« *si après y'a l'école, c'est mieux* » - voir ci-dessus), ces différents stagiaires (R., I. et J., M.), souhaiteraient aussi (et peut-être surtout) être inclus dans des lieux de socialisation « ordinaires ».

Le « bain de français » (« *elle aimerait que on la jette dans un bain de français* ») dont parle M. me semble intéressant parce que c'est un terme employé fréquemment par les formateurs qui tentent de « provoquer » ce bain *par la formation*, en faisant la formation uniquement en français et en tentant de « provoquer » la production orale et écrite uniquement en français. Mais dans les propos de M., ils 'agit d'un bain qui ne se réduit justement pas à la formation en langue, mais englobe un ensemble de situations qui ne lui semblent *pas favorisées ni reconnues* dans le cadre de la formation linguistique. Ce bain de français souligne également le manque d'intégration sociale et d'immersion qui permettrait à M. de mieux tirer parti de ces formations : didactiser son immersion semble au moment de sa formation particulièrement difficile, partant d'une immersion si réduite, qui demanderait davantage d'intégration sociale préliminaire (voir synthèse biographique de M., annexe 18).
C'est un positionnement très proche de celui de P., qui n'exclut pas l'avantage des formations, mais postule lui aussi qu'une absence de socialisation minimale préalable, de découverte et d'apprentissage « sur le tas », lui rend difficile le fait de suivre ces formations:

Tr : En fait ym'dit euh, oui certes euh, 'fin oui il aime travailler, mais il est conscient aussi, que i faut apprendre aussi la langue pour pouvoir travailler. Mais son avis c'est que, avoir une vie sociale, l'aiderait plus à apprendre le français, que, l'école.
(Tr reprend en arabe puis P répond)
Tr : Si il avait été à l'école et qu'il avait travaillé en parallèle ça aurait été encore mieux.
(P. et Q., entretien 13, 49'54 - 51'59 – voir annexe 20)

Synthèse conclusive sur différents rapports à la formation linguistique et à un « apprentissage naturel »

Je me demande si de nombreux propos sur l' « apprentissage naturel, en contexte », qui dans ces différents témoignages semblent, chacun à sa façon, être parfois opposé, parfois mis en avant par rapport à l'apprentissage guidé, ne tiendraient pas aussi d'une sorte de « revendication » ? Revendication face à un apprentissage guidé qui, dans sa forme, sur le moment, ne fait pas toujours sens au regard de leurs propres représentations et projets ? Revendication qui se construirait contre l'image renvoyée d'un système d'intégration programmé, dont on ne doit pas faire l'impasse ? Contre un système ressenti comme particulièrement « extérieur » à son auteur puisque cela ne l'empêche pas, plus ou moins indépendamment et plus ou moins autrement, d'apprendre aussi en s'appuyant sur ses propres expériences ? Et, si ces interlocuteurs soulignent autant l'intégration sociale qu'ils aimeraient mettre ou avoir mis en place au préalable, ne serait-ce pas là aussi *l'importance du facteur temps* qu'ils soulignent, eux qui sont arrivés en France il y a quelques mois et ont le sentiment de devoir « passer d'une langue à une autre » ? Langue française dont ils n'ont parfois (I et J par exemple) que très peu de représentations, et sur la base d'un programme dans lequel il est prévu de commencer à apprendre *directement* cette langue ?

Je perçois ces différents informateurs comme n'ayant pas manifesté avoir beaucoup tiré profit de la formation, ou bien, *pas en premier lieu.* Je relie leur propos à d'autres témoignages de personnes qui ont appris une langue d'abord ou uniquement «sur le tas », et dont la posture d'appropriation se heurte à l'idéologie du contrat d'intégration :

- Le témoignage fort de T., qui s'est brouillé avec son.a formateur.rice, et qui défend d'utiliser l'anglais et de le mélanger au français pour compléter ses phrases, de traduire. Ce stagiaire aura manifesté, contre l'avis des formateur.rices, le droit d'apprendre par l'oral uniquement, sur le tas, dans une démarche très personnelle, démarche qui tire ses justifications dans ses expériences passées d'appropriation d'autres langues, dans d'autres pays d'immigration. Sa posture d'apprentissage « sur le tas », d'abord exclusivement orale, ses propos sur le droit au mélange et à la traduction, me semblent être des stratégies d'appropriation particulièrement représentatives d'autres stagiaires de ces formations.

- Ma propre expérience de commencer une appropriation de l'arabe lors de ces formations (voir 1.3.3.2), appropriation à l'engagement incertain et progressif, insoupçonné, « sur le tas », appropriation qui a filé son propre chemin. C'est-à-dire qu'il s'agit d'une appropriation construite au fur et à mesure des opportunités qui m'ont permis d'avancer, des rencontres. Il s'agit d'un « bricolage » conscientisé et très personnel qui m'a inévitablement, dans ce contexte, contraint à sélectionner mes interlocuteurs, à rejeter d'autres propositions d'approche de cette langue que celle que je construisais par mes propres moyens dans ce contexte très restreint. Certains stagiaires insistaient pour que j'aborde l'écriture de l'arabe, d'autres me disaient que c'est une langue trop diverse par les locuteurs en présence de nombreuses origines, ou bien encore trop compliquée, pour être apprise « correctement » de cette façon, d'autres ont voulu m'enseigner uniquement en arabe, sans explicitations en français ou anglais, d'autres encore ont insisté pour m'enseigner des mots qui ne m'étaient pas utiles immédiatement dans mon appropriation. Aucun de ces principes ou bien conseils cités, tendant à orienter ma façon d'apprendre ou mon regard sur cet apprentissage, n'a jamais pu avoir de « prise » sur l'appropriation en cours, qui suivait un chemin propre qui m'avait déjà surpris, auquel je faisais confiance, et pour lequel *personne (ni moi-même) n'aurait été en mesure de présager une issue*. Certains de ces conseils donnés par des arabophones, lorsqu'ils sont affirmatifs ou encore directifs, m'apparaissent plutôt comme source d'insécurité linguistique[331], parce que ne faisant pas nécessairement sens au moment ou ils sont énoncés (l'écrit en arabe par exemple, ne me servant pas pour le moment), ou bien pouvant précisément être perçus comme mettant en doute mon appropriation en cours (et la confiance que j'ai en mon propre chemin d'appropriation), voire la légitimité même de m'essayer dans cette langue de la sorte.

Expériences plurilingues : une compréhension et identification « post entretiens »

Il apparaît assez logique que je m'identifie personnellement à ces stagiaires qui expliquent apprendre « davantage autrement », mais il convient de nuancer : les différents témoignages et situations ne peuvent en aucun cas se lire en les réduisant à mes propres expériences personnelles d'apprentissage comme d'intégration, et d'autant moins que la connaissance de l'arabe ne représente pas pour moi un « besoin vital ». Ceci étant dit, ces expériences me semblent bienvenues pour réfléchir à ces questions à travers une dimension pratique et expérientielle des questions posées dans le cadre de cette recherche.

[331] Cette insécurité n'étant pas pour autant à mon sens, une source de « non-apprentissage », au contraire.

Cette expérience personnelle m'a conforté dans mon interprétation, « en aval »[332], et il me semble que ces derniers informateurs ne sont pas venus s'exprimer sans intention, sans s'opposer d'une façon ou d'une autre à un modèle qui vient leur signifier qu'en France, pour s'intégrer il faut suivre « le chemin officiel » de l'intégration : apprendre la langue *en s'appuyant sur cette formation initiale*, qui vient symboliser alors la « bonne volonté » d'intégration des migrants impliqués. Or, cette « bonne volonté » représentée par ces formations se heurte à ces appropriations « personnelles », construites autrement et qui trouvent dans ces cas une explication du côté du contexte (grossesse pour F, contexte et expérience particuliers d'apprentissage pour moi-même) ou de l'histoire personnelle (expérience d'avoir déjà appris par le passé d'autres langues « sur le tas » pour T).

Cette appropriation « sur le tas » et qui s'est construite d'abord dans les formations m'a demandé pour l'arabe, de devenir alors un acteur « en majeur » de cet apprentissage : je deviens d'abord mon propre enseignant, accompagné de tout un entourage d'autres enseignants « à leur insu » , et c'est un « bricolage » oral qui se met en place, qui m'a demandé de conscientiser petit à petit différents phénomènes linguistiques puis de les valider, invalider ou ré-agencer après usages et vérifications, et ainsi me sentir avancer par approximations dans des formes de réflexions métalinguistiques. Une telle démarche n'empêche pas de chercher, en parallèle ou bien ensuite, un formateur en langue, comme l'envisagent M. et P. Pour ma part, étant donné l'aspect personnel de ma démarche (seulement orale, basée sur l'approximation, visant un projet particulier qui est celui d'en nourrir la formation sur différents plans), alors ancrée dans ma propre histoire (pourquoi j'aime bien cette langue ?) et mes projets (pour quoi faire ? Pour former en français dans un premier temps, puis avec des amis, puis…), il me semble que j'en suis devenu plus « exigeant » envers l'enseignement qui me conviendrait alors : en tant que j'ai déjà fortement développé et pris à cœur ce rôle d' « auto enseignant », *d'auteur de ma propre appropriation*. Cela rejoint mon interprétation de la réaction de T., qui défendait en formation, par expérience d'autres langues et contre l'avis de deux formateur.rices, le droit de mélanger français et anglais pour constituer des phrases et apprendre petit à petit : dans la logique de *son* appropriation personnelle des langues, alors basée sur une construction personnelle.

[332] Je n'avais pas « prévu » d'apprendre autant de l'arabe par ce biais, et mon engagement de produire davantage, me souvenir et de noter des mots d'arabe discrètement lors des formations s'est fait progressivement, plusieurs mois après la réalisation des enquêtes.

Pour conclure (et à défaut de pouvoir approfondir ici cette question)[333], j'insisterai en particulier sur le rôle *de l'approximation*, *de l'observation réflexivée* ou encore *des réflexions métalinguistiques* parfois revendiquées dans des démarches plus personnelles, et qui me paraîssent facilement situées *en contrepoint* de l'apprentissage guidé dans le cadre des contrats d'intégration. A travers l'idéologie linguistique qui le sous-tend, l'apprentissage guidé est d'autant moins propice à reconnaître (voire, amène à faire l'objet d'un rejet de) ces étapes d'approximation, d'observation et de réflexions métalinguistiques, pourtant propres à toute appropriation prise dans sa complexité (Castellotti, 2017), et au profit de la poursuite assez exclusive d'une *efficacité et d'une mise en production* des stagiaires.

7.2.2.2 Des perceptions d'une intégration unilatérale ?

Je vais revenir maintenant sur différentes perceptions d'une intégration « centralisée » qui, dans ses principes (impératif de la langue perçu comme frein pour M., I. et J., perception d'une langue unique qui tendrait à s'imposer au détriment des autres pour I. et J.) ou bien son fonctionnement (enseignement strictement monolingue dévalorisé par L.), vient alors se heurter à d'autres projets et stratégies personnelles d'apprentissage.

Entretien avec I et J : Un apprentissage perçu comme inévitablement assimilateur ?

Une des questions que posent en particulier les extraits présentés en annexe 26, est à mon sens, est-ce que cet apprentissage du français en France veut dire « perdre » ses langues et cultures ? Il me semble bien s'agir ici pour I. comme pour J. d'une représentation d'un apprentissage « soustractif », qui tendrait vers l'assimilation, se ferait au détriment des autres langues et cultures : « *I'm scary to speak care free, by* ***just*** *french (...)* » ; « *(...) et lui il lui répond en Arabe* ». (I et J, entretien 8 : 5'16 – voir annexe 26). J'interprète ici ces quelques mots d'anglais de la part de J. comme synonyme d'appréhensions du français qui ne permettent pas encore de se projeter dans sa pratique « au quotidien », pour reprendre les mots de P. Anderson et Laseldi-Grelis, elle se sent encore « *étrangère à cette langue* », à la fin de sa formation. Ces deux derniers auteurs soulignent que :

[333] Je ne dispose pas des matériaux suffisants pour approfondir ce point, mais la question de l'importance de l'approximation dans les processus d'apprentissage et d'appropriation constituera un aspect à prolonger lors de travaux futurs.

> Pour que l'appropriation, tel que je l'ai présentée, puisse se réaliser il faudra **qu'une place soit réservée au sujet dans cette langue afin qu'il puisse parler la langue en question à partir d'une position d'inclusion de son être même de locuteur dans la langue, et non d'exclusion de son être comme étranger à cette langue**. (Anderson & Laseldi-Grelis, 2003 : 355-356)

C'est également le point de vue défendu par A. Bretegnier :

> Par ailleurs, les parcours de migration et d'intégration produisent aussi souvent des formes d'étrangeté à la (aux) langue(s) et au pays d'origine, **étrangeté probablement accentuée par des attentes sociales fondées sur l'idée de conformité à un modèle linguistique et identitaire unique**. Cette logique unitaire a en outre comme corollaire une représentation idéalisée de la langue comme entité bien circonscrite, a-contextuelle, comme système clos préservé de (et excluant) toute forme de variation, hors-norme, fautif, à « corriger ». Or **l'assimilation de la « langue » à la « norme », ce modèle de langue fondé sur l'exclusion de tout-ce-qui-n'est-pas-la-norme, rend par définition impossible le projet d'appropriation du français par les locuteurs allophones : comment se considérer / être considéré comme « maîtrisant » le français si les critères évaluatifs sont fondés sur l'idée d'une langue théorique, délégitimant toute trace d'étrangeté ?** Car les langues de provenance ne s'effacent pas facilement et laissent des traces dans les pratiques linguistiques en « langue-cible », dont **l'apprentissage produit inévitablement de l'instable, de l'interlecte, de l'entre-deux, d'autant plus insécurisant s'il est perçu comme à la fois illégitime et impossible à dépasser**. (Bretegnier, 2009 : 6-7)

L'auteure rejoint ici mon interprétation d'une représentation unitaire de la langue qui dans le cadre des dispositifs, tend à exclure les migrants en tant qu'acteurs de ces langues, et à déposséder de l'appropriation et des projets individuels qui pourraient les porter (dans le cadre d'une appropriation alors au sens de V. Castellotti).

Ces appréhensions, invisibles (ni visibilisées) dans le cadre des formations, marquent premièrement le fait que la formation n'aura pas permis de prendre en considération ni de s'appuyer sur ces représentations. Comme le rappelaient P. Anderson & Laseldi-Grelis en 2003 :

> **Exercer sa bouche à prononcer des sons inhabituels, s'entendre les prononcer avec une voix que l'on ne se connaissait pas, pensée selon l'ordre voulu par une autre syntaxe et dans des catégories découpées par un autre lexique, suppose au moins d'accueillir en soi une certaine « dose » d'altérité**. Apprendre suppose de prendre en soi, d'introjecter l'objet de la connaissance, opération dont le prototype corporel est l'incorporation sur le mode oral. « Pour apprendre une autre langue, il faut d'abord connaître celle d'où l'on vient ; et l'avoir assez aimé pour la quitter » écrit Sibony.» (Anderson & Laseldi-Grelis, 2003 : 350)

I. et J., comme d'autres informateur.rices (G., M.), situent leur langue en *contrepoint* du français, comme dans une certaine forme de concurrence symbolique et spatiale. Les formateur.rices insistent sur sa pratique à la maison, avec les enfants, mais J. va faire exactement le contraire : répondre en arabe « *pour que ça se perde pas* ». (Ibid. :11'56)
Dans la logique du CAI, les formateur.rices ne sont pas encouragés ni entendus comme légitimes à se poser cette question de la *réception* de cette incitation de la pratique à la maison, sur laquelle je me suis arrêté dans la partie précédente (7.1). Il semble bien ici que la formation

linguistique (j'ai été le formateur de J., et partiellement de I.), n'ait pas pu permettre de mettre en place de discussion sur l'objectif personnel de cet apprentissage, *implicite et alors évident*, manifesté par le contrat d'intégration et le dispositif lui-même. C'est la dimension affective de la langue qui a, au moins en partie, été évacuée (au profit de sa dimension communicative).

La réception du dispositif par J. s'est alors faite sur la base de ses propres évidences: mon enfant apprend le français à l'école et oublie l'arabe, et je dois apprendre le français, j'ai donc peur pour ma langue et ma culture. Cette « peur » de J. de perdre sa langue fait écho à différents travaux. Les langues sont perçues comme étant en opposition, autant symboliquement (dans le dispositif / à l'école) que spatialement (formation monolingue / lieu domiciliaire partagé entre deux monolinguismes), le dispositif venant faire écho, à travers une concurrence entre langues d'origine et langue nationale, à l'opposition qui se joue entre ces langues à la maison.

Si cette absence de discussion relative aux langues en présence peut s'expliquer en partie par une tendance à faire de ces formations un espace dans lequel seul le français est exposé[334], cette absence de toute autre langue vient illustrer et concrétiser une *symbolique de l'assimilation* renvoyée par le dispositif CAI lui-même (obligation de signature du contrat, indiscutabilité de l'intégration que J remettra en question à différentes reprises lors de l'entretien). La formation linguistique peut dès lors renvoyer, dans ses principes comme en pratique, l'idée de « *passer sous silence ce que peut signifier apprendre la langue de l'autre* » (Anderson & Laseldi-Grelis, 2003 : 344), mais aussi par extension, comme pour I. et J., de passer sous silence *la langue de l'autre*.

Le troisième extrait est également intéressant à cet égard. Pour I, sa réception, en tant que migrante, serait « banale », étant donné le choc qui peut se faire entre ce que pouvait représenter la France[335] et le sentiment de ne pas être accepté en tant que migrante (voir annexe 26) :

> Tr : *(…) y, ressentent, 'fin y reçoivent un, un choc, chaud froid pasque déjà, euh, la France que euh, dans s (XXX) un pays uni, vachement ouvert, etc., euh tout d'suite ça leur fout vite la haine parsque, iz'ont l'impression de n' pas être acceptés.*
>
> (I et J, entretien 8, le 20 septembre 2016, 1'02'00 – voir annexe 26)

---

[334] La centration sur les objectifs communicatifs, au détriment de la dimension affective des langues qui sont en jeu, dont j'ai fait état en 6.2.1.2, le principe didactique et pédagogique d' « exposition maximale » à la langue cible dont j'ai fait état en 4.2.3.

[335] J. se réfère certainement en particulier aux migrants d'origine soudanaise, I et J expliqueront l'image très positive de la France ou Soudan, construite par une histoire commune.

Ce sentiment de ne pas être accepté est alors directement relié à la langue sur deux plans. Premièrement, elle relie directement cette réflexion à l'OFII, lorsqu'elle poursuit la discussion : « *Elle dit que en fait, ils souffrent dans le pays, et l'OFII* ***s'entête****… »* (annexe 26).
Deuxièmement, il semble que l'exemple de la poste ou *« tout de suite, c'est à elle de faire un effort »* - dont tous les détails n'auront pas été traduits de l'arabe, I reprenant la discussion au fil de sa pensée- soit directement relié à une situation de refus de communiquer autrement qu'en français : « (*En arabe*,) Je ne comprends pas ! … Parlez français, please ! S'il te plaît ! (*Puis elle reprend en arabe, et enfin Tr traduit*) ». Cette anecdote de I semble bien référer à un rapport de domination dans lequel la langue française lui est imposée. C'est un rapport dans lequel seul le français[336] laisserait une place pour communiquer, renvoyant l'idée du rejet de l'autre en tant qu'autre, en tant qu'il pourrait participer à ces efforts d'intégration. I se représente ici une intégration « à la française » dont l'OFII serait la « représentante », et qui se manifesterait dans son environnement public (l'exemple de la poste) comme en formation (imposition du français). I semble bien percevoir cette « intégration à la Française » sous un trait idéologique particulier : celui de son *caractère assimilationniste*, se manifestant notamment par la langue, qui dans la rue comme dans le cadre du dispositif, est le critère d'une différenciation, la manifestation d'un rejet (« (…) *l'impression de n' pas être acceptés »*) de ce qui ne rentre pas dans la culture que cette langue représenterait.

De l'exemple de la peur de perdre d'autres langues, à celui d'un sentiment de ne pas être accepté, ces stagiaires font état d'un ensemble d'attitudes et de comportement qui ne s'en tiennent pas à la formation linguistique : un ensemble homogénéisant, unilatéral (à l'image de la standardisation et programmation de l'enseignement), ne *prévoyant ni ne reconnaissant* de place aux langues et cultures d'origine.

Le monolinguisme « strict » des formations de I, qui trouve écho dans des situations quotidiennes (la poste), vient représenter *un trait caractéristique* de cette tendance à l'« assimilation » : la formation monolingue vient alors représenter un idéal de société auquel les stagiaires devraient faire allégeance, sous entendant une même volonté de mise à l'écart d'autres langues au quotidien.

---

[336] Si je constate, parfois, une certaine tolérance pour l'anglais ou l'espagnol, je note aussi que c'est souvent l'arabe qui est proscrit, dans les différents témoignages mobilisés plus haut. Cela renvoie à l'image de l'arabe en France, voir, entre autres, l'article de F. Aubenas dans le Monde en juin 2015, mais aussi, par exemple les travaux de J. Billiez, C. Sabatier, C. Trimaille, P. Lambert.

Entretien avec L : La classe monolingue, « C'est il faut, et c'est tout. »

L'exemple de L. (annexe 27) est particulièrement intéressant pour sa perception de la formation monolingue. L. a enseigné les mathématiques, et elle a appris différentes langues, elle a témoigné avoir expérimenté des apprentissages bilingues, qui ne se privaient pas de la traduction et de la comparaison des langues. Et c'est là ce que L défend en discréditant le monolinguisme strict, perçu comme une posture rejettant ceux qui ne s'y adaptent pas : « *pas intéressant ce cours, parsque pas comprendre* ». L. situe ici la langue cible en contrepoint de la diversité en présence, alors déconsidérée : « *quand y'a beaucoup les langues, c'est… beaucoup mieux euh pour le… cours* (…) ». Ici encore la posture monolingue est perçue comme particulièrement *unilatérale*, synonyme d'une autorité verticale, qui partirait de la langue cible : « *C'est il faut, et c'est tout !* ».

Entretien avec M : (…) en France c'est « jusqu'à c qu'il ait une canne » (…)

Dans les extraits présentés en annexe 28, M. développe une réflexion plus globale sur le monolinguisme en France, et s'inquiète de cet ensemble représentationnel qui la renvoie d'autant plus fortement à sa condition d'étrangère qu'elle ne se voit reconnaître aucune autre langue de communication que le français. M. s'arrête alors sur la mise à l'épreuve des migrants par le système d'intégration français, dont la langue vient constituer la « preuve » :

> Tr : Sa sœur est arrivée en Allemagne, elle est allée à l'école mais en même temps elle travaillait. Elle a pu pratiquer c'qu'elle apprenait à l'école. Tout de suite ils lui ont trouvé du travail pour elle et son mari, son neveu ils lui ont donné tout de suite la nationalité, et elle comprend pas pourquoi en France c'est « jusqu'à c qu'il ait une canne » il aura la nationalité à ce moment-là. (…) (M., entretien 11, le 07 septembre 2016, 50'22, annexe 28)

Face à ce modèle allemand qui vient représenter pour M. plus de souplesse[337], elle se représente un modèle français exclusivement monolingue, dans lequel on n'apprendrait pas d'autres langues aux enfants, et où même les médecins ne parlent pas d'autres langues :

> Tr : Em'demande si, pasque en fait là-bas, euh donc en Allemagne, elle (X) dans les écoles y'a des langues étrangères euh, anglais français euh, etcetera et em'demandait si en France c'était pareil dans les écoles.
> (...)

[337] Et bien que pourtant, sur le plan de l'accès à nationalité *stricto sensu*, le modèle allemand puisse paraître davantage excluant.

Tr : Em'dit euh en fait pourquoi iz osent 'fin y, connaissent pas euh très bien euh, une langue euh, étrangère, sa fa s s sa fa 'fin ça pourrait faciliter les choses, et ça ça, pour éviter d'être dans le dans l'embarras en fait. Même si tu connais pas euh le français par exemple, bah qu'on puisse euh se comprendre un peu avec des mots en anglais ou, em' dit mais…
(...)
Tr : (…) Mais euh, voilà dans un premier temps, elle aurait aimé que voilà, qu'y ait voilà quand même un peu d'autres langues que le français, pour pouvoir communiquer dans un premier temps ne serait-ce que pour aller à l'hôpital on peut on peut même pas expliquer où on a mal euh, fin pour des situations vitales c'est quand même important que, qu'y ait un pti peu d'autres langues euh, (C par E)
(Ibid. : 51'02-58'47)

Non seulement M. a eu uniquement une formatrice pratiquant un enseignement strictement monolingue, mais en plus, de nombreux formateurs relayent cette vision ultra monolingue pour appuyer l'importance de la formation à travers l'idée qu'en France, *personne* ne ferait l'effort de parler d'autres langues: sans le français dès lors, il serait impossible de communiquer dans les administrations ni de trouver du travail. Là encore, sa vision de l'intégration se heurte aux évidences du dispositif, évidences auxquelles elle semblait pourtant adhérer au tout début de l'entretien – adhésion qui je pense, *paraissait davantage* en formation.

7.2.3 Une dépossession *de l'auteur* du processus d'apprentissage ?

Cette sous-partie vise à interpréter à nouveau différents extraits de ces témoins, mais cette fois sous l'angle de leurs sentiments d'auteurs et des justifications qu'ils donnent à leurs discours et postures sur les processus d'apprentissage et d'intégration visés, au regards de leurs propres histoires et expériences. Ainsi, j'argumenterai l'importance de ce sentiment d'auteur qui me semble également fortement ressortir des enquêtes et ainsi venir signifier, dans mon interprétation, *une forme de dépossession* qui s'opère non seulement de la diversité de l'appropriation, mais également de ce qui la fonde et la rend inévitablement diverse, singulière : *l'histoire et les projets de chacun*.

7.2.3.1 Des postures réflexives, qui se justifient au regard des histoires et projets de vie

Je m'arreterai ici sur différentes postures que j'interprète comme étant particulièrement réflexives par rapport à l'apprentissage du français ou l'intégration, et qui se justifient au regard des histoires et projets de vie de ces informateurs.

Entretien avec F : « je veux écrire monn, ma vie »

On retrouve F. dans les extraits présentés en annexe 29, qui nous confie le caractère personnel de son apprentissage : «*Je veux écrire monn, ma vie* (...) *C'est pour ça je veux apprendre* ». (F et G, 21 juin 2016, 23'21 - 23'37*)*

Bien sûr, tout le monde ne m'a pas confié vouloir faire une biographie dans le cadre de son intégration, mais là j'ai trouvé qu'au regard de son apprentissage en autonomie, à la maison, qui sera resté « invisible », pas reconnu, et qu'elle aura explicité ensuite en formation A2, F. dit vouloir apprendre mais explicite aussi *pour quoi faire.* Il ne s'agit pas seulement de « maîtriser » la langue, mais d'en faire quelque chose pour elle-même, qui prenne sens dans son histoire, et son exemple la situe directement en tant qu'*auteur*e : dans le sens de pouvoir se raconter et qu'elle puisse ainsi être *reconnue* (dans un livre, qui ne semble constituer qu'un moyen). L'écriture de soi est également un exercice pratiqué par E. : *« J'écris sur moi-même »* (E, entretien 5, 16 juillet 2016, 9'47).

Après ce passage, je demande à F. si elle pense avoir « une place » en France, question à laquelle elle répondra, ainsi que G, très positivement (la France semblant alors être synonyme de liberté d'expression et de circulation). Mais son point de vue un an après l'entretien, contraste fortement : j'ai eu l'occasion un an après de retrouver F. pour des formations linguistiques de niveau A2 oral. Elle aura partagé spontanément avec l'ensemble de cette classe son sentiment de ne pas trouver de « place » en France en tant qu'immigrée : elle ne s'est vu proposer que des travaux de ménage, qu'elle refuse, et a expliqué avoir fait face à des discriminations. Elle aura également explicité ne plus penser si « positivement » qu'au moment de l'entretien. C'est la raison pour laquelle elle vise désormais avant tout à valider le DELF B1, pour acquérir la nationalité française, et dans le but de se voir proposer des emplois plus décents et de se sentir mieux acceptée. J'ai ainsi pu assister à certains changements de ses représentations : la France venait représenter au moment de l'entretien un espace assez exclusivement positif. Son appropriation de la langue s'est alors mêlée à ses projets personnels, à travers l'idée d'écrire une biographie. Un an après, suite à des déceptions pour trouver du

travail, elle aura reporté ses projets en langue sur l'obtention d'un diplôme. Elle semble être passée d'un contexte dans lequel elle a les moyens de se projeter dans son appropriation, et son parcours un an après, durant lequel elle aura montré un objectif plus « extériorisé » : passer le B1 pour obtenir la nationalité. Il me semble que ces deux temps – sans pour autant catégoriser F. dans ces deux temps, qu'elle aura certainement mélangés, alternés, peut-être perdu de vue puis retrouvés – marquent *le glissement* de ses projets d'intégration sociale : faute de pouvoir réaliser et voir reconnaître ses projets personnels d'appropriation (écrire une biographie, mérite d'apprendre seule), elle priorise une reconnaissance davantage officielle (la nationalité, un travail, un statut) à l'intérieur de laquelle d'autres projets seront alors, peut-être davantage reconnus.

Le dispositif CIR, par son caractère obligatoire et ses contenus contraignants, contribue à mon sens à cet alignement, à cette institutionnalisation et dépersonnification des projets.

Différentes postures relatives au plurilinguisme (F, G, H, N, O, P, Q)

La majorité de mes informateurs reçus en entretien, exceptés G. et S., ont développé des représentations qui nuancent l'évidence d'une formation strictement en français. Une raison souvent évoquée par ces informateurs à propos du décrochage, est le manque de compréhension d'un formateur qui ne parle que français et finirait par décourager. Ces informateurs précisent qu'un usage restreint de vocabulaire en langues étrangères, voire d'éléments de comparaison des langues par les formateurs, pourrait aider à pallier ces décrochages en donnant des repères. D'autres à l'inverse, défendent que la formation est un espace qui vient compenser un manque de pratique, et doit donc se faire uniquement en français. Mais sur quelle base se construisent ces représentations parfois inverses ? De quelle façon ces informateurs accordent-ils de l'importance à cette question ? Dans quelle mesure ces postures se construisent-elles aussi au regard de l'idéologie imposée ?

La suite de l'annexe 29, qui présente un extrait sur la question de la place d'autres langues en formation, me semble intéressante quant aux expériences et contextes passés qui justifient les représentations qui s'y développent. Ainsi, il semble plus facile de comprendre pourquoi G. s'opposerait à une formation linguistique qui autorise un appui sur des langues étrangères : durant les formations OFII qu'elle a réalisée en Guyane française, elle ne trouvait que très peu d'interlocuteurs de cette langue en dehors de la formation. G. amène directement en début d'entretien (5'50) la discussion sur le fait que son ex-mari français, qui parle aussi

portugais, était content de pouvoir parler portugais avec elle sans faire l'effort de parler français pour l'aider à apprendre le français. G. manifeste d'emblée une rancœur envers cet homme, qu'elle accuse de l'avoir confortée dans la langue portugaise. Elle explique cet épisode avec cet ex-mari comme la cause de ses lacunes actuelles et de son accent (peut-être à travers une projection sur cette relation perçue comme négative, lors de l'entretien). Pour cette séparation, G est passée par un tribunal en Guyane. Elle explique avoir perdu la garde de ses enfants. Elle aurait ainsi deux ans pour retrouver (et prouver au tribunal) une situation stable économiquement et financièrement afin de récupérer son droit de garde de ses enfants. C'est la raison de sa venue en France, la vie étant selon elle moins difficile dans l'Hexagone qu'en Guyane ou qu'au Brésil pour refaire sa vie. Le français semble donc venir représenter un nouveau départ, une page d'expériences passées qui se tourne (que la Guyane française et la langue portugaise viendraient alors représenter) : « *C'est une chance pour recommencer de zéro* » (6'32).

La plupart de nos informateurs auront approuvé ou bien défendu de leur plein gré le passage par la traduction comme recours. Seuls les témoignages de G et S s'y opposent, et, comme nous l'avons vu, trouvent une explication dans leurs propos, mettant cette évidence au regard de leurs propres expériences. Mais pour quelles raisons les autres approuvent-ils cette possibilité d'appui sur le plurilinguisme ? Il semble bien qu'étant donné que chaque circonstance et contexte sont différents, les avis se construisant sur la question trouvent aussi de nombreuses raisons.

Les extraits présentés en annexe 30 (P. et Q., N. et O., et H.) sont intéressants à ce titre dans leur globalité. P. et Q. mettent en question l'évidence de la posture strictement monolingue défendue par leur formateur.ice (For2), qui aurait pour conséquence le décrochage d'un certain nombre de stagiaires, freinant leur compréhension et apprentissage :

> Tr : Ils sont pas d'accord. (P) explique que s'il ne comprend pas une phrase, on peut lui répéter 100 fois il ne la retiendra jamais. Par contre si il comprend euh, le sens de la phrase, tu vas m'la répéter 3 fois j'vais m'en souvenir. Et euh, pour elle euh, em'dit c'est pareil en fait. (…) De cette façon-là, elle retient les mots en fait. Tout en français, ils « apprennent moins ». Les autres langues sont « comme un support ».
>
> (P et Q, entretien 13, le 09 septembre 2016, 27'00 – 30'00, annexe 30)

C'est également le cas pour N. et O., mère et fille irakiennes, qui ont fui ensemble la guerre (suite de l'annexe 30): « *elles comprennent pas. Si c'est que l'français l'français euh, elles comprennent pas.* » (N. et O., entretien 12, 09 septembre 2016, 13'01, annexe 30). Pour

H. enfin, tchétchène d'une soixantaine d'années, son incompréhension en classe se justifie tant par l'absence de langue commune avec son formateur[338], qu'au regard de son contexte de vie personnel, que je découvrais seulement au moment de l'enquête : « *Ouais si j'étais venue 20 ans en avance enfin, plus tôt euh certainement j'pense que j'aurais pu apprendre, mais la dans ma tête c'est tout chamboulé euh, il y a eu la guerre et tout ça et…* (…) » (H, entretien 7, 20 juillet 2016, 3'40, annexe 30).

Ces différents témoignages marquent que, face à un enseignement fortement monolingue présenté comme relativement évident, les stagiaires développent par expérience des avis qui divergent parfois fortement, et en soulignent les contradictions comme P. et Q. (décrochage, incommunication). Qu'ils soient pour ou contre un usage des langues d'origine en classe de FLE, il est ici intéressant de constater qu'il n'y a pas d'évidences généralisables et imposables à ce sujet, sinon des représentations développées *sur la base de différentes histoires et expériences*, qui donnent *autant de différents sens à ces obligations*, s'appropriant ou rejetant plus ou moins ce qui dans le cadre du dispositif est *considéré évident*. Les discours sur les apports plurilingues en formation de français semblent souvent contrastés, « pour ou contre » qui me semblent faire rarement dans la nuance mais auxquelles les explications données sont très diverses. Les réactions, parfois vives, ne marqueraient-elles pas une opposition au rejet des langues, voire mélanges de langues, que ces derniers emploient précisément dans le cadre des entretiens pour expliciter leurs propres difficultés et positionnements ? Ces oppositions assumées illustrent l'opportunité de « prise de parole » que représentent les entretiens sur le rapport aux langues, en contraste avec l'évacuation évidente de ces langues dans le cadre des formations.

L'exemple le plus extrême d'appropriation du dispositif est celui de S. relaté supra, et pour qui la cohérence entre son histoire et ses expériences, et les évidences du dispositif, semblent se faire écho de façon particulièrement forte. Ces représentations de la façon d'apprendre et de s'intégrer de chacun n'auraient-elles pas possiblement une importance particulière, comme le soulignait Dabène[339] , et encore davantage dans ce contexte d'obligation,

[338] Je ne parlais pas suffisamment serbe à ce moment-là pour pouvoir tirer parti de l'intercompréhension possible (l'intercompréhension étant relative mais possible : de nombreux touristes russes en vacances au Monténégro ou en Croatie par exemple, parlent russe pour se faire comprendre des locuteurs de différentes langues des balkans).
[339] On admet en didactique des langues que « *les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser* » (Dabène, 1997, cité dans Castellotti & Moore, 2002 :7).

si l'on considère dans ces discours, les justifications personnelles sur lesquelles se construisent leurs remises en questions et contestations ?

Ces informateurs remettent tous de l'importance à ce qui personnellement, leur permet ou ne leur permet pas de se projeter dans ce cadre. Ne feraient-ils pas, dans ces extraits choisis, preuve de réflexivité quant à leur propre intégration ? Quant à leur propre apprentissage, et la place que ces derniers lui remettent pour l'intégration qu'ils se représentent ?

Dans une optique d'accompagnement qui viserait à considérer les représentations et projets des stagiaires, il ne s'agirait plus alors de standardiser des postures formatives, en avançant par exemple *qu'il est toujours bon de tout faire en français ou bien l'inverse*[340], mais de s'intéresser à ce qui, dans les postures d'apprentissage de ces stagiaires, constitue des enjeux « personnellement construits ou à construire » de leur propre intégration. Il s'agirait donc en conséquence d'admettre des manières de faire très divergentes de ses propres conceptions en tant que formateur, de se laisser « altérer » par les représentations sur les façons d'apprendre des autres (dont les représentations des stagiaires entre eux, qui peuvent être également présentées comme les « meilleures » façons d'apprendre).

Réflexions à partir d'une expérience de double enseignement-apprentissage français-arabe en formation linguistique de l'OFII

Les nombreuses et différentes réceptions et positionnements auxquels j'ai pu faire face, avec cette posture plurilingue, m'ont tous amené à tenter de mieux comprendre ces positionnements. Mon propre positionnement ouvertement plurilingue me semblait donc provoquer à chaque fois des réceptions de celui-ci, ce qui est intéressant pour les questions relatives aux questions que je me pose depuis le début de ces recherches à ce sujet.

Dans une telle configuration, ces tentatives m'ont toutes amenées à mieux comprendre différentes raisons que ces personnes donnaient à ces positionnements, certaines récurrentes et d'autres non, mais *toujours rattachées à des histoires, des situations et expériences passées*.

[340] En expérimentant l'usage d'autres langues en classe de FLE, il ne s'agissait pas d'essayer d'imposer une méthode plurilingue en permanence, sinon de développer dès que cela me semblait utile ou bien sur demande, de m'adapter aux stratégies en présence, « en direct » et à plus long terme. Voici quelques exemples de postures récurrentes pouvant amener une adaptation de la posture plus ou moins plurilingue : traduction littérale qui permet de repérer la structure et place des mots, puis répétition orale / productions calquées sur une structure anglophone qui indique un appui possible sur de la comparaison de langues de façon ponctuelle / refus d'usages de la traduction qui font l'‘objet d'une discussion de groupe et l'aménagement de ma posture formative selon les résultats d'une activité sur le plurilinguisme en classe de FLE…

Du côté de personnes rencontrées qui auraient manifesté un rejet d'une démarche plurilingue en formation, je pense à F., qui défend un monolinguisme strict, ce que cette dernière explicite en deux temps : d'abord face à un ex-mari qui en Guyane l'aurait « maintenue » dans sa langue natale, situation qui s'est soldée ensuite par la perte de la garde de ses enfants face à un divorce, et la (non) maîtrise de la langue française ayant constitué un critère d'appréciation de sa situation lors du jugement. L'exemple de S. également, sur lequel je suis déjà revenu à plusieurs reprises, rend compte de son rapport cohérent à une formation uniquement en langue cible, dans un ensemble qui comprend tant son expérience personnelle de ses formations, que sa culture éducative et représentations de ce que devrait être cet apprentissage. Je pense également à l'exemple de quelques stagiaires (de l'ordre de 3 sur 2 ans) qui, lors de ces formations pour grands débutants et stagiaires peu ou pas scolarisés, auront ouvertement défendu une représentation « scolaire » de la classe de FLE (par exemple en réclamant de commencer « par la base » de la langue, ce qui se traduit souvent par l'idée de tout reprendre « de zéro », comme si l'enseignement pouvait désigner de façon générale un « début » et une « fin » de ce qu'il « faudrait » apprendre). Ces stagiaires n'adheraient pas à ces usages d'autres langues pour leur propre apprentissage, voire pour l'enseignement à d'autres stagiaires. Cette dernière posture rejoint, *dans son positionnement* et ses représentations de langues « hermétiques » entre-elles, le point de vue de nombreux formateurs qui défendent également le tout en français. Il faut en revanche préciser que les justifications que ces différents stagiaires ont données, s'attachent fortement à des éléments personnels qui ne sauraient se retrouver à l'identique chez un autre stagiaire, ces représentations ne sauraient être détachées de leurs histoires et projets : culture d'apprentissage, rapports à l'usage ou à l'apprentissage d'autres langues, voire drames familiaux pour F.

7.2.3.2 Réceptions du dispositif d'intégration et sentiment d'être auteur de son appropriation.

Je m'arrêterai dans cette sous partie sur différents discours qui, face à l'idéologie du contrat d'intégration, me semblent accorder de l'importance au sentiment d'être auteur des processus visés.

Entretien avec I et J : « la France, comme elle les a accueillis, ils veulent que… Ils prend conscience de eee ce qu'ils peuvent lui apporter (…) »

Dans les extraits présentés en annexe 31, on retrouve I. et J., mais également l'interprète Tr qui s'implique dans la discussion. J. ne saurait donner ce qu'on lui demande, et face à cette impossibilité il dit se sentir « *sous-estimé »* (second extrait de l'annexe 24) :

> Tr : (...) lui il ressent il se dit enfin il dit que euh quand il est arrivé de son pays, il arrive ok, on lui dit tout de suite c'est à toi de t'intégrer et d'apprendre le français. Il dit ça c'est sûr mais, par contre, il y a des moments ou il ressent (XXX) qu'il est sous-estimé (C-XXX) » (22'30) ; « En fait il dit que euh lui il reçoit 1250 euros par mois, à rien faire. Cette situation le dérange particulièrement parce qu'il a l'impression d'être euh un fardeau en fait. (…)
> (I et J, entretien 8, le 20 juillet 2016, 58'45, annexe 24)

J. revient sur l'idée de se sentir un « fardeau », en tant qu'il ne participe pas à la vie de la cité et gagne pourtant de l'argent. C'est justement la vision de l'intégration qu'il défend, comme pour I. et M., s'intégrer c'est avant tout avoir les moyens de participer à la vie sociale, être acteur de sa participation, la langue étant pour J. seulement « un moyen », et pas une fin en soi. La langue semble venir se poser comme « frontière », dont le « droit chemin » est pour lui impraticable. « Sous estimé » renvoie bien à l'affirmation d'un auteur qui sait qu'il pourrait faire mieux, si on lui en reconnaissait et en donnait le droit en tant que tel.

I reprendra ensuite la même idée que J., la condition de l'apprentissage de la langue sans considération d'autres facteurs est vécue comme un « frein » à son intégration. Elle explique non seulement « ne pas être venue que pour apprendre le français », c'est-à-dire qu'elle n'est pas seulement une stagiaire, elle se situe également en tant qu'une mère, une femme (premier extrait de l'annexe 31). Elle souligne comme le fait ensuite K. (voir prochaine sous partie) une absence de choix, une absence de possibilités de d'inclure ses propres projets et priorités dans ce cadre, à travers l'idée qu'il pourrait y avoir des programmes différents : « *(XX) en fait c'est*

que euh ils pourraient mettre des programmes différents (XXX) » (I et J, entretien 8, 20 juillet 2016, 43'45, annexe 24).

Le français semble alors perçu comme la frontière symbolique entre le monde des français et celui de ceux qui « ne sont pas intégrés ». L'idée qu'elle se sente alors « inférieure » aux Français marque bien cette assignation d'étranger (assignation que l'exigence de la formation en langue vient conforter, bien que cela ne soit pas explicite dans les précédents extraits).

A la fin des extraits présentés en annexe 31, Tr s'implique dans la discussion : leurs expériences et projets lui rappelle ses propres expériences de migrations : elle ne parle pas de langue, mais elle rapporte bien ce sentiment d'assignation, à une question de non reconnaissance de *qui elle est*. J. confiera en fin d'entretien qu'elle voudrait voir reconnaitre ce qu'elle peut apporter :

> Tr : Ee-elle dit en fait, comme , (XXX) la France, comme elle les a accueillis, ils veulent que… Ils prend conscience de eee ce qu'ils peuvent lui apporter.
> (Ibid. : 2''28'02)

Cet ensemble me semble bien marquer l' « absence » de I. et J. autrement que dans le cadre des catégories et obligations qui les différencient des Français : *migrants* (catégorie qui se focalise sur la différence de nationalité) *et stagiaires* (elle ne parle pas la langue de France), qui semblent opposés à la citoyenneté, et la vie active (acteur social, professionnel,…). Le fait que I. souligne l'absence de choix, renforce la réception d'un système perçu dans son ensemble comme détaché de son histoire, de ses envies et difficultés. Ces quelques extraits illustrent selon moi des informateurs qui, en se faisant une idée précise de la façon dont ils voudraient apprendre et s'intégrer, se retrouvent « destitués » du rôle qu'ils pourraient y tenir.

Entretien avec K : Again options ! You know, give option !

Les extraits présentés en annexe 32, tirés de l'entretien avec K., font apparaitre deux points de vue :

- d'abord K est revenue à de nombreuses reprises sur l'idée qu'il faudrait laisser du « choix » quelque part dans ces formations, de même que J précédemment.
- ensuite, elle souligne la perception d'un dispositif « inégalitaire » à plusieurs points de vue : la signature obligatoire lui fait dire qu'il s'agit d'un engagement auquel elle doit faire confiance, tout en devant accepter que l'autre contractant, ne lui fasse pas confiance :

K : I just trust you ! but you don't trust me ! XXX (*en parlant du contrat « obligatoire » à signer*)
(K, entretien 9, 22 juillet 2016, 49'26, annexe 32)

Les propos de K sont d'autant plus intéressants qu'elle manifeste en parallèle un réel plaisir de suivre ces formations :

E : And for you euh does the class did help you ?
K : Yes it does. (7'20)
(…)
K : i'm not afraid now, it's more a challenge. So…
(Ibid. : 8'31)

Ce plaisir de découvrir la formation en français ne l'a cependant pas empêchée de développer une critique portée sur la question du « choix » donné dans ce cadre, et de la difficulté de répondre à ces attentes. Il est ainsi possible selon elle, de ne rien faire (« *you can do (...) nothing* ») dans le cadre de ce court temps de formation, ce qui est relativement contradictoire avec la technicité de ce système (et bien que lors du CAI, le niveau visé était le plus petit : A1.1). Le fait qu'elle ne comprenne pas précisément les attentes de ces formations, n'est pas sans lien avec un sentiment d'inégalité des engagements du contrat :

K: Because the thing is…is… What is the ex… What is… The expectation from the eighteen … , that's what actually I know ! Am I suposed to be… for long… hum speaking… french… on three hours ? What expectation ? What level to be, you know, What to be, **What do we have to complish**, what is, you know, because you can do in eighteen hours absolutely nothing. You can do in eighteen hours, nothing.
(Ibid. : 39'42)

Le fait que K. développe une telle critique *tout en manifestant son plaisir de se former*, marque selon moi le contraste ressenti entre ses propres projets et projections dans ce cadre, et la rigidité de celui-ci. K. semble bien développer la perception d'un rapport *inégalitaire* pour cette intégration. L'ensemble des termes employés lorsqu'elle s'avance à critiquer le fonctionnement du dispositif (« *give option !* / (…) *you don't trust me !* / *What expectation ?* ») rapportent à ses propres projets et au temps qu'elle y donnerait elle-même (« *Am i suposed to be… for long… hum speaking… french… on three hours ?* »), et peut-être à ses doutes.

Entretien avec M

Dans l'extrait présenté en annexe 33, M. commence par plaisanter en disant qu'elle veut parler de loi, ce qui n'est peut-être pas anodin : n'y verrait-elle pas l'occasion de développer son opinion, face à un système relativement impositif, qui ne lui laisse que très peu de manières d'exprimer ses envies, et donc lui renverrait qu'elle n'a « pas vraiment le choix » ?

Elle explicite ensuite son ressenti de « dureté » de l'examen et du fait d' « être une inconnue » pour les examinateurs (le DILF étant passé alors dans un établissement de passation agréé). Cette idée d'extériorité de l'examinateur pour la passation de l'examen du DILF, qui correspond avec une certaine visée d' « objectivité » de l'examen, m'intéresse ici, d'abord parce qu'elle renvoie à une vision de la langue comme système extérieur à ses usagers, dont on pourrait évaluer la maîtrise *indépendamment de tout rapport social, indépendamment de toute connaissance de celui qui l'emploie*. C'est pourtant une situation potentiellement stressante que de faire face à un interlocuteur inconnu, générateur d'insécurité - et par ailleurs, jouant possiblement sur la production orale - ce dont témoigne M. il me semble : « (…) *sa famille, euh, est sortie traumatisée »* (M, entretien 11, le 07 septembre 2016, voir annexe 33). Ce que M. met en avant c'est aussi le niveau linguistique, en tant qu'objectif de l'examen, *mais mobilisé dans un contexte de compréhension* du stagiaire : compréhension de son « niveau », de « là où il en est » (« (…) *elle aimerait que ce soit le formateur qui puisse euh, faire l'examen pasque, il connait le niveau, y sait euh les gens ou ils s (X)* », Ibid.), et donc compréhension *d'éléments personnels de ce stagiaire* relativement à ses propres appréhensions de cette langue. J'interprète au final ce discours comme revendiquant une évaluation formative, plutôt que sommative.

Etant donné son implication dans l'entretien, je lui ai alors demandé « très directement » si on n'en demandait pas toujours plus aux migrants, par exemple à travers la connaissance de la langue française. Elle répondra sans parler spécifiquement du rôle de la formation linguistique elle l'avait déjà fait juste avant), mais à travers un plus grand ensemble, par exemple lorsqu'elle désigne « *toute cette pression* ». :

> Tr : (...) c'est vrai qu'en arrivant en France ils ont ressenti comme un, comme de la pression euh, de la part de du gouvernement euh, enfin voilà euh, em'dit qu'y s sont sous pression euh, em donne l'exemple de pôle emploi par exemple, si sils arrivent en retard à à un entretien c'est la radiation euh, euh euh, em'dit ne serait-ce que par rapport aux allocations, euhm je sais pas si elle a une paye ou euh, 'fin voilà pasque c'est l'même mot qu'on qu'on utilise pour les

> allocations, mais, mais euh, 'fin, c'est c'est pas évident non plus pasque ça permet à peine de, de payer le loyer et euh, et manger plus ou moins correctement et euh, demain on a un coup dur on a, enfin voilà on a pas un sou euh, elle dit certes, on peut se soigner à cent pour cent, mais, d'ailleurs je je vous remercie, je remercie le gouvernement pour ça, mais euh, mais c'est vrai que par moments euh elle a l'impression d'être euh, opprimée, par par toute cette pression. (M, entretien 11, le 07 septembre 2016, 27'23 - 32'29, annexe 33)

Le terme « opprimée », choisi par l'interprète, renvoie à l'idée de ne pas pouvoir s'exprimer librement. A travers l'exemple de l'examen dont l'expérience lui a été rapportée, souvenirs encore récents et potentiellement stressants au moment de l'entretien, M. développe un ressenti plus global sur « l'intégration » qui lui est demandée en France. De l'évaluation en langue à l'ensemble de la société (pôle emploi, système d'allocations…), M. tisse le lien de cette « pression » qui lui est imposée, et à travers laquelle celui qui vient l'évaluer ne la connaît précisément pas. L'évaluateur linguistique est certainement le plus fort représentant de cette « pression », mais je pense aussi éventuellement à tout agent administratif susceptible d'exercer une pression, une « violence symbolique » (et en prenant possiblement à son tour ce rôle d'évaluateur) relative à ces exigences d'adaptation « des migrants » au fonctionnement de la société française.

Conclusions du 7.2 : Une dépossession de l'appropriation et de son auteur

Les stagiaires dont j'ai cité les propos sont plus ou moins conscients de l'idéologie linguistique de l'intégration. Ces derniers situent la langue dans un plus grand ensemble : désignant le système français d'intégration, parfois en opposition au modèle allemand par exemple, ou bien à des apprentissages « autres », ils s'en construisent (et montrent qu'ils s'en s'ont souvent construit au préalable) une idée sur la base de leurs propres expériences.
Et ce qui, dans les dispositifs contrats d'intégration, constitue des éléments évidents ou impensés, est largement contredit ou bien souligné par les migrants eux-mêmes.

Ces informateurs veulent tous apprendre et s'intégrer : mais pas nécessairement (seulement) de cette façon, ni à ce moment-là. S'ils expriment en grande majorité le souhait de s'intégrer et confèrent à l'apprentissage de la langue une place importante dans ce processus, ils laissent entrevoir des interprétations très diversifiées de leurs situations, démarches etc., à rebours d'une intégration présentée par les institutions comme linéaire, uniforme (voir en particulier 5.3.2 sur ces deux points précédents), immuable, intangible (voir 3.3 ; 4.2 ; 5.2.1).

Tous *mettent en avant ce qui compte avant tout pour eux-mêmes* : leurs projets, leurs histoires de vie, leurs *différences*. Ce qui en ressort, ce sont bien des représentations de ce qui était doublement mis de côté dans ce cadre idéologique, c'est-à-dire la diversité de l'appropriation, et de son auteur principal : ces témoins s'expriment sur eux-mêmes, et redéfinissent le rôle qu'ils pourraient ou sembleraient vouloir tenir davantage dans ces processus.

Le caractère impositif et homogénéisant des formations linguistiques délivrées se heurte alors parfois à leurs expériences et représentations, au point d'être perçu comme un « frein » à leur intégration. Ce dernier point est particulièrement paradoxal si l'on pense à l'objectif de ces dispositifs d'*intégration,* qui *freineraient* dans certains cas l'intégration sociale telle que la perçoit la personne elle-même.

Ainsi, les quatre informateurs les plus critiques me semblent se percevoir comme particulièrement dépossédés de la mise en œuvre de ces processus d'apprentissage, voire d'appropriation. D'une façon générale, ces derniers soulignent d'autant plus fortement que ce rôle d'auteur leur tient potentiellement à cœur, mais que la formation ne fait pour autant pas vraiment sens au regard de leurs propres projets et expériences : c'est à dire au regard du rôle qu'ils pourraient jouer *eux*, personnellement, dans ces processus. Pourtant, les informateurs mobilisés ici ont fait preuve de postures particulièrement actives, réflexives, ou encore informées, sur ces questions d'apprentissage et d'intégration.

Dans ce cadre, à mon avis, l'obligation de formation telle qu'elle est conçue tend à déposséder certains stagiaires dans leur rôle intime d'auteur, *à partir du moment où leurs projets se heurtent à ce que ce système ne saurait reconnaître*. C'est bien dans ses fondements et ses principes, à travers cette double croyance (1, Effets magiques de la formation / 2, «responsabilité » donnée aux stagiaires - deux versants « asymétriques » instaurés des deux côtés « eux et nous » de la « *frontière langue* »), que cette idéologie de l'intégration me semble venir signifier la langue *comme frontière*, et donc comme *pouvoir symbolique*, parfois reçue comme un rejet du caractère personnel de cette entreprise. Cette « rigidité » d'une intégration que je définie comme « linéaire, uniforme, immuable, intangible » peut alors délégitimer, se substituer, et donc potentiellement dans sa réception *déposséder* d'autres stratégies d'apprentissage, d'autres projets d'appropriation, d'autres attentes et sens donnés, qui ne peuvent y correspondre ou bien s'y accommoder.

A l'inverse des formations linguistiques obligatoires et de la vision unitaire de la langue que celle-ci renvoie, *la perspective de s'intéresser à ces expériences et histoires dans le courant*

*de la formation aurait peut-être permis d'en discuter, d'en tirer part*i (dans une perspective altéro-réflexive – voir 1.1.1.2, 5ème sous-section) afin que chaque auteur des processus en jeu puisse *s'en saisir et donner (autrement) du sens* à la formation :

> La production d'histoires de langues **engage avec les apprenants un travail de réflexion sur la manière dont la formation linguistique dans laquelle ils sont en train de s'engager s'inscrit dans une « histoire-contextes » qui lui confère un certain sens**. De fait, **les projets d'appropriation linguistique font parfois émerger des sentiments et des attitudes ambivalentes**, oscillant entre une motivation évidente et des formes de résistances, **que les apprenants peuvent être accompagnés à mettre en mots pour les réfléchir et tenter de les faire évoluer**. Le travail peut également permettre de mieux comprendre les processus de fossilisation **de sentiments d'illégitimité ou d'insécurité linguistiques, pour favoriser l'amorce d'un changement de position**. (Bretegnier, 2009 : 7)

Les recherches-actions menées par A. Bretegnier (entre autres - voir également Bretegnier, 2011 et 2007) soulignent alors l'importance *d'inclure les migrants eux-mêmes* par leurs expériences et histoires de langues dans la formation linguistique.

Conclusions du chapitre 7

Il ressort du chapitre 7 des éléments de réponse aux questions suivantes : pourquoi les formateurs continuent de s'engager dans ces formations obligatoires, d'y voir quelque chose d'indispensable, sans craindre de participer à l'idéologie linguistique de l'intégration ? Mais aussi, quels sont les effets des formations linguistiques obligatoires sur le plan représentationnel, malgré la forte volonté de cette OF de compenser l'idéologie dans laquelle ces formations s'inscrivent ?

Si des réceptions négatives de la part de stagiaires reçus en entretien étaient inattendues pour de nombreux formateurs, c'est peut-être parce que ces réceptions sont dans ce cadre formatif invisibilisées. J'explique le fait que la plupart des personnes reçues en entretien aient développé des réceptions aussi engagées, rarement seulement positives, comme le signe de l'impossibilité que ces personnes avaient de faire entendre sinon leur point de vue, leurs étonnements, leurs frustrations. Il en ressort que la cristallisation sur l'enseignement-apprentissage du français peut se faire au détriment des personnes que la formation vise pourtant à accompagner : au détriment de différentes approches et postures d'apprentissage (avec/en d'autres langues/sans prioriser la formation…), et de façon large au détriment des représentations et expériences de stagiaires ne pouvant s'accommoder de ces logiques, au

détriment de diverses stratégies d'intégration sur lesquelles certains s'appuient ou bien voudraient s'appuyer.

Ce qui est revendiqué encore par de nombreux formateurs comme un dispositif d' « accueil », d' « insertion », est associé par de nombreux stagiaires, *et de façon invisible*, à un système qui reposerait sur un postulat d'assimilation. On passe de l'intention de l'accueil et de l'insertion par les OF, à des perceptions d'un système qui participerait à exclure l'auteur.e des processus en jeux (d'apprentissage et d'intégration), à le/la freiner dans son propre cheminement et dans ses projections (que celles-ci soient ou non relatives à une « intégration », à ce moment-là).

L'idéologie, dans ce qu'elle évacue, oblige ses acteurs à jouer selon ses principes. Les différents acteurs devront alors, au gré de plus ou moins d'entraves aux règlements et représentations induites possiblement négociées (négocier l'impossibilité de se soumettre à un rythme intensif, ou encore de ne pas pouvoir toujours justifier de ses absences, par exemple), « faire mine » d'avoir tiré parti de ce jeu. En « creux » des effets magiques prêtés à ces dispositifs pour l'intégration, les différents témoignages mobilisés me semblent bien illustrer le « jeu d'apparences » qui se fait derrière les évidences idéologiques.

Une question est restée en suspens, à laquelle j'ose désormais apporter quelques éléments d'interprétation : quel est le « trucage » de ce dispositif que j'ai qualifié de « magique », c'est à dire, qu'est-ce qui doit rester caché, être évacué, pour que le « tour fonctionne » en apparence ?

D'un côté, les OF devront garantir la progression au test (du moins en apparence) et s'assurer de la satisfaction (du moins apparente) des stagiaires – et tenter de réinvestir ou bien de rejeter certains principes – de l'autre, les stagiaires devront s'assurer que leur comportement en formation *est bien conforme* aux exigences à leur égard, mettant en avant les principes auxquels ils adhèrent, mais devant « garder pour eux, invisible » ce qui s'y opposerait. L'espace de la formation est alors un espace ou chacun doit « jouer le jeu du dispositif », et pour continuer de filer la métaphore du tour de magie, comme chacun « joue » se dresse une sorte de « rideau » sur tout ce qui pourrait se passer *en dehors de ce cadre* : pratiques et absences de pratiques, phénomènes de rejets, formation qui ne fait pas sens, ou bien incompréhension de stagiaires qui n'apprennent pas ou perturbent le bon déroulement de l'enseignement-apprentissage dirigé.

Ces autres représentations, projets et expériences de la/en France, trouvent une même réponse évidente dans l'idéologie du dispositif d'intégration (se former *d'abord*, la formation étant l'étape obligatoire ainsi considérée comme pouvant contribuer préalablement à ces différents projets), et semblent en conséquence *cantonnées à rester invisibles*, ou tout du moins *non décisifs ni prioritaires* en comparaison de l'apprentissage guidé. Ainsi, les stagiaires jouent en majorité le jeu, montrent pour la plupart une progression aux résultats des tests – ou sinon les évaluateurs « s'arrangent » -, et le contentement apparent de la majorité (aux yeux de l'OFII mais également représenté publiquement à travers l'évaluation de l'*efficacité* de la politique d'intégration), réactive l'idée selon laquelle ces formations seraient « bénéfiques », ne « pourraient pas faire de mal », pour reprendre les propos qui m'ont semblés les plus récurrents.

Reste comme possibilité à ces acteurs, lorsque leurs représentations se retrouvent destituées, de s' « accommoder » à l'enseignement, lorsque les approches plus personnelles déjà développées le permettent : c'est une sorte de double jeu qui peut se mettre en place, l'acteur pouvant se jouer de ce qui ne sera pas reconnu (apprendre seul, apprendre sur le tas, avec d'autres langues, avec parfois le sentiment de ne pas avoir appris lors de ces formations...) pour mieux approcher ensuite une reconnaissance sur le plan « officiel » de l'apprentissage. C'est ce qu'a fait F., en priorisant progressivement la formation linguistique - et de préférence qualifiante- dans son parcours. Dans certains cas le dispositif, par son caractère contraignant, finit ainsi par uniformiser certains projets, en les *institutionnalisant*.

Conclusion générale - perspectives pour une autre intervention

Cette thèse a permis de mettre en lumière une *idéologie spécifiquement linguistique de l'intégration*, dont un certain nombre de ses impensés et de leurs conséquences sur ses acteurs. Les contradictions et ambivalences soulignées au début de la thèse (en termes de réciprocité des contrats et de l'intégration visée) ont été explorées sous différents angles.

Tout d'abord, l'apparition du CAI *répond conjointement* à des « craintes» s'appuyant sur des représentations du roman national français : la crainte de la moins bonne assimilation des migrants que par le passé, les craintes relatives à la langue et l'unité nationale plus spécifiquement, et pour lesquelles les migrants constituent potentiellement une menace, *s'ils n'apprenaient pas le français*. Pourtant, contrairement au mythe érigé en toile de fond, la formation linguistique, ou même l'école française, n'ont pas toujours été les solutions privilégiées pour l'intégration des populations migrantes. Les intégrations diverses se sont longtemps réalisées sans que les adultes ne puissent accéder à un enseignement guidé en faveur de l'intégration (à partir des années 1960-70 pour les adultes-migrants). L'idée de « faire des Français » est une construction politique moderne, que les contrats d'intégration viennent *conforter* en représentant le « point de départ » de l'intégration, l'enseignement-apprentissage obligatoire de la langue relevant d'une « véritable opération de magie politico-sociale », à l'image du principe de « naturaliser » des étrangers. L'ancrage historique des contrats d'intégration, dans un mythe d'une intégration à la française, explique le caractère *intangible* des principes d'intégration avancés, en dépit de leurs ambivalences, en dépit de leurs contrastes avec différents apports scientifiques sur les processus d'intégration soulignés au cours de cette thèse, notamment en sociologie, en histoire de l'immigration, ou encore en sciences du langage.

Ensuite, tout en poursuivant un objectif social, le CAI repose sur une discrimination linguistique entre *nationaux* et *migrants*. La double centration sur les intérêts et la protection *des migrants*, ainsi que *de la société d'accueil* à la fois, se sont historiquement mêlées à différentes reprises en France, lorsque ressurgit la problématique de la présence d'étrangers. Le CAI légitime ainsi des représentations majoritaires dans la population, qu'il semble difficile de remettre en question : que ce soit au regard de ses propres contradictions, ou bien des migrants eux-mêmes. Les objectifs sociaux ont ainsi servi le *renforcement des dispositifs d'intégration*, tout en étant de plus en plus « dévoyés » à travers les durcissements qui en ont résulté. L'intégration poursuivie interroge alors d'autant plus qu'elle s'est développée de façon de plus en plus *extérieure* aux personnes qu'elle désigne à intégrer.

Recourir à la notion d'idéologie m'a permis de spécifier les liens entre les représentations et les contrats d'intégration, dans la mesure où ces représentations formalisent les idéologies propres à la langue française et à l'intégration de migrants, en une *idéologie linguistique de l'intégration*. L'obligation de formation linguistique institue un point de gravité autour duquel l'idéologie peut prendre forme et proliférer, à partir duquel les liens de causalité (entre venue en formation, apprentissage et intégration), et donc la garantie d'une intégration, peuvent être représentés. Engagés à l'intégration par une voie unique, migrants et formateurs ne semblent ainsi plus légitimes de prendre en compte des éléments qui ne s'accommodent pas de l'idéologie linguistique de l'intégration. Le « signe » le plus généralisé de cette cohérence idéologique est selon moi, la mise en place d'un véritable *système monolingue* de formation : *confortant* l'idée que l'on pourrait *déclencher*, voire *forcer* l'apprentissage d'une langue par une formation exclusivement dans cette langue. S'il faut un projet individuel ou collectif (et réciproque) pour porter une posture appropriative (Castellotti 2015 ; 2017), l'injonction d'apprendre de la seule part de la société d'accueil ne serait-elle pas dès lors *incompatible* avec la diversité d'appropriations à considérer ? C'est bien un plus grand ensemble représentationnel qui est possiblement renié *dans sa diversité constitutive* : la diversité de représentations et d'expériences des langues et de leurs apprentissages, de l'intégration, la diversité de situations, d'histoires et de projets *qui leur donnent sens*.

Les liens étroits établis dans le cadre des contrats d'intégration entre langue et intégration, s'imposent également par une transposition d'évidences dans différents discours. Malgré les oppositions apparentes, une continuité se dessine sur différents points qui font consensus dans leurs évidences et leurs implicites : le caractère « essentiel » de la formation linguistique pour l'intégration ; les effets « directs » des formations sur le processus d'apprentissage. La technicité croissante des contrats d'intégration impose en pratique des représentations *déjà confortées symboliquement*, qui marquent un fond épistémologique commun de méthodes s'attachant à des enseignements plus efficaces pour ce contexte spécifique, considérés comme plus « immédiatement utiles ». Partant d'un tel arrière-plan épistémologique pragmatique, les propositions apportées par d'autres recherches ne semblent avoir que peu de chance de générer une véritable remise en question de ces consensus. C'est alors *le cadre même de l'insertion*, qui aurait un effet « grossissant » des fondements épistémologiques dominants en didactologie-didactique des langues, soulignant la difficulté de sortir de logiques contrôlantes des processus d'apprentissage et d'intégration, sans un véritable renversement (épistémologique) des dispositifs. A partir de l'interprétation et de la

confrontation de ces différents éléments, la langue, en tant qu'institution, *semble elle-même être conçue comme un dispositif* (au sens de G. Agamben), ou *technique* (au sens de M. Heidegger et J. Ellul) : cette langue est censée *garantir* l'intégration, quels que soient par ailleurs les histoires et projets des personnes.

Le dispositif CIR, à travers sa technicité croissante, entre ainsi en tension forte avec les valeurs professionnelles et humaines de formateurs qui étaient déjà engagés dans le cadre du CAI, mais tout en donnant à la fois la possibilité à ces derniers de réaffirmer certaines des convictions au fondement du dispositif. Malgré différentes tentatives de compensation, les formateurs doivent adapter leurs pratiques - et donc aussi, leurs discours *–par obligation* de cohérence et de résultats vis-à-vis de ce système : les représentations idéologiques s'imposent ainsi *insidieusement*. C'est bien alors la réflexivité de tous les acteurs engagés dans le dispositif formatif, qui semble d'autant plus difficile à prioriser et mettre en œuvre.

Les témoignages de migrants ont donné la possibilité de construire des représentations personnelles d'intégrations, et souvent de *redéfinir le rôle que ces informateurs pourraient tenir davantage dans ces processus*. Ces informateurs veulent tous apprendre et s'intégrer : mais pas nécessairement (seulement) de cette façon, ni à ce moment-là, laissant entrevoir des interprétations très diversifiées de leurs situations, démarches etc., à rebours d'une intégration présentée par les institutions comme linéaire, uniforme, immuable, intangible. Or, ces représentations, situations, démarches etc., sont restées invisibles aux yeux des formateurs, et donc *inconsidérées* (voire évacuées) dans le cadre des formations accompagnant à l'intégration. L'idéologie linguistique de l'intégration conduit ainsi, selon moi, à déposséder certains migrants du « sens » qu'ils peuvent donner à leurs propres expériences d'apprentissage et d'intégration. Les enquêtes permettent de souligner que le caractère impositif et homogénéisant des formations linguistiques délivrées se heurte parfois aux expériences et représentations, au point d'être perçu, paradoxalement, comme un « frein » à l'intégration. L'idéologie semble *fermer* son propre système : à la possibilité de reconnaître d'autres sens à donner aux processus visés, ou de reconnaître les effets contreproductifs soulignés au cours de ces recherches ; et plus largement, à la possibilité de manifester davantage de *confiance* envers l'ensemble des acteurs concernés.

Cette recherche appuie ainsi l'idée que le sens donné par les migrants eux-mêmes peut avoir une importance considérable dans l'adhésion et l'ouverture ou bien à l'inverse, la remise en question voire le rejet d'un accompagnement qui se devrait d'être spécifiquement et prioritairement linguistique. L'idée que l'intégration est un processus réciproque est alors

incompatible avec une définition de l'intégration qui exclut les migrants. L'espace de compréhension et d'altéro-réflexivité (Robillard, 2007) que les entretiens ont représenté, la mobilisation et l'engagement de nombreux participants à ceux-ci, marquent, dans mon interprétation, l'importance de ce que les épistémologies PH envisagent pour la recherche comme l'intervention : l'adoption d'une posture compréhensive comme point de départ afin justement, de *laisser advenir un sens* (chaque fois, potentiellement différement). Ce qui ne veut pas dire que les politiques ne puissent pas jouer un rôle important et ne puissent affirmer de la part de la société une responsabilité de l'accompagnement et de l'apprentissage, mais bien de considérer que ces apprentissages dépendent de leurs auteurs *avant tout*, et impliquant alors la *responsabilisation* de migrants *par leur participation à l'intervention formative qui leur est destinée*.

Mais dès lors, comment les chercheurs impliqués en sciences humaines pour l'insertion de migrants, pourraient-ils travailler à reconsidérer les impensés soulignés au long de cette thèse ? Comment intervenir « autrement » lorsque l'on est (inévitablement ?) aux prises soit directement avec une loi, soit avec une idéologie que ces lois contiennent et réactivent ? Et quelle visée sinon promouvoir afin de ne plus « viser à contrôler » mais à reconnaitre comme véritables « auteurs » ceux qui apprennent, voire, s'approprient des langues ? Comment contribuer à convaincre de repenser les dispositifs d'intégration ? Si ce n'est la *forme et les modalités techniques* des dispositifs, je propose d'aborder ici la question de savoir quels changements plus radicaux pourraient marquer le renversement des principes idéologiques qui les sous-tendent (idéologie communicationnelle/idéologie de l'intégration).

Que faire des dispositifs ?

Mais alors, que « faire » des dispositifs de formation linguistique ? En accord avec l'idée de fonder une intervention *avec* les auteurs des processus en jeu, ma réflexion s'inscrit dans la proposition de G. Agamben de penser un *contre-dispositif*, *non moins dispositif* mais qui vise dans ses fondements mêmes, à « profaner » le dispositif initial, à rendre aux auteurs des processus visés un rôle dans la définition que ces derniers en donnent. On opère ainsi une *distinction* entre l'intégration sacralisée (provenant d'un roman national, institutionnalisée, mais aussi partagée dans le cadre de représentations culturelles), et les *processus anthropologiques* tels qu'ils sont perçus par les premiers intéressés.

Une difficulté est qu'il s'agit alors également de profaner *la langue*, qui est sacralisée, fait elle-même *dispositif*. En somme, sortir d'une pensée technique en didactique des langues passerait, comme le souligne M. Debono, « *par une autre manière de considérer la langue : non pas comme un objet possible de contrôle, mais comme « intrinsèquement insaisissable plutôt que clairement disponible à l'appréhension » (Babich, 2012 : 14)* » (Debono, 2019). Un tel renversement épistémologique appelle aux perspectives PH, qui vont dans ce sens en partant de l'idée que la diversité est constitutive des dimensions langagières (langues, langages, discours, cultures...), alors considérées « (...) *comme ontologiquement expérientielles, du domaine de l'être (prioritairement par rapport au faire, paradigme prégnant en sociolinguistique et DDdL* (...)» (Pierozak et al., 2018: 12). Je défendrai ci-dessous qu'une telle entreprise pourrait s'ancrer dans l'éducation de façon globale, éducation aux/sur les langues et leurs diversités (d'usages, de rapports...), les mobilités, les intégrations.

Je compte ainsi de nombreux exemples de personnes qui, dans les rencontres faites en formations linguistiques obligatoires sur plus de deux années, ne voyaient pas forcément de sens ou d'utilité de leur accompagnement *tel que celui-ci leur était proposé* : depuis des exemples de stagiaires qui ne se projettent pas ou pas encore dans un apprentissage, de ceux qui semblent se suffire de leurs compétences, à ceux qui ne comptent pas passer par un apprentissage organisé en formation (7.2). Mais alors, plutôt que de désigner la formation en langue comme préalable indispensable à l'apprentissage et à l'intégration, est-ce que ce ne serait pas plutôt la *reconnaissance* de ses auteurs, dans leur diversité (de situations, d'histoires, de représentations, de projets, d'attitudes relatives à leur intégration ou à leur apprentissage du français…), qui serait davantage une condition préalable, un point de départ fondamental dans la volonté d'accompagner ces processus ? Quelle confiance alors redonner aux projets d'apprentissage et d'intégration des migrants ? Et aux formateurs ?

Admettre que l'apprentissage du français ne relève pas nécéssairement ni uniquement de conditions toujours clairement identifiables, ne saurait relever exclusivement d'une question de contrôle (de l'enseignement comme de l'apprentissage), c'est admettre que peut-être certains migrants stagnent ou n'apprennent pas davantage la langue à un moment donné :

- Sans que l'on y voie le signe *univoque* d'un *refus de s'intégrer*.

- *Sans que l'on puisse désigner cela comme un « manque »* (d'intégration ou d'apprentissage), par l'invocation d'un facteur extérieur à la personne (manque d'environnement social/manque de pratique et de méthode spécifique, manque d'efforts…).

- *Sans que l'on puisse nécessairement en déterminer une ou plusieurs causes identifiables* ; ni même que les premiers intéressés sachent en identifier systématiquement ou spontanément des « raisons ».

Chaque acteur des dispositifs d'accompagnement à l'intégration de migrants peut à son tour être surpris par des évolutions inattendues de situations et d'expériences de nombreux stagiaires, pour des processus qui en soi, *relèvent de nombreuses inconnues*. Ces éléments inclinent alors à admettre de ne pas pouvoir en prédire par avance *le sens* (comme direction et comme sens phénoménologique), ni à pouvoir prédire par avance *la spécificité des accompagnements à mettre en place* (linguistique ou autre), ou encore leur impact. La formation pourrait se traduire pour le formateur par une posture selon laquelle il accepte de renoncer à une partie de ce contrôle, pour « *accompagner sans savoir où* », pour reprendre la proposition de J. Lorilleux (2015 : 191). Cela signifie alors, dans une visée « *d'éducation émancipatrice* » de « (…) *permettre à chacun d'exercer son intelligence (la solliciter, dirait-on en termes pédagogiques), favoriser son corps à corps avec l'intelligible.* » (Ibid. : 190-191). Cette proposition s'accorde ici avec les reconsidérations nécessaires du rôle de la langue pour l'intégration dans une perspective appropriative des langues:

> Une relation éducative émancipatrice serait donc une relation **au cours de laquelle une personne s'approprie le monde pour s'approprier, accompagné (ou non) en cela d'autres qui n'imposent pas de façon coercitive un sens immanent**. (Ibid. :401)

Dans une perspective « appropriative » (au sens de Castellotti, 2017), la question du « pourquoi/ pour quoi » une personne apprend des langues devient alors première et fondatrice, interrogeant dès ses fondements (vision des langues) le rôle accordé à l'enseignement-apprentissage, qui s'il s'attache aussi au « comment », ne peut se fonder que sur l'idée que ce comment est contingent au pourquoi/ pour quoi apprendre des langues, sur la base de quels projets.

La visée d'accompagnement de processus d'apprentissages, et/ou d'intégrations est alors moins catégorique et exclusive, ne dépendant plus de la seule formation (comme préalable indispensable, ou encore comme garantie d'apprentissage, et/ou d'intégration), à la temporalité incertaine, dans une perspective altéro-réflexive et expérientielle de l'intégration que chaque auteur se représente. Si une telle perspective d'émancipation pourrait paraître plus souple qu'une

visée d'intégration, celle-ci responsabiliserait davantage les migrants *en les impliquant personnellement* comme potentiels premiers intéressés par un accompagnement.

Le sens à donner à cet accompagnement est alors à laisser advenir, ne pouvant être prédéterminé ni imposé par le formateur, et pouvant s'orienter (et évoluer) selon les personnes sur des dimensions plus ou moins formatives (ou non), plus ou moins linguistiques (ou non). Le panel de possibilités dans cette perspective d'accompagnement est donc *plus vaste*, s'appuyant sur la diversité des situations, perceptions, attitudes, pouvant mener à mobiliser différentes dimensions combinées pour un même projet (dimension formative linguistique et professionnelle /familiale et professionnelle prioritairement / professionnelle et de socialisation par le biais de stages et formations diverses /formation linguistique prioritairement…). Il est également *plus dynamique*, parce que pouvant évoluer selon les expériences, découvertes, rencontres, du migrant participant à cet accompagnement (les projets pouvant alors être révisés / la formation linguistique pouvant aussi représenter une « tentative » donnant lieu à comprendre que celle-ci ne constituera pas une solution privilégiée à ce moment-là).

Que reste-t-il de l'obligation de formation linguistique ?

Suite à la critique développée dans la présente thèse, *que reste-t-il* d'une obligation de formation linguistique et de ses "zones de pertinences" ? Comment une obligation de formation linguistique pourrait-elle prendre en compte une plus grande diversité de voies/x (chercheurs comme migrants) sur l'intégration ? Je retiens des différents apports des recherches en sciences du langage de mon travail « de terrain », des changements profonds *dans le statut et la visée* à donner à une formation linguistique obligatoire pour argumenter *autrement* l'obligation formative.

La seule garantie attribuable « dans l'absolu » à l'obligation de formation reste alors, de faire « découvrir » ce qu'une formation peut apporter *ou non*, sur le moment ou à plus long terme (voir ci-dessous), sur la base de ce premier engagement. Dans une telle perspective, le rapport *dynamique et possiblement changeant* des personnes relativement à la formation est alors à considérer pleinement. Cette découverte pourrait donc participer en soi à ce qu'un.e migrant.e se fasse un avis sur la formation linguistique, sans que la réception qui en ressort *ne soit prise pour absolument décisive ou péremptoire*.

L'obligation de formation pourrait alors viser précisément à *favoriser et tirer parti* des réceptions qu'elle génère, en assumant l'interaction au sujet de son appréciation, de son intérêt, de ses potentialités pour les différents acteurs en présence. Dans le cas ou la formation ne serait pas considérée par un.e migrant.e comme prioritaire, l'obligation de formation *prend un autre sens* que celui des contrats d'intégration actuels, visant à comprendre ce qui ne permet pas de faire de la formation *prioritairement ou spécifiquement,* un vecteur à privilégier pour favoriser l'insertion sur le moment. Dans le cas d'un tel rejet, il semblerait contreproductif d'imposer la poursuite d'une formation, si celle-ci freine finalement la mise en œuvre d'autres projets possiblement vecteurs d'intégration (participer à une association, travailler, avoir une vie de famille avec un.e/des français.e.s, d'autres vecteurs de rencontres…).

L'obligation de formation linguistique ne pourrait donc plus être considérée comme une solution *exclusive* de l'apprentissage, tout en considérant néanmoins que pour certains migrants, elle aura une importance considérable, et ce, à différents titres, non-exclusivement linguistiques et culturels : pour apprendre du et en français ; représenter un vecteur privilégié d'intégration ; comme vecteur de rencontres ; comme permettant de découvrir que d'autres vecteurs pourraient être mobilisés ; comme permettant de se rendre compte des facteurs ne permettant pas de rendre cette formation profitable pour le moment…

Il en résulte que, s'il ne peut plus s'agir de considérer cette formation comme indispensable *« à tous » et « tout de suite »* pour l'intégration, en revanche celle-ci peut viser à *déclencher* des projets d'intégration pour le plus grand nombre de stagiaires - mais en prenant en compte leurs situations et histoires, et non en imposant l'apprentissage de façon *mécanique*, comme si celui-ci pouvait se « décréter ». Si une des visées principales reste donc de déclencher des projets d'apprentissage, la nuance est importante puisqu'il ne peut plus s'agir de considérer que ces projets puissent *systématiquement* se co-construire dans ce cadre et dans ce temps donné, ni que ceux-ci ne soient systématiquement *portés (que)* sur les dimensions linguistiques et communicationnelles en français.

S'il s'agit de prendre en compte la réception de ces formations « au sens fort », enfin, cette obligation ne semble plus pouvoir consister à l'enseignement « du » (seul) français, par le biais d' « une » méthode applicable en permanence à l'ensemble des stagiaires. La formation peut alors viser « en et avec » le français à considérer d'autres intérêts des stagiaires, des stratégies d'apprentissage plus spécifiques, dans une *co-construction avec* le formateur. Le formateur prend par conséquent le rôle de « praticien-réflexif » (voir 1.1.1.2, première sous-

section), et ne peut plus s'en tenir à l'application d'un « programme prédéfini » de formation[341]. De telles perspectives semblent plus en accord avec la bidirectionnalité des processus sociologiques d'intégration eux-mêmes : il ne s'agit plus tant d' « une » intégration qui serait portée assez exclusivement *par la société d'accueil*, que *par l'ensemble des acteurs potentiellement impliqués* (ces acteurs ne se limitant donc plus aux simples acteurs de la formation linguistique, formateurs et migrants, mais bien à toute personne pouvant jouer un rôle dans la construction de projets d'intégration au sens large *pour la personne migrante*).

Une formation linguistique destinée à favoriser l'intégration pourrait alors être pensée *autrement*, en jouant sur différents paramètres :

- *La prise en compte des situations des individus*, leurs histoires et représentations respectives à l'apprentissage de langues, à leur présence et projets en France ; la formation linguistique serait par conséquent pensée comme solution *potentielle et non-exclusive* des processus d'apprentissage et d'intégration.

- *L'articulation en classe / hors classe* (apprentissages « informels » etc.). La formation linguistique ne pourrait par conséquent être réduite à une question de meilleures techniques, ou encore de quantité de formation à mettre en œuvre pour plus d'intégration.

- *Les représentations de la population d'accueil*, notamment sur le lien langue / intégration. La formation linguistique tiendrait alors compte du fait que les processus d'apprentissage, d'appropriation et d'intégration ne sont pas toujours liés de façon exclusive, qu'un processus ne peut garantir l'autre.

- *La temporalité des formations*. La formation linguistique ne pourrait plus s'envisager sur un axe qui aille linéairement *de l'apprentissage, vers l'intégration*.

[341] Cette dernière remarque n'empêcherait cependant pas la préconisation de thématiques et contenus pour le formateur, *mais avec un autre statut*, de thématiques et contenus « potentiellement utiles », que le formateur pourrait reprendre ou non, adapter, détourner de façon libre, le but étant *prioritairement* de s'adapter aux projets et aux attentes des stagiaires.

Prolongements : comment impulser un tel renversement ?

Je souhaite préciser ici ***trois pistes*** que je privilégierais pour des recherches futures, et qui viseraient à participer à impulser un tel renversement de l'idéologie linguistique de l'intégration instituée : *l'éducation et la glottophobie (1), la considération de la diversité des parcours et des histoires de langues (2), la formation des formateurs (3)*.

(1) Premièrement, **l'éducation** au sens large (école/médias grand public/parents d'élèves/ entreprises…) sur les questions de migrations et leurs implications (dont les langues, les intégrations, leur historicisation en France), m'apparaît jouer un rôle déterminant pour catalyser la rencontre et l'intercompréhension des migrants et de la société d'accueil, *au-delà des représentations déjà circulantes* (dont les représentations mobilisables dans une idéologie linguistique de l'intégration). Un véritable travail sur la glottophobie (Blanchet, 2016) et les façons de s'en défendre (Clerc Conan et Blanchet, 2018), et plus largement sur les discriminations linguistiques sous toutes leurs formes (voir 4.2.1.4), pourrait tenir alors un rôle fondamental. Là encore, et comme dans la démarche de l'ouvrage de 2018 cité, la perspective ne peut être qu'alter-réflexive et compréhensive, impliquant de (re)donner la parole aux acteurs sociaux (locuteurs comme non-locuteurs, migrants ou non, victimes ou non de discriminations linguistiques) face aux représentations en jeu dans leur vie en France. Développer des recherches historiques sur les intégrations passées en France avant la mise en place des contrats d'intégration, pourrait en ce sens nourrir les recherches déjà amorcées sur le sujet.

(2) Une seconde piste privilégiée, et qui découle de la précédente, serait de **viser la considération des parcours et histoires de langues dans leurs diversités**. Par exemple, en mettant à profit des projets *impliquant des migrants dans leurs propres encadrements à visée d'insertion* (encadrement formatif ou non, linguistique ou non). Il pourrait s'agir de monter un projet de recherche-action co-construits par un /des groupement(s) de différents acteurs de l'insertion, et avec pour noyau commun *d'impliquer directement les migrants* dans leurs propres accompagnements. Les décisions, partenariats et projets potentiellement mis à profits pourraient alors participer à ouvrir les formations linguistiques à d'autres horizons en faveur de l'insertion (participation d'autres acteurs, projets ouverts à des visées souples, potentiellement plus ou moins linguistique, diffusion de projets au grand public…). La diversité de personnes, de situations, et de parcours représentée *tendrait à souligner le caractère inévitablement diversifié des rapports aux processus en jeu, ainsi que leur inséparabilité des projets, histoires*

et situations de leurs auteurs principaux. Un tel objectif pourrait également amener à entendre que dans cette diversité certaines représentations sont peut-être sources de malentendus ou de conflits (herméneutiques), parfois inconciliables, conflits auxquels il s'agit alors de laisser aussi une place. Un objectif commun aux ateliers déjà existants ASL et qui pourrait être alors à développer, serait de valoriser et d'impulser une démarche de compréhension réciproque, avec l'intention d'assumer de viser à changer le regard des acteurs de cet accueil, et plus seulement le regard des migrants. La perspective de redonner de l'importance aux histoires, et notamment aux parcours et expériences *de* et *en* langues, rejoint la recherche action menée par A. Bretegnier, avec pour objectif partagé de permettre aux migrants *d'avoir prise* sur les formations, par un travail sur les différents rapports aux/en langue(s) qui peuvent s'y jouer et/ou s'y construire (voir Bretegnier, 2009). Dans le cadre d'un tel projet, je pense possiblement à la mise en place de *parrainages de nouveaux habitants de France par de plus anciens* ; ou encore de *biographies* de personnes ayant migré (pas nécessairement que les stagiaires), qui pourraient être mises à profits sur les plans formatif, informatif, éducatif, de recherche. Explorer cette piste pour des recherches futures me permettrait d'aborder plus directement la question des différents réseaux de socialisation, ou encore de travailler à de possibles articulations avec les formations linguistiques.

(3) **La formation de formateurs** m'apparaît également être un enjeu majeur pour faire face aux logiques institutionnalisées : tout autant à même de conforter (et donc perpétuer) les acteurs dans leurs rapports à ces mêmes idéologies, qu'à l'inverse, de travailler à s'en distancer, à en interroger les évidences et « allants-de-soi ». L'enjeu de responsabiliser les formateurs est peut-être à considérer *à hauteur de l'importance déjà attribuée à l'enseignement-apprentissage pour l'intégration :* responsabiliser dans une perspective diversitaire (visant à considérer la diversité de rapports et d'approches), *au-delà des seules nuances* de l'idéologie linguistique de l'intégration. La formation de formateurs pourrait viser et / ou bien tirer parti des pistes proposées ci-dessus, mais celle-ci pourrait aussi jouer en soi un rôle spécifique et important dans cette même entreprise, en particulier :

- *En assumant de former à appréhender les idéologies sous-jacentes aux formations linguistiques à destination de l'insertion*, et plus largement toutes les représentations en jeu dans les formations linguistiques en faveur de l'insertion : par la proposition de cours diversifiant les points de vues (chercheurs commes acteurs de la formation), et visant à favoriser

la désacralisation des enjeux (la langue, l'intégration en France) aisément rapportés sinon, à des représentations plus exclusivement attachées à la culture française elle-même.

- *En faisant participer les étudiants* eux-mêmes dans le cadre de leur formation, à la rencontre et l'instabilisation de leurs propres représentations sur la langue, son enseignement-apprentissage, les migrants, l'intégration. Si la mise en place de tout stage pratique d'enseignement tient déjà ce rôle, peu de formations linguistiques sont spécifiquement favorables *à s'intéresser et comprendre les stagiaires dans leurs histoires, situations, et projets* au-delà des représentations circulantes, *au-delà de la seule composante (et exigence) linguistique*. Si la visée de comprendre les stagiaires dans leurs situations, projets, histoires, est assurément peu compatible avec un cadre d'intégration de plus en plus formalisé, cette incompatibilité est alors à interroger, discuter, plutôt que de l'évacuer. Assumer de discuter de la possibilité pour de futurs formateurs de proposer, de participer et d'expérimenter différents projets, de réaliser des analyses de pratiques *qui ne s'interdiraient pas d'interroger les réponses apportées par les dispositifs d'intégration*, sont autant de libertés indispensables à responsabiliser en tant qu'auteur d'un enseignement, *au-delà des rôles qui sont (sinon) attribués*.

- Moyennant *la reconnaissance de la réflexivité* comme compétence indispensable à appréhender les formations linguistiques (et plus spécifiquement à visée d'insertion, dont les enjeux sont sociétaux) autrement que sous l'angle des représentations dominantes. De même que pour les stagiaires, assumer l'importance d'une telle réflexivité et désigner les formateurs comme « auteurs » de leurs enseignements, tend à leur *responsabilisation*, en tant qu'auteurs responsables de leurs pratiques, conscients de leurs enjeux et possibles effets *au-delà des logiques institutionnalisées*. Il ne s'agit pas d'hyper-responsabiliser les formateurs, mais d'admettre que ces derniers feront en pratique preuve d'une réflexivité qui pourrait justement être reconnue et mise à profit pour l'accompagnement, plutôt que de l'évacuer, et de nombreuses pistes réflexives déjà existantes pourraient ainsi être explorées. La confiance pouvant être faite au formateur dans une telle perspective pourrait alors se répercuter *sur la confiance envers les migrants eux-mêmes* (et inversement) : chacun assumant une implication *personnelle mais interdépendante*, aucun des acteurs de la formation ne saurait apprécier ou imposer ce qui ferait potentiellement enjeu ou pas, *sans l'autre*.

Ce travail de recherche marque finalement à quel point les réceptions (mais aussi les possibles effets) des dispositifs de formation sont *imprévisibles* et *divers*, ne permettant plus de considérer les formations linguistiques obligatoires comme *exclusivement bénéfiques* à l'intégration et/ou à l'apprentissage. Si l'intégration des nouveaux habitants de France relève bien d'une certaine responsabilité mutuelle de l'Etat comme de la personne s'installant sur le territoire français, cette étude vient étayer l'idée que *sans donner la possibilité aux premiers intéressés de participer à la définition même de ces processus*, les dispositifs alors consacrés risquent de *passer à côté de leurs propres objectifs* et au-delà, risquent d'avoir de *potentiels effets contreproductifs*, sur l'intégration ressentie par certains migrants. A l'inverse, ***la perspective de s'intéresser à ces expériences et histoires dans le courant de la formation pourrait permettre d'en discuter, d'en tirer parti*** **afin que chaque *auteur* des processus en jeu puisse *s'en saisir et donner (autrement) du sens* à la formation**. Une politique d'intégration potentiellement perçue comme excluante (d'autres logiques et représentations des personnes qu'elle vise), est-elle légitime de se revendiquer comme véritablement « responsable » ou encore « garante » de l'intégration, face à ses propres objectifs dévoyés ?

Bibliographie

ADAMI, H. (2017) : Politiques linguistiques et politiques d'intégration en Europe : analyse des fondements idéologiques, Revue TDFLE, n°70-2017 [en ligne], http://revue-tdfle.fr/revue-70-6/44-politiques-linguistiques-et-politiques-d-integration-en-europe-analyse-des-fondements-ideologiques, consulté le 14 mars 2019.

ADAMI, H. et ANDRE, V. (2013) : «Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI)», *Linx, Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, n° 68-69, pp. 135-158.

ADAMI, H. et LECLERCQ, V. (2012) : *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*, Paris: Presses Universitaires du Septentrion.

ADAMI, H. (2012) : « Langues et cohésion sociale : entre analyse scientifique et débats idéologiques », *in* CONTI V. ; De PIETRO, J.-F. ; MATTHEY, M., *Langue et cohésion sociale*, Délégation à la Langue Française (DLF), pp. 49-66.

ADAMI, H. ; CHALIES, S. ; COULOMBE, S. (2012) : *La formation linguistique des adultes migrants*, Paris: L'Harmattan.

ADAMI, H. (2011) : «Parcours migratoires et intégration langagière», *in* MANGIANTE, J.-M. (Dir.), *L'intégration et la formation linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*. Artois presses université, pp. 37-54.

ADAMI, H. et ANDRE, V. (2010) : «Les migrants en insécurité linguistique au travail : analyses et perspectives de formation.», *Points communs*, n°40, pp. 1-5.

ADAMI, H. (2010) : « L'acculturation linguistique des migrants : des voies de l'insertion sociolangagières à la formation », *in* CADET, L. ; GOES, J. ; MANGIANTE, J.-M. (dir.), *Langue et intégration : Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, Peter Lang, pp. 39-51.

ADAMI, H. (2008) : *Le rôle de la littératie dans le processus d'acculturation des migrants*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

AGAMBEN, G. (2014) : *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, traduit par RUEFF, M., Rivages.

AGAMBEN, G. (2006) : « Théorie des dispositifs », *Po&sie*, n° 115, 2006/1, pp. 25-33.

AIDANE, E. ; COUËTOUX-JUNGMAN, F. ; LECUYER, R. ; PLAZA, M. ; RABIN, D. ; WENDLAND, J. ; (2010) : «Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance», *Devenir*, Vol. 22, n°4, pp. 293-307.

ALTHUSSER, L. (1976) : *Idéologie et appareils idéologiques d État. (Notes pour une recherche), La Pensée* [en ligne], n°151, POSITIONS (1964-1975), Paris : Les Éditions sociales, pp. 67-125, http://classiques.uqac.ca/contemporains/althusser_louis/ideologie_et_AIE/ideologie_et_AIE_texte.html#ideologie_AIE_IV, consulté le 13 janvier 2019.

ANDERSON, P. et LASELDI-GRELIS (2003) : « De la langue originaire à la langue de l'autre », *Ela*, *Etudes de linguistique appliquée* n° 131, 2003/3, pp. 343-356.

ANDERSON, P. (2002) : « « Nous avons les moyens de vous faire parler »... ou : ce que devient la pragmatique linguistique en didactique des langues », *Semen* [En ligne], *Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, n° 14, https://doi.org/10.4000/semen.2537, consulté le 24 mai 2020.

ARDITTY, J. (2013) : « Du droit d'aubaine au Français Langue d'Insertion (FLI) : Évolution des modalités d'« accueil » de l'étranger », *Langage et société*, vol. 144, n° 2, 2013/2, pp. 7-26.

AUBRY, M. (1er juin 1999), Circulaire DPM-CI 1 n° 99-315, https://solidarites-sante.gouv.fr/fichiers/bo/1999/99-24/a0241610.htm, consulté le 27 février 2020.

AYMARD, M. (1974) : «La Sicile, terre d'immigration», *Cahiers de la Méditerranée*, n° 2, 1974/1, pp. 134-157.

BAECHLER, J. (1976) : *Qu'est-ce que l'idéologie ?,* Gallimard.

BAECHLER, J. (1972) : «De l'idéologie», *Annales*, n° 27, 1972/3, pp. 641-664.

BAGGIONI, D. (1997) : *Langues et nations en Europe*, Paris: Payot & Rivages.

BARBOU DES PLACES, S. (2008) : « La catégorie en droit des étrangers : une technique au service d'une politique de contrôle des étrangers ». *Revue Asylon(s)* [en ligne], n° 4. http://www.reseau-terra.eu/article762.html, consulté le 31 janvier 2020.

BARERE, B. (27 janvier 1794) : « *Rapport du comité de salut public sur les idiomes*», in Leclerc, J, (2017) : « Histoire de la langue française », dans L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, CEFAN, Université Laval, 26 juillet 2017 http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/barere-rapport.htm., consulté le 16 janvier 2020.

BEACCO, J.-C. ; KRUMM, H.-J. ; LITTLE, D. ; THALGOTt, P. (2017) : *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration Linguistique Des Migrants Adultes: Some Lessons from Research / Les Enseignements de La Recherche*.,Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

BEACCO, J.-C. (2014) : *L'intégration linguistique des migrants adultes. Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques,* Édité par U. des politiques linguistiques Conseil de l'Europe. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01465362, consulté le 31 décembre 2018.

BEACCO, J.-C. (2013) : *Ethique et politique en didactique des langues,* Didier.

BEACCO, J.-C. ; BYRAM, M. (2007) : « Données et méthodes pour l'élaboration des politiques linguistiques », chapitres 3 et 4, Deuxième partie in Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, pp. 45-69

BEACCO, J.-C., TAGLIANTE, C. ; LHOTE, G. ; DE FERRARI, M. (2005) : *Les référentiels - Niveau A1.1 - Pour le français - DILF - Livre: Référentiel et certification / DILF pour les premiers acquis en français*, Paris: Didier.

BEACCO, J.-C. (2001) : «Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme », *Le français dans le monde*, n° 314, pp. 25-27.

BEACCO, J.-C. (2000) : «Les dimensions culturelles des enseignements de langue: des mots aux discours», Paris: Hachette Français Langue Etrangère.

BEAUCHEMIN, C. ; HAMEL, C. ; SIMON, P. (2010) : « Trajectoires et origines : enquête sur la diversité des populations en France. Premiers résultats », Collection : Documents de travail, n° 168.

BECERRA, D.D.G. (2018) : « L'appropriation : un concept à revoir dans la didactique de langues-cultures », Synergies Mexique n° 8, pp. 27-40. https://gerflint.fr/Base/Mexique8/Gomez_becerra.pdf, consulté le 17 décembre 2019.

BECETTI, A. (2016) : « Quelques réflexions critiques autour des orientations phénoménologiques-herméneutiques en sociolinguistique : épistémologies, différence, compréhension, relectures éthiques », *Glottopol*, n°28 (revue en ligne), pp. 242-264, http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_28/gpl28_11becetti.pdf, consulté le 10 septembre 2020.

BELKAÏD, A. (2014) : « Retour sur le dossier : quelques réflexions à propos de l'intégration », *Migrations Société* n° 155, 2014/5, pp. 221-225.

BENSA, A. ; FASSIN, D. (2008) : *Les politiques de l'enquête*, Paris: La Découverte.

BERRIVIN, R. ; FAVEREAU, O. *;* LASCOUMES, P., MUSSELIN, C. (1996) : « Introduction », *Sociologie du travail,* n° 38, 1996/4, pp. 433-440.

BERTHELOT, R. (2014) : « Accueil et Migration. Pour une prise de compte des langues et cultures d'origine dans l'enseignement/apprentissage du français », *Synergies Europe,* n° 9, pp. 179-190, https://gerflint.fr/Base/Europe9/berthelot.pdf, consulté le 10 mai 2020.

BERTUCCI, M.-M. (2007) : « L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambigüité des missions », *Le français aujourd'hui*, n° 158, 2007/3, pp. 28-38.

BESSE, H. (1980) : « La question fonctionnelle », *in* Besse, H. et Galisson, R. (éd.) : *Polémique en didactique, Du nouveau en question*, Paris, Clé International, pp. 30-136.

BEST, F. (éd.) (2002) : *6ème biennale de l'éducation et de la formation : débats sur les recherches et les innovations, résumés des contributions,* Biennale de l'éducation et de la formation, Paris: INRP.

BIBAUW, S. (2010) : « Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], n° 26, 2010/1, http://journals.openedition.org/ripes/358, consulté le 21 novembre 2019.

BIICHLE, L. (2011) : «Insécurité linguistique et réseaux sociaux denses ou isolants : le cas de femmes maghrébines dans la tourmente», *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 44, p. 13-26.

BIICHLE, L. (2008) : «Intégration, langues et réseaux sociaux : parcours de femmes maghrébines», *in* L. CADET, J. G., MANGIANTE, J.-M., GOES, J. (éd.) *Langue et Intégration. Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, Peter Lang (collection GRAMM-R), pp. 53-63.

BIICHLE, L. (2007) : *Langues et parcours d'intégration d'immigrés maghrébins en France*, Thèse de doctorat, sous la direction de Jacqueline Billiez, Université de Grenoble.

BILLIEZ, J. (2002) : « De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours sociodidactique », *VEI Enjeux*, n° 130, pp. 87-98

BILLIEZ, J. (2000) : « Un bilinguisme minoré : quel soutien institutionnel pour sa vitalité ? », *in* Martinez, P. & Pekarek Doehler, S. (dir.) : La Notion de contact de langues en didactique, Notions en questions, n° 4, pp. 21-39.

BJERG PETERSEN, K. (2004) : Country report on Human Rights Practices 2004, www.uvi2.dk/dokumenter/language/denmark.doc, consulté le 27 février 2015.

BLANCHET P. ; CLERC CONAN, S. (2018) : *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche... : Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre*, Lambert-Lucas.

BLANCHET, P. (2016) : *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris: TEXTUEL.

BLANCHET, P. (2013) : « Repères terminologiques et conceptuels pour identifier les discriminations linguistiques », *Cahiers internationaux de sociolinguistique* n° 4, 2013/2, pp. 29-39.

BLANCHET, P. ; CHARDENET, P. (2011) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*, Paris; [Montréal], Éditions des archives contemporaines, Agence universitaire de la francophonie.

BOCHACA, J. G. (2011) : « Immigration et politiques d'intégration en Catalogne : quelques enjeux », *Migrations Société,* n° 134-135, 2011/2, pp. 137-151.

BONTE, P. ; IZARD, M. (2010) : *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, 4e éd. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.-C. (réed. 2016 [1964]) : *Les Héritiers: Les étudiants et la culture*, Minuit.

BOURDIEU, P. (réed 2014 [2001]) : *Langage et pouvoir symbolique*, Paris: Points.

BOURDIEU, P. (réed. 2003 [1997]) : *Méditations pascaliennes*, Édition revue et Corrigée, Paris: Seuil.

BOUQUET, B. ; JAEGER, M. ; DUBECHOT, P. (2015) : « Introduction », *Vie sociale,* n° 11, 2015/3, pp. 7-11.

BOYER, H. (2001) : "L'unilinguisme français contre le changement sociolinguistique", *in* Matthey, M. (éd.), Le changement linguistique, TRANEL, n° 34/35, Institut de Linguistique, Université de Neuchâtel, p 383-392

BRASSAT, E. (2013) : «Les incertitudes de l'émancipation», *Le Télémaque*, n° 43, 2013/1, pp. 45-58.

BREAL, M. ; MEILLET, A. ; RENAN, E. (2009) : *Langue française et identité nationale*, Limoges: Editions Lambert-Lucas.

BRETEGNIER, A. (dir.) (2011) : *Formation linguistique en contextes d'insertion: compétences, posture, professionnalité, concevoir un cadre de reference(s)* (1 vol), Bern : Peter Lang, pays multiples.

BRETEGNIER, A. (2009): «Histoires de langues en formation. Une démarche de recherche-intervention alter-réflexive», *in* Molinié M. & Huver E. (coord.), Praticiens -chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique, *CAS*, n° 4, LESCLaP, Université Picardie Jules Verne, https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01517807/document, consulté le 25 juillet 2020.

BRETEGNIER, A. (2007) : « A partir de quelques histoires de langues. Rapports construits aux langues et appropriation linguistique », *Traverses*, n° 9, Plurilinguismes et subjectivités, pp. 245-278.

BRUNEAU, A. (2017) : « Langues et insertions : pluralité des parcours et des perceptions : appropriations langagières, sociales et professionnelles de femmes migrantes », *in* L'intégration linguistique des migrants adultes, Conseil de l'Europe, De Gruyter, pp. 288-295.

BRUNEAU, A. (2015) : « Apprendre le français, s'approprier, s'intégrer au féminin dans le Val-de-Marne : Enjeux éthiques, politiques et institutionnels », Thèse de doctorat, sous la direction de Didier De Robillard, Université de Tours.

BRUNEAU, A. ; CASTELLOTTI, V. ; DEBONO, M. ; GOÏ, C. ; HUVER, E. (2012) : «Langue(s) et insertion : quelles relations, quelles orientations ? Autour d'une controverse : le FLI», *Diversité : ville école intégration*, n° 170, pp. 185-192.

CADET, L., GOES, J. ; MANGIANTE, J.-M. (éd.) (2010) : *Langue et intégration: dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, Gramm-r. Etudes de linguistique française, n° 6, Bruxelles: P.I.E., Peter Lang.

CALAME, C. (2008) : « L'intégration, instrument de pression et de discrimination », *in* RODIER, C. ; TERRAY, E. (dir.), *Immigration : fantasmes et réalités. Pour une alternative à la fermeture des frontières*, La Découverte, 2008, pp. 53-57

CALINON, A.-S. (2013) : «L'« intégration linguistique » en question», *Langage et société*, n° 144, 2013/2, pp. 27-40.

CANDELIER, M. ; CASTELLOTTI, V. (2013) : « Didactique(s) du (des) plurilinguisme (s) », *in* SIMONIN J. ; WHARTON, S. (éd.) (2013) : *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire des termes et concepts*, Langages, Lyon: ENS Éditions, pp. 179-221.

CANDIDE, C. (2001) : « Apprentissage de la langue : vers une lente émergence d'un droit », *VEI enjeux*, n°125, pp. 108-117.

CASTELLOTTI, V. (2017a) : *Pour une didactique de l'appropriation: diversité, compréhension, relation*, Paris: Didier (Langues & didactique).

CASTELLOTTI, V. (2017b) : «Réponse à Heather Hilton : Expérience, diversité, réception, relation ou : la partie immergée de l'appropriation», *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'Acedle* [En ligne], n° 14, https://journals.openedition.org/rdlc/1094#quotation, consulté le 27 mai 2019.

CASTELLOTTI V. ; HUVER E. ; LECONTE F., (2017) : « Demande institutionnelle et responsabilité des chercheurs: langues, insertions, pluralité des parcours et des perceptions », In: Beacco, J.-C., Krumm H.-J., Little D. et Thalgott P. (eds.), The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes Some lessons from research / Les enseignements de la recherche, De Gruyter Mouton, pp. 425-432, https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110477498/9783110477498-058/9783110477498-058.pdf , consulté le 15 avril 2018.

CASTELLOTTI, V. (2015) : «Diversité(s), histoire(s), compréhension…Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues», *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'Acedle* [en ligne], n° 12, https://journals.openedition.org/rdlc/420#quotation, consulté le 8 mars 2018.

CASTELLOTTI, V. (2013a) : « L'articulation recherche-intervention en DDL : comment (ne pas) en sortir ? » dans BEACCO, J.-C. (dir.), *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Paris, Didier, Collection langues et didactique, pp. 74-98.

CASTELLOTTI, V. (éd.) (2013b) : *Le(s) français dans la mondialisation*, Fernelmont : Éditions Modulaires Européennes.

CASTELLOTTI, V. (2012) : « Recherches qualitatives: épistémologie, écriture, interprétations en didactique des langues », *in* Goï, C. (dir.), Quelles recherches qualitatives en sciences humaines? Approches interdisciplinaires de la diversité, L'harmattan, Collection Espaces discursifs, pp. 29-44.

CASTELLOTTI, V. (2011) : « Répertoires plurilingues et pluriculturels. Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire », *Babylonia : revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 2011/1, pp. 29-33.

CASTELLOTTI, V. ; MOORE, D. (2011) : « La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept », *in Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Editions des Archives contemporaines, pp. 241-252.

CASTELLOTTI, V. (2010) : « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], *Les cahiers de l'Acedle*, nº 7, 2010/1, https://doi.org/10.4000/rdlc.2056, consulté le 5 décembre 2019.

CASTELLOTTI, V. (2009) : « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », *Le français aujourd'hui*, vol. 164, n° 1, 2009/1, pp. 109-114.

CASTELLOTTI, V. (2008) : « Vers une école et une société plurielle : des notions en débat, des orientations à construire », dans CASTELLOTTI V. & HUVER, E. (dir.), *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants, Glottopol*, n° 11, pp. 2-12.

CASTELLOTTI,V., HUVER, E. (dir.) (2008) : *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, *Glottopol*, n° 11, http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_11.html#sommaire, consulté le 16 juillet 2019.

CASTELLOTTI, V., et MOORE, D., (2002) : *Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, étude de référence, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

CASTELLOTTI, V. (2001) : «Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ?», *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n° 123-124, 2001/3, pp. 365-372.

CASTELLOTTI, V. ; ROBILLARD, D. de (2001) : «Langues et insertion sociale : matériaux pour une réflexion sociolinguistique», *Langage et société*, n° 98, 2001/4, pp. 43-75.

CECCARELLI, P. ; LINDENMEYER, C. (2012) : «Les avatars de la pensée magique», *Cliniques méditerranéennes*, n° 85, 2012/1, pp. 41-49.

CENTRE D'ETUDE ET DE RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION (CAEN) (2013) : *École publique et émancipation*, Le Télémaque (Dijon), Caen: Presses universitaires de Caen.

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES (2011) : *Les diplômes nationaux de français langue étrangère DILF et DELF : innovations et perspectives pour les publics migrants*, Expolangues 2011, Paris, www.ciep.fr/sites/default/files/migration/dilf/docs/presentationexpolangues-2011.pdf, consulté le 7 mai 2016.

CERQUIGLINI, B. (2007): *Une langue orpheline*, Paris: Les Editions de Minuit.

CERTEAU, M. (réed. 1990 [1980]) : *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire*, Paris : Gallimard, Folio Essai.

CHAMBON, M. (2006) : « Les malfaçons du contrat d'accueil et d'intégration», *Plein droit* [en ligne], n° 70, https://www.gisti.org/spip.php?article4360, consulté le 22 novembre 2019.

CHAMBON, M. ; LAGRANGE, J.-M. ; MICHALON, B. ; OLIVIER, S. (2007) : « Nouvelles migrations et politique d'intégration. Tome 2 : Le contrat d'accueil et d'intégration, les migrations roumaines », *Profession Banlieue*.

CHAUDENSON, R. (2004) : *La créolisation : théorie, applications, implications,* Paris: Editions L'Harmattan.

CHIRAC, J. (2002) : Discours de Monsieur Jacques Chirac Président de la République, *Troyes* – Aube, lundi 14 octobre 2002, http://www.jacqueschirac-asso.fr/archives-elysee.fr/elysee/elysee.fr/francais/interventions/discours_et_declarations/2002/octobre/discours_du_president_de_la_republique_prononce_a_troyes.1560.html, consulté le 25 août 2020.

COIRIER E. ; DSED (2013) : Deux enquêtes sur l'intégration des nouveaux migrants, in Infos migrations, n° 56, mai 2013,

http://www.immigration.interieur.gouv.fr/content/download/40049/308424/file/IM_56_PPM_ELIPA.p, consulté le 6 mai 2016.

COMITE INTERMINISTERIEL A L'INTEGRATION (24 avril 2006) : Dossier de presse, http://www.aslweb.fr/media/cms_page_media/125/Dossier%20de%20presse%20-comite%20interministeriel%20du%2026%20avril%202007.pdf, consulté le 3 octobre 2014.

CONDORCET, J.-A.-N. (de Caritat marquis de) (1793) : *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique: présenté à l'Assemblée Nationale, au nom du Comité d'Instruction publique*, de l'Imprimerie Nationale, https://play.google.com/store/books/details?id=CI0-AQAAMAAJ&rdid=book-CI0-AQAAMAAJ&rdot=1, consulté le 9 juillet 2020.

CONTI, V. ; DE PIETRO, J.-F. ; MATTHEY, M. (ed.) (2012) : *Langue et cohésion sociale: enjeux politiques et réponses de terrain*, Neuchâtel: Conférence de l'instruction publique Suisse romande et du Tessin, Délégation à la langue française (DLF).

COSTA, J. (2017) : «Faut-il se débarrasser des « idéologies linguistiques »?», *Langage et société*, n° 160-161, 2017/2, pp. 111-127.

COSTA-LASCOUX, J. (2006) : «L'intégration « à la française » : une philosophie à l'épreuve des réalités», *Revue européenne des migrations internationales*, n° 22, 2006/2, pp. 105-126.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Ed. du Conseil de l'Europe.

DÄNZER-KANTOF, B. ; TORRES, F ; LEFEBVRE, V., (2011) : *Immigrer en France. De l'ONI à l'OFII, histoire d'une institution chargée de l'immigration et de l'intégration des étrangers, 1945-2010,* Paris : Cherche midi.

DEBONO, M ; LEBRETON, E. ; MERCIER, E. (2019) : « Enseignant technicien » vs valeurs/convictions : quelle responsabilité de la DDL ?, Contribution collective au débat participatif : En quoi les langues ont-elles un rôle à jouer dans les sociétés mondialisées au sein d'une Europe fragilisée ? Paris, 14-15 Juin 2019.

DEBONO, M. (2019) : « L'utilitarisme et sa critique en didactique des langues : les frontières du rationnel », *Revue TDFLE* [en ligne], 2019/1, https://revue-tdfle.fr//actes-1-44/162-l-utilitarisme-et-sa-critique-en-didactique-des-langues-les-frontieres-du-rationnel, consulté le 20 avril 2020.

DEBONO, M. (2013a) : « Enjeux de la contractualisation des rapports sociaux: le cas de la politique d'accueil et d'intégration linguistico-culturelle des migrants », *Ecarts d'identité*, ADATE, Nouvelles interrogations sur la migration. Langages et pratiques, pp. 27-36.

DEBONO, M. (2013b) : « Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives », *in* CASTELLOTTI, V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Fernelmont : Éditions Modulaires Européennes, pp. 423-447.

DE CLERQ, E. (2015) : « Maîtrise de la langue et intégration : au-delà des idées reçues », journal de l'Alpha, n° 196, 1er trimestre 2015, pp. 24-35, https://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/no196_langue_et_integration.pdf, consulté le 25 septembre 2017.

DE FERRARI, M. ; LAURENS, V. ; BRULEY ; C. (2016) : « Ingénierie actionnelle et interculturelle pour l'enseignement du français à des adultes migrants : un levier pour didactiser l'immersion », *in* LECONTE F. (dir.) : *Appropriation linguistique des adultes migrants, dynamiques d'apprentissage et de formation*, Riveneuve éditions, pp. 115-148,

DE FERRARI, M. (2008) : Penser la formation linguistique des adultes migrants en France - Nommer autrement pour faire différemment*, Le Français Dans Le monde,* n° 44, pp. 20-28

DE PIETRO, J.-F. ; CONTI, V. ; MATTHEY, M. (2012) : « Langue, intégration, cohésion sociale…Quel rôle pour une politique linguistique ? », *in* CONTI, V. ; DE PIETRO, J.-F. ; MATTHEY, M. (ed.) : *Langue et cohésion sociale*, Délégation à la Langue Française (DLF), pp. 9-33.

DIDRY, C. (2011) : « Contrat, propriété et travail dans la sociologie durkheimienne du droit », https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00639367/document, consulté le 9 décembre 2019.

DIRECTION GENERALE DES ETRANGERS EN FRANCE (2016) : Le Contrat d'Intégration Républicaine (CIR), dossier de presse, septembre 2016, Ministère de l'Intérieur, file:///C:/Users/Zut/AppData/Local/Temp/160916-DP-CIR.pdf, consulté le 3 janvier 2018.

DORNEL, L. (2004) : *La France hostile: socio-histoire de la xénophobie, 1870-1914*, Paris: Hachette littératures.

El KAROUNI, S. ; LUCCHINI, S. (2014) : «Dénominations, représentations et pratiques d'enseignement du français dans le contexte scolaire bruxellois, francophone et plurilingue», *in* Rispail M. ; De Pietro, J.-M. : *"L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique conceptualisée"*, Namur : Presses universitaires de Namur, pp. 49-63.

ÉTIENNE, S. (2004a) : «Nouvelles orientations gouvernementales et bouleversements dans le monde de la formation», *Ela. Etudes de linguistique appliquee*, n° 133, 2004/1, pp. 109-117.

ETIENNE, S. (2004b) : *Pour une prise en compte d'un secteur négligé en didactique du français langue étrangère : la formation de base*, Thèse de doctorat, sous la direction de Chantal Forestal, université Aix-Marseille 1.

FABRE, M. (1994) : *Penser la formation*, Paris, PUF.

FERTE, P. ; BARRERA, C. (éd.) (2009) : *Étudiants de l'exil migrations internationales et universités refuges, XVIe-XXe s,* Toulouse: Presses universitaires du Mirail.

FEUSSI, V. (2006) : *Une construction du français à Douala-Cameroun*, Thèse de doctorat, sous la direction de Didier de Robillard, université de Tours.

FOUCAULT, M. (1971) : « Nietzsche, la généalogie, l'histoire », *dits et écrits*, Paris, Gallimard, 2001.

GAJO, L. (2009*)* : « *Politiques éducatives* et *enjeux socio-didactiques* : *l'enseignement bilingue francophone* et *ses modèles* », *Glottopol*, n° 13, pp. 14-27.

GALLIGANI, S. (2005) : « L'étranger d'ici venu d'ailleurs et ses langues face à la politique d'accueil des étrangers en France : l'exemple du Contrat d'Accueil et d'Intégration », *in* GALLIGANI, S. ; SPAËTH, V. ; YAICHE, F. (coord.) : Contacts des Langues et des Espaces Frontières et Plurilinguisme, Revue du GERFLINT, Synergies, 2005/4, pp. 178-183. https://gerflint.fr/Base/France4/France4.html

GASPARD, F. (1992) : «Assimilation, insertion, intégration : les mots pour « devenir français »», *Hommes & Migrations*, n° 1154, 1992/1, pp. 14-23.

GOFFIN, R. (1979): «G. Steiner, After Babel. Aspects of Language and Translation, 1975», *Equivalences*, n° 10, 1979/1, pp. 89-91.

GOÏ, C. (2018) : « Diversité, appropriation des langues et intégration, *in* PIEROZAK I., DEBONO M., FEUSSI V., HUVER E., *Penser les diversités linguistiques et culturelles*, Limoges, Lambert-Lucas, pp. 279 à 390.

GOÏ, C. (2012) : *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*, Paris : L'Harmattan.

GONIN, A. (2013) : « Modes d'articulation entre travail, recherche et formation. Entre meilleures pratiques et pratiques réflexives, peut-on orienter la formation vers le développement d'un métier ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 30, pp. 135-55.

GOURDEAU, C. (2015) : « L'intégration des étrangers sous injonction : Genèse et mise en œuvre du contrat d'accueil et d'intégration », Thèse de doctorat, sous la direction d'Alain Morice, université Sorbonne Paris Cité.

GREGOIRE, H. (4 juin 1794) : *Rapport sur la nécessité & les moyens d'anéantir le patois, et d'universaliser l'usage de la langue française,* Convention nationale, Comité d'instruction publique, France [Paris] : De l'Imprimerie nationale, http://archive.org/details/rapportsurlanece00greg, consulté le 16 janvier 2020.

GRONDIN, J. (2003) : « Le tournant phénoménologique de l'herméneutique suivant Heidegger, Gadamer et Ricœur », collection « *Philosophies* », pp. 84-102.

GUESPIN, L., MARCELLESI, J.-B. (1986) : « Pour la glottopolitique », *Langages*, n° 83, pp. 5-34.

GUMPERZ, J.-J. (1982) : *Discourse Strategies*, Cambridge University Press.

HAJJAT, A. (2012) : *Les frontières de l'« identité nationale »*, La Découverte.

HAMBYE, P. ; ROMAINVILLE, A.-S. (2014) : *Apprentissage du français et intégration des évidences à interroger*, Bruxelles: EME.

HANEMANN, U ; SCARPINO, C. (coord.) (2017) : *Alphabétisation en contexte multilingue et multiculturel : bonnes pratiques de l'apprentissage et l'éducation des adultes*, Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.

HAUT CONSEIL A L'INTEGRATION (2007) : « *Mots de l'intégration* », [en ligne], http://archives.hci.gouv.fr/-Mots-de-l-integration-.html, consulté le 3 octobre 2014.

HAUT CONSEIL A L'INTEGRATION (2006) : « *Le bilan de la politique d'immigration 2002-2005 »,* Paris : La Documentation française, https://www.vie-publique.fr/rapport/28145-le-bilan-de-la-politique-dintegration-2002-2005, consulté le 24 février 2020.

HAUT CONSEIL A L'INTEGRATION (2003) : Le Contrat et l'Intégration – rapport à Monsieur le premier ministre, la Documentation française, Paris, https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/044000033.pdf, consulté le 25 août 2020.

HAUT CONSEIL A L'INTEGRATION (2001) : *Les parcours d'intégration*, la Documentation française, Paris, http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapportspublics/014000758/0000.pdf, consulté le 25 août 2020.

HAUT CONSEIL A L'INTEGRATION (1995) : *Liens culturels et intégration : rapport au Premier Ministre*, la Documentation française, Paris, https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/954126500.pdf, consulté le 25 août 2020.

HEIDEGGER, M. (1990[1962]) : *Langue de tradition et langue technique*, Bruxelles: Lebeer-Hossmann.

HOCHET, A. (1988) : « L'immigration dans le débat politique français de 1981-1988 », *Pouvoir*, n° 47, L'immigration, novembre 1988, Paris, PUF, pp. 23-30.

HUVER, E. (2016) : «L'évaluation linguistique des adultes migrants : contrôle, preuve, technicisation», in *Adultes migrants, langues et insertions sociales*. Riveneuve, pp. 191-224.

HUVER, E. (2014) : *«CECR* et évaluation : interprétations plurielles et logiques contradictoires», Les Cahiers du GEPE, N°6, Politiques linguistiques en Europe, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2652, consulté le 26 novembre 2018.

ILLICH, I. (réed. 2003[1971]) : *Une société sans école*, Paris: Seuil.

JAEGER, M. (2009) : «Du principe de responsabilité au processus de responsabilisation», *Vie sociale*, n° 3, 2009/3, pp. 71-81.

JAMET, M.-A. (2011) : «L'intégration républicaine : la véritable exigence», *Hommes & Migrations*, n° 1294, 2011/6, pp. 42-47.

JEANNOT, C. ; TOMC, S. ; TOTOZANI, M. (2011) : « Retour sur le débat autour de l'identité nationale en France : quelles places pour quelle(s) langue(s) ? », *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 44, pp. 63-78.

JIMENA LARROQUE, A. (2012) : « Quel modèle d'intégration des migrants pour des « nationalismes périphériques » en Espagne ? Une analyse comparée entre la Catalogne et le Pays Basque », *Revue Asylon(s)*, n° 9, https://www.reseau-terra.eu/article1243.html, consulté le 15 juin 2020.

KAELBEL, I. (discours du 14 avril 2016) : La formation linguistique des primo-migrants, *Rendez-vous de la formation* organisé le 14 avril 2016 par Défi-métiers, https://www.youtube.com/watch?v=bqeQx6622nc, consulté le 3 juillet 2019.

KAIL, M. (2000) : «Des modèles de l'émancipation et de leur critique», *L'Homme et la société*, n° 136, 2000/2, pp. 171-181.

KAUFMANN, J.-C. (1996) : *L'entretien compréhensif*, Paris : Nathan.

KHELLIL, M. (2005) : *Sociologie de l'intégration*, Paris: Presses universitaires de France.

LAACHER, S. (1991) : « L'intégration comme objet de croyance », Confluences, n° 1, automne 1991, pp. 53-63.

LABELLE J.-M. (1993) : « Approche andragogique en France au XIX[e] siècle », *La Revue canadienne pour l'Étude de l'éducation des adultes,* Toronto, vol. 7, 1993/ 1, p. 81-92.

LAURENS, S. (2009) : *Une politisation feutrée: les hauts fonctionnaires et l'immigration en France, 1962-1981*, Paris: Belin (Socio-histoires).

LEBOUTTE, R. (2001) : «Des « travailleurs étrangers » aux « citoyens européens ». Mobilité et migrations dans les bassins industriels en Europe aux 19ème-20ème siècles», *Espace, populations, sociétés*, n° 19, 2001/3, pp. 243–258.

LEBRETON, E. (2017a) : *Pour des formations linguistiques (trans)formatrices : renverser les évidences pour penser l'appropriation du français par des adultes migrants*, thèse de doctorat, Sous la direction de Fabienne Leconte, Université de Rouen.

LEBRETON, E. (2017b) : « Les besoins langagiers : une notion complexe à appréhender », dans Beacco J.-C, Krumm H.-J, Little D, Thalgott P., L'intégration linguistique des migrants adultes. Les enseignements de la recherche, De Gruyter Mouton, pp. 155-161.

LECLERC, J. (2017) : « Histoire de la langue française », dans L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, CEFAN, Université Laval, 26 juillet 2017, http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/HIST_FR_s8_Revolution1789.htms, consulté le 26 avril 2019.

LECLERCQ, V. (2012) : « La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 1960 », in ADAMI H. et LECLERCQ V. (dir.) : *Les Migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, pp. 173-196.

LECONTE, F. (éd.) (2016) : *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissage et de formation*, Paris, Riveneuve éditions.

LECONTE, F. (2016) : « Uniformisation des politiques linguistiques, diversité des appropriations langagières », *in* LECONTE, F. (éd.): *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissage et de formation*, Paris, Riveneuve éditions, pp. 19-53.

LEGENDRE J. (12 novembre 2003) : L'Enseignement des langues étrangères en France, Rapport d'information, n° 63, https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063.html, consulté le 26 août 2020.

LE LARDIC, M. J. (2008) : Analyse de pratique et formation des enseignants de français langueétrangère, Bulletin de la Faculté des Lettres, Université Aoyama Gakuin, Université Aoyama Gakuin, n° 50, pp. 29-53.

LINDENFELD, J. (1984) : « De l'Ethnographie de la communication à la sociolinguistique interactionniste», *L'Homme*, tome 24, 1984/3-4, pp. 131-135.

LIPIANSKY E.-M. (1991) : Représentations sociales et idéologies : Analyse conceptuelle, in Idéologies et représentations sociales, *in* LIPIANSKY E.-M. et alii. (éds) : *idéologies et représentations sociales*, Cousset : Delval, pp. 35-63.

LITTLE, D. (2008) : *Le 'Cadre européen commun de référence pour les langues' et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes*, https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1df, consulté le 5 avril 2020.

LOCHAK, D. (2017) : *Chapitre 2 - Faire bouger les frontières de la citoyenneté : un combat voué à l'échec ?*, *in* PERREAU B. (dir.), *Les défis de la République. Genre, territoires, citoyenneté,* Paris, Presses de Sciences Po, « Académique », pp. 57-86.
LOCHAK, D. (2013) : «Intégrer ou exclure par la langue ?», *Plein droit*, n° 98, 2013/3, pp. 3-6.

LOCHAK, D. (2011) : «Le Haut Conseil à la (dés)intégration», *Plein droit*, n° 91, 2011/4, pp. 12-15.

LOCHAK, D. (2008a) : *Immigrés sous contrôle: les droits des étrangers: un état des lieux*, Paris: Le Cavalier bleu éditions (Libertés plurielles).

LOCHAK, D. (2008b) : « L'intégration à rebours », *Plein droit*, n° 76, 2008/1, pp. 7-10.

LOCHAK, D (2006) **:** « L'intégration comme injonction. Enjeux idéologiques et politiques liés à l'immigration », *Cultures & Conflits*, n° 64, p. 131-147.

LODGE, R. A. (1997) : *Le français: histoire d'un dialecte devenu langue* (1 vol), Traduit par C. Veken, Paris, France: Fayard.

LORCERIE, F. (1995) : « La scolarisation des enfants d'immigrés : état des lieux, état des questions en 1995 », Confluences Méditerranée, l'Harmattan, 1, Confluences Méditerranée, pp. 25-60.

LORILLEUX, J. (2015) : « Ecritures transformatives : Quand des élèves allophones deviennent auteurs, ou : de l'appropriation à l'émancipation », Thèse de doctorat, sous la direction de Véronique Castellotti et Danièle Moore, Université de Tours.

LORILLEUX, J. et CASTELLOTTI, V. (2015) : Lorilleux J. et Castellotti, V. (2018) « Face à l'idéologie uniciste, une éducation émancipatrice », *in* SUZUKI E. ; POTOLIA, A. ; CAMBRONE, S. ; CARRE, N. ; KIM, J.-O. ; OUVRARD, L. ; ZHANG-FERNADEZ, R. (dir.) : Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations : idéologies, politiques, dispositifs, Presses Universitaires de Rennes, pp. 17 - 26

LUCCHINI, S. (2016) : *Postface*, *in* LECONTE, F. (éd.) : *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissage et de formation*, Paris, Riveneuve éditions, pp. 315-321.

LUCCHINI, S. (2012) : «De la langue à la cohésion sociale ou de la cohésion sociale aux langues ?», *in* CONTI, V. ; DE PIETRO, J.-F. ; MATTHEY, M. (dir.) : Langue et cohésion sociale, Enjeux politiques et réponses de terrain, Délégation à la langue française, pp. 87-110.

LUCCHINI, S. (2011) : «Intégration, langues et curriculum. Le point de vue de personnes issues de l'immigration», Séminaire du GIS-PLC, 7 avril 2011, Université de Tours.

LUCCHINI, S. (2008) : *Francophones et plurilingues: le rapport au français et au plurilinguisme des Belges issus de l'immigration*, Belgium et Ministère de la communauté française, Bruxelles: Editions Modulaires Européennes (EME) : InterCommunications SPRL.

MAZOUZ, S. (2008) : « "Mériter d'être français" : pensée d'État et expérience de la naturalisation », *Agone*, n° 40, pp. 131-145.

MERCIER, E. (2016) : « Langues et insertions : pluralité des parcours et des perceptions Quelle pertinence à l'obligation de formation et d'examen linguistique? », Conseil de l'Europe, BEACCO, J. (Ed.), KRUMM, H. (Ed.), et al. (2017), *L'intégration linguistique des migrants adultes, les enseignements de la recherche*, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, pp. 395-402.

MERCIER, E. (2018) : « La formation linguistique des adultes migrants : Un effet « magique » sur l'intégration ? De l'idéologie au cahier des charges », *in* PIEROZAK, I. ; DEBONO, M. ; FEUSSI, V. ; HUVER, E. (éd.): *Penser les diversités linguistique et culturelles: francophonies, formations à distance, migrances*, Limoges: Lambert-Lucas, pp. 255-266.

MEIRIEU, P. (1994) : Instruire ou éduquer ? Entretien avec Armen Tarpinian, *Revue de psychologie de la motivation,* n° 18, pp. 15-32.

MINISTERE DE L'INTERIEUR ; DGEF (2016) : Dossier de presse : le contrat d'intégration républicaine (CIR), septembre 2016, https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiQm53bpbbrAhUkzoUKHfzdAggQFjAAegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Fwww.immigration.interieur.gouv.fr%2Fcontent%2Fdownload%2F97293%2F762006%2Ffile%2F160916-DP-CIR.pdf&usg=AOvVaw3uaC28vvCOeIiyWi5k9JHu, consulté le 24 février 2019.

MOORE, D. (2006) : *Plurilinguismes et école*, Paris : Didier.

MOREAU, G. (2011) : «L'intégration des immigrés et l'école», *Hommes & Migrations*, n° 1294, 2011/6, pp. 48-58.

MORICE, A, « Du SSAE à l'Anaem, une liquidation annoncée », *Plein droit,* n° 72, 2007/1, pp. 8-16.

NOIRIEL, G. (2007) : *À quoi sert « l'identité nationale »*, Marseille: Agone (Passé & présent).

NOIRIEL, G. (2002) : *Atlas de l'immigration en France: exclusion, intégration*, Paris: Autrement (Collection Atlas/mémoires).

NOIRIEL, G. (2001) : *Etat, nation et immigration: vers une histoire du pouvoir*. Paris: Belin (Socio-histoires).

NOIRIEL, G. (1992) : *Le creuset français: histoire de l'immigration, XIXe-XXe siècle* (1 vol), Paris, France: Ed. du Seuil.

OCDE (2011) : *La Naturalisation: un passeport pour une meilleure intégration des immigrés?*, Paris, Éditions ocde.

OFII (2019) : Marché n°19 0001, *Cahier des clauses particulières - Formation linguistique*.

OFII (2015a) : Marché n°15 24007, *Cahier des clauses particulières - Formation linguistique*.

OFII (2015b) : Annexe 2, marché 16 FL 2015, prescriptions pédagogiques.

OFII (2015c) : « Les missions », http://www.ofii.fr/IMG/pdf/2_-_OFII_RA_2015_Les_missions.pdf , consulté le 1er juillet 2019.

OFII (2012) : Marché OFII n° 13 FL, *Cahier des clauses particulières - Formation linguistique*.

OFII (2009) : Marché OFII n°10 FL, *Cahier des clauses particulières - Formation linguistique*.

OUABDELMOUMEN, N. (2014) : « Contractualisation des rapports sociaux : le volet linguistique du contrat d'accueil et d'intégration au prisme du genre », Thèse de doctorat, sous la direction de Philippe Blanchet, Université Rennes 2.

PAGE, M. (2012) : « Politiques d'intégration linguistique et cohésion sociale au Québec », *in* CONTI, V. ; DE PIETRO, J.-F. ; MATTHEY, M. (dir.) : Langue et cohésion sociale, Enjeux politiques et réponses de terrain, Délégation à la langue française.

PAVEAU, M.-A. (2008) : *La langue française: passions et polémiques*, Paris: Vuibert.

PERRENOUD, P. (2004) : « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », *in* INISAN, J.-F. (dir.), Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation, pp. 11-32.

PERRENOUD, P. (2001) : «Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation», InCRAP, Cahiers pédagogiques, n° 390, pp. 42-45. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html, consulté le 17 août 2020.

PERROT, M.-C. (1997) : « La politique linguistique pendant la Révolution française », *Mots, Les langages du politique*, n° 52, 1997/1, pp. 158-167.

PETEK G. ; SEKSIG, A. (coord.) (2011) *: l'intégration en débat, « Réflexions autour des rapports du HCI »,* Hommes & Migrations, n° 1294, 2011/6, Paris.

PIEROZAK, I. ; DEBONO, M. ; FEUSSI, V. ; HUVER, E. (2018) : « Fils rouges épistémologiques au service d'une autre intervention », *in* PIEROZAK, I. ; DEBONO, M. ; FEUSSI, V. ; HUVER, E. (éd.): *Penser les diversités linguistique et culturelles: francophonies, formations à distance, migrances*, Limoges: Lambert-Lucas, pp. 9-28.

POCHON-BERGER, E. ; LENZ, P. et Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme (2014) : *Les prérequis linguistiques et l'usage de tests de langue à des fins d'immigration et d'intégration : une synthèse de la littérature académique*, Fribourg: Institut de plurilinguisme.

POINSOT, M. (2011) : «La fabrique du citoyen», *Hommes & Migrations*, n° 1294, 2011/6, pp. 1-2.

POULOT, B. (2011) : « L'enseignement du français aux troupes coloniales en Afrique », *Revue historique des armées*, n° 265, pp. 14-23.

PRADEAU, C. (2018) : « Politiques linguistiques d'immigration et didactique du français pour les adultes migrants : regards croisés sur la France, la Belgique, la Suisse et le Québec », Thèse de doctorat, sous la direction de Jean-Louis Chiss, Sorbonne Paris Cité.

PUREN, L. (2004) : « L'école française face à l'enfant alloglotte : contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIXe siècle à nos jours », Thèse de doctorat, sous la direction de Georges Daniel Véronique, Paris 3.

RHEIN, C. (2002) : «Intégration sociale, intégration spatiale», *L'Espace géographique*, tome 31, n° 3, pp. 193-207.

RICHTERICH, R. (1979) : « L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique », Le Français dans le Monde, n° 149, 1979, pp. 54-58.

RICHTERICH, R. (1985) : *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette.

RICŒUR, P. (1994) : « Le concept de responsabilité: Essai d'analyse sémantique », *Esprit*, n° 206, pp. 28-48.

ROBILLARD (de), D. (2008a) : *Perspectives alterlinguistiques Volume 2: Ornithorynques*, Editions L'Harmattan.

ROBILLARD (de), D. (2008b) : *Perspectives alterlinguistiques Volume 1: Démons*. Editions L'Harmattan.

ROLLAND, Y. (2013) : «Apprentissage phonologique dans une approche didactique plurilingue», *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* [En ligne], volume 10, n° 1, https://journals.openedition.org/rdlc/1497#quotation, consulté le 2 juin 2020.

SALEILLES, R. (1901) : *De la Déclaration de volonté, contribution à l'étude de l'acte juridique dans le Code civil allemand art. 116 à 144, par Raymond Saleilles*, F. Pichon.

SARKOZY, N. (9 juillet 2007) : « Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, adressée à M. Brice Hortefeux, ministre de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du codéveloppement, sur les priorités en matière de politique d'immigration, le 9 juillet 2007 », Elysée, https://www.elysee.fr/nicolas-sarkozy/2007/07/09/lettre-de-mission-de-m-nicolas-sarkozy-president-de-la-republique-adressee-a-m-brice-hortefeux-ministre-de-limmigration-de-lintegration-de-lidentite-nationale-et-du-codeveloppement-sur-les-priorites-en-matiere-de-politique-dimmigration-le-9, consulté le 27 février 2020.

SAYAD, A. (1999) : *La double absence: des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris: Seuil (Collection Liber).

SAYAD, A. (1994) : « Qu'est-ce que l'intégration ? », *Hommes & Migrations*, n° 1182, 1994/1, pp. 8-14.

SAYAD, A. (1993) : « Naturels et naturalisés », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 99, n° 4, pp. 26-35.

SCHNAPPER, D. (2017) : «Nationalité et citoyenneté», *Pouvoirs*, n° 160, 2007/1, pp. 61-71.

SCHNAPPER, D. (2008) : « Intégration nationale et intégration des migrants : un enjeu européen », *Questions d'Europe*, n° 90, 25 février 2008, http://www.robert-schuman.eu/question_europe.php?num=qe-90 , consulté le 20 juillet 2019.

SCHNAPPER, D. (1991) : *La France de l'intégration: sociologie de la nation en 1990*, Paris: Gallimard (Bibliothèque des sciences humaines).

SCHÖN, D. (dir.) (1996) : *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Éditions Logiques.

SCHÖN, D. (1994) : *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.

SEKSIG, A. et POINSOT, M. (2011) : «Au service de l'intégration», *Hommes & Migrations*, n° 1294, 2011/6, pp. 8-16.

SENAT (n.c.) : « Projet de loi de finances pour 2008 : Sécurité - Immigration, asile et intégration », rapports législatifs [en ligne], https://www.senat.fr/rap/a07-096-8/a07-096-88.html, consulté le 27 février 2020.

SERVICE DES ETUDES JURIDIQUES [SENAT] (septembre 2005) : Étude de législation comparée n° 150, La formation des étrangers à la langue du pays d'accueil, http://www.senat.fr/lc/lc150/lc1500.html#toc0, consulté le 22 décembre 2014.

SIMMEL, G. (réed. 2019 [1908]) : *L'Etranger*, Payot.

SIMON, P. (2004) : « Migrations, intégration, discriminations », *Population,* vol. 59, 2004/3-4 pp. 623-644.

SLADE, C. (2010) : «Civic Integration in the Netherlands», *in* SLADE, C. et MÖLLERING, M. (éd.) : *From Migrant to Citizen: Testing Language, Testing Culture*. London: Palgrave Macmillan UK (Language and Globalization), pp. 125-144.

SOULE, B. (2007) : « Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches qualitatives*, n° 27, 2007/1, pp. 127-140.

SPÄETH, V. (2014) : LA QUESTION DE L'AUTRE EN DIDACTIQUE DES LANGUES, *Glottopol*, n° 23, Université de Rouen, Laboratoire Dylis, 2014, Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation, https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01322990/document, consulté le 5 avril 2020.

SPIRE, A. (1999) : « De l'étranger à l'*immigré*. La magie sociale d'une catégorie statistique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 129, n° 4, pp. 50-56

STASI, B. ; COMMISSION DE RÉFLEXION SUR L'APPLICATION DU PRINCIPE DE LAÏCITÉ DANS LA RÉPUBLIQUE (2003) : Rapport remis au président de la République, 78 p., https://www.vie-publique.fr/rapport/26626-commission-de-reflexion-sur-application-du-principe-de-laicite, consulté le 26 août 2020.

STEFFEN, G. (2015) : *12. Enseignement bilingue et apprentissage intégré des disciplines et des langues*. De Boeck Supérieur. http://www.cairn.info/agir-dans-la-diversite-des-langues--9782807300286-page-191.htm, consulté le: 10 mai 2019.

TABOADA-LEONETTI, I. (2000) : « Anne-Marie Thiesse - La création des identités nationales. Éditions du Seuil, 1999, 385 p. », *Cahiers de l'Urmis* [enligne], nº 6, http://journals.openedition.org/urmis/304, consulté le 16 janvier 2020.

TARDIF, M. (2012) : *Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive*. In Tardif, M.; Borgès, C. ; Malo, A. (Dir.) : *Le virage réflexif en éducation*, De Boeck Supérieur, pp. 47-71.

THIESSE, A.-M. (2010) : *Faire les Français: quelle identité nationale?* Paris: Stock (Parti pris).

THIESSE, A.-M. ; BERTRAND, R. ; DEFRANCE, J. ; WEBER, L. (2007) : « La nation, une construction politique et culturelle », *Savoir/Agir,* n° 2, 2007/2, pp. 11-20.

THIESSE, A.-M. (1999) : *La création des identités nationales: Europe, XVIIIe-XXe siècle*. Paris: Seuil (L'univers historique).

UNESCO (2019) : *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019: Migration, déplacement et éducation: bâtir des ponts, pas des murs*, UNESCO Publishing.

VADOT, M. (2017) : « Le français, langue d'« intégration » des adultes migrant·e·s allophones ? : rapports de pouvoir et mises en sens d'un lexème polémique dans le champ de la formation linguistique », Thèse de doctorat, sous la direction de Jean-Marie Prieur, Montpellier 3.

VADOT, M. (2016) : «De quoi Intégration est-il le nom ? L'importation d'une querelle de mots dans le champ de la formation linguistique des migrants», *Argumentation et Analyse du Discours* [en ligne], n°17, http://journals.openedition.org/aad/2228, consulté le 2 juin 2020.

VAN AVERMAET, P. et ROCCA, L. (2013) : «Language testing and access», in *Exploring language frameworks*, Cambridge University Press, pp. 11-44.

VAN AVERMAET, P. (2012) : « L'intégration linguistique en Europe: quelques observations critiques », *In* ADAMI, H. ; LECLERCQ, V. : *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, pp. 153-171.

VAN DEN AVENNE, C. (2017) : *De la bouche même des indigènes : Echanges linguistiques en Afrique coloniale*. Paris: VENDEMIAIRE.

VAN DER. MEULEN, K. (2012) : « Analyse des parcours linguistiques des migrants signataires du contrat accueil et intégration », Thèse de doctorat, sous la direction de Marinette Matthey, Université de Grenoble.

VENAYRE, S. (2013) : *Les origines de la France: quand les historiens racontaient la nation*, Paris: Éditions du Seuil (L'univers historique).

VICHER, A. (2012) : « Politiques, dispositifs et pratiques de formation linguistique des migrants en France : retombée des travaux internationaux des vingt dernières années », *in* ADAMI, H. ; LECLERCQ, V. : *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, pp. 197-236.

VICHER, A. ; ADAMI, H. ; BERGERE, A. ; ETIENNE, S. ; LAMBERT, P. ; POIRRIER, G. ; VERDIER, C. (2011) : *Référentiel FLI - Français Langue d'Intégration*, Paris Cedex 07: Direction de l'accueil, de l'intégration et la Citoyenneté.

VILCHIEN, D. (2005) : «Les nouvelles orientations de la politique d'intégration en France», *Santé, Société et Solidarité*, n° 4, 2005/1, pp. 79-85.

WEIL, P. (réed 2003[1995]) : « Nationalité française (débat sur la) », *in* SIRINELLI J.-F. (dir.), "La nationalité française (débat sur)" dans Le dictionnaire historique de la vie politique française (XXème siècle), PUF, Paris, nouvelle version 2003, pp. 719-721.

WEIL, P. (2002) : *Qu'est-ce qu'un Français ? : Histoire de la nationalité française de la Révolution à nos jours*, Paris: Grasset.

WEYDERT, J. (1997) : «La citoyenneté des migrants en Europe», *Hommes & Migrations*, n° 1206, 1997/1, pp. 67-79.

WIHTOL DE WENDEN, C. (2011): «L'intégration en France à la lumière de deux rapports récents du Haut Conseil à l'intégration», *Hommes & Migrations*, n° 1294, 2011/6, pp. 18-23.

WIHTOL DE WENDEN, C. (1988) : *Les immigrés et la politique: cent cinquante ans d'évolution*, Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

ZALC, C. (2017) : « La naturalisation acte ou vecteur d'intégration ? », *Pouvoirs*, n° 160, 2017/1, pp. 47-60.

ZAPATA-BARRERO, R. (2011) : « La gouvernance de l'immigration en Catalogne : d'où venons-nous, où en sommes-nous et où allons-nous ? », *Migrations Société,* n° 134-135, 2011/2, pp. 69-82.

ZOÏA, G. (2013) : « Morale laïque et identité à l'école », *Le Télémaque*, n° 43, 2013/1, pp. 73-86.

Textes de loi

Article 1110 al.2 du code civil, Définition du contrat de gré à gré et du contrat d'adhésion, https://www.senat.fr/rap/l17-247/l17-2472.html (Consulté le 28 novembre 2019).

Loi n° 2016-274 du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France, Journal Officiel de la République Française n°57 du 8 mars 2016.

Loi du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration, Journal Officiel de la République Française n°170 du 25 juillet 2006.

Loi 2002-2 du 2 janvier 2002, « charte des droits et libertés de la personne accueillie », Journal Officiel de la République Française n°2 du 3 janvier 2002.

Table des matières

Résumé 5

Résumé en anglais 6

Introduction 15

Organisation de la thèse 20

Chapitre 1 : Construction du projet et de la problématique de thèse 25

1.1 Des expériences personnelles à la construction d'une problématique 26

1.1.1 Des expériences personnelles d'apprentissage et d'intégration 26

1.1.1.1 Cheminement vers un sujet spécifique, et hypothèses préliminaires. 26

1.1.1.2 Prises de conscience et réflexivité 28

Réflexivité : définition et appropriation de la notion 28
L'expérience de l'école : déconnexion entre apprentissage scolaire et apprentissage personnel .. 30
L'expérience personnelle d'une resocialisation : un apport réflexif indispensable ? 31
Obliger et/ou « s' » obliger ? De la réalisation d'une thèse à l'appropriation d'autres langues ... 32
Réflexivité et perspective critique : retour sur quelques convictions personnelles sur le rôle de la formation pour l'intégration 35
Face à une intégration institutionnalisée : interroger la place de la complexité au sein de dispositifs d'intégration 39

1.1.2 Construction de la problématique et du projet de thèse 39

1.1.2.1 Des problématiques transversales 40

Problématiser les obligations formatives 40
Problématiser différentes conceptions de l'intégration 41
Interroger les idéologies linguistiques 42

1.1.2.2 Projet de thèse 43

1.2 Les contrats d'intégration: des notions « institutionnalisées » à interroger au prisme de la question de la réciprocité 44

1.2.1 Le contrat : la réciprocité comme base et comme condition ? 44

1.2.1.1 La notion de contrat : définitions et réflexions liminaires 44

1.2.1.2 Présentation factuelle des contrats d'intégration CAI et CIR 45

Présentation du CAI 47
Présentation du CIR 49
Modalités formatives et obligations, d'un marché à l'autre 52

1.2.1.3 CAI et CIR : des contrats au sens usuel de la notion ? 54

La notion de contrat : des rhétoriques contradictoires 54
Les contrats : des héritages sociologiques en contraste apparent avec les contrats d'intégration . 55
Caractère « régalien » du contrat et asymétrie des engagements 57
Les contrats d'intégration : des « contrats d'adhésion » ? 59
Interroger la réciprocité linguistique et culturelle renvoyée par les contrats d' « intégration » 61
Interroger les contrats d'intégration et leurs obligations au fil de la thèse 62

1.2.2 Interroger l'intégration instituée dans le cadre des dispositifs CAI et CIR 62

1.2.2.1 Les contrats d'intégration : une intégration d'influence rousseauiste et/ou bien durkheimienne ? 63

1.2.2.2 Les contrats d'intégration : une inscription moderne dans des héritages divers, voire paradoxaux ? Quelques pistes critiques 65

Politiques sociales d'intégration : entre paradoxes et nécessité d'action ? 65
Le « délitement » de vecteurs d'intégration passés ? 67
"Qui" devrait s'intégrer ? Interroger les catégories consacrées et leurs effets 69
Des emplois politiques et institutionnels de la notion d'intégration: quelles ambivalences ? 71

1.2.2.3 S'intégrer en honorant les contrats d'intégration : positionnement et perspectives de recherches 75

1.3 Une approche de terrain 77

1.3.1 Des recherches à la formation, et inversement 77

1.3.1.1 Mes premières expériences de formations FLE/S 78

1.3.1.2 Le statut de formateur dans le cadre de formations linguistiques du CAI : des observations participantes à la construction d'une posture de chercheur-praticien réflexif 78

1.3.1.3 L'apport des enquêtes 81

1.3.1.4 Du chercheur au formateur : quelques positionnements et choix pédagogiques assumés 82

1.3.1.5 Des postures didactiques et pédagogiques aux considérations éthiques et scientifiques 85

1.3.2 L'apport de langues en présence, pour les formations comme pour les recherches 87

Conclusions du chapitre 1 91

Chapitre 2 : Aborder la problématique de l'obligation de formation : quelles démarches ? 93

2.1 Une démarche méthodologique d'ensemble 93

2.1.1 Des discours « sur l'intégration » aux discours « glottopolitiques » 94

2.1.1.1 Comprendre la « tension » entre différentes glottopolitiques 94

2.1.1.2 La place des observations participantes 95

2.1.1.3 La place des autres langues pour les recherches 97

2.1.2 Une méthodologie qualitative interprétative : choix et nécessité à la fois ? 97

2.1.2.1 Face à une diversité de sens donné aux recherches « qualitatives » : le choix d'une orientation épistémologique interprétative 98

2.1.2.2 Positionnement de recherche et perspectives : une qualitativité permettant de donner la parole aux acteurs de terrain ? 99

2.1.2.3 Des influences aux convergences avec les perspectives phénoménologiques-herméneutiques 101

2.1.3 Quelques notions en jeu dans les observables relatifs à la formation linguistique obligatoire de migrants 102

2.1.3.1 Comment désigner les différentes personnes rencontrées au cours de cette thèse ? ... 103

2.1.3.2 Enseignement-apprentissage de langues : des notions aux représentations 104

2.1.3.3 Des articulations possibles de l'enseignement aux processus d'appropriation de langues ? 107

2.2 Les observables sollicités : un grand ensemble 110

2.2.1 Les observables politiques, législatifs et institutionnels 110

2.2.1.1 Des discours politiques, institutionnels, législatifs… Différences et transversalités. . 111
2.2.1.2 Présentation des principaux observables politiques, législatives et institutionnels sollicités ... 113
2.2.2 Observables sollicités auprès d'acteurs de terrain ... 114
2.2.2.1 De la recherche d'un terrain professionnel à la construction des enquêtes ... 115
2.2.2.2 Construction des entretiens compréhensifs : questionnements et choix méthodologiques ... 116
Objectifs et intérêts des entretiens compréhensifs ... 116
Une construction théorique progressive, qui repose sur un travail de terrain ... 117
2.2.2.3 Expériences de terrain et choix méthodologiques ... 119
Quels « migrants » interroger ? Ambivalences du terme, et choix méthodologiques ... 119
Des catégories spécifiques pour favoriser l' « intégration » ? ... 124
Le choix de la participation d'interprètes: nécessité, intérêts, inconvénients. ... 126
La présentation des enquêtes en formations linguistiques CAI ... 129
L'entretien compréhensif : agencements et souplesse méthodologique ... 130
2.2.3 Présentation des observables sollicités auprès d'acteurs de l'insertion ... 132
2.2.3.1 Les entretiens réalisés auprès de stagiaires ou anciens stagiaires de formations en français ... 132
Le contexte de réalisation des entretiens ... 133
Présentation des informateurs ... 133
Des discours à la construction de synthèses biographiques : un usage des enregistrements ... 137
Les transcriptions des entretiens enregistrés ... 139
2.2.3.2 Les formateurs ... 140
Contextes des entretiens avec les formateurs ... 140
Diversité d'acteurs observés ... 142
2.3 Des observables non-sollicités ... 143
2.3.1 Rendre compte d'observables non-sollicités : quels intérêts ? ... 143
2.3.1.1 Des situations non-sollicitées très diverses ... 144
2.3.1.2 Observables non-sollicités : pourquoi en rendre compte ? ... 144
2.3.2 Des refus de témoigner, aux discussions « engagées » ... 145
2.3.3 Quelle éthique à interpréter ces discours ? Quel intérêt ? ... 147
Conclusions du chapitre 2 ... 151
Chapitre 3 : Langue et nation française : quelques éléments historiques d'une construction idéologique « institutionnalisée » ... 155
3.1 Langue et Nation : éléments historiques préliminaires ... 156
3.1.1 La place de la langue dans la révolution française ... 156
3.1.1.1 La Révolution comme période clé de l'unification linguistique ... 157
3.1.1.2 De la traduction des lois en langues régionales, au projet d'éradication des patois ... 159
3.1.2 Des langues pour définir la nation française au XIXème siècle ... 163
3.1.2.1 La place des langues dans la définition de la nation française ... 164
3.1.2.2 La place de l'enseignement aux adultes dans le processus d'unification linguistique 168
L'enseignement du français à des adultes nationaux au XIXème siècle ... 168

L'imposition progressive du français dans les anciennes colonies 170
3.1.3 Complexité des liens entre langue et intégration à la Nation 173
3.1.3.1 Sur la définition des « étrangers » : ruptures et continuités de rapports à la nation 174
3.1.3.2 Nationalité, citoyenneté et « intégration » en France 176
3.1.3.3 L'ambiguité des catégories d'étrangers et leurs traitements 178
Conclusions du 3.1 180
3.2 Enseignement de la langue française et intégration: quelques éléments sur la construction d'un roman national opérant (XIXème et XXème siècle) 182
3.2.1 L'école comme creuset de l'assimilation par la langue nationale 182
3.2.1.1 De rares périodes de tolérance d'enseignements (en) d'autres langues 183
Le contre-exemple de l'enseignement du et en polonais 183
Des auxiliaires-interprètes Polonais dans les classes de la République ? 185
3.2.1.2 De l'obligation scolaire des enfants de migrants à la préoccupation de l'assimilation de leurs parents 187
Une obligation tardive, d'abord théorique, de scolarisation des enfants de migrants 187
La maîtrise de la langue comme moyen d'apprécier l'intégration de migrants : un présupposé opérationnel 188
Diversité de vecteurs d'intégration d'adultes 189
Conclusions du 3.2.1 190
3.2.2 La formation linguistique d'adultes: des discours à la création de dispositifs spécifiques 192
3.2.2.1 Vers l'institutionnalisation de formations pour migrants 192
La pression assimilatrice de l'entre-deux guerre envers les migrants adultes : l'exemple du Foyer Français 192
La décolonisation et la formation des « travailleurs migrants » 194
La formation linguistique des migrants en France dans les années 1990-2000 : Centralisation de l'offre dans une perspective d'efficacité 198
3.2.2.2 Un intérêt politique croissant pour les migrants, la langue et l'intégration 201
Vers la définition politique de la « problématique des migrants » 201
Un intérêt politique croissant pour la langue 202
Un intérêt politique croissant pour l'intégration : Le CAI comme réponse politique à la montée de l'extrême droite 204
Conclusions du 3.2 208
3.3 Du roman national aux contrats d'intégration : quelles continuités, pour quels effets ? 209
3.3.1 De la naturalisation aux contrats d'intégration : un roman national institutionnalisé ? 209
3.3.1.1 Les liens entre naturalisation et intégration : devenir Français pour s'intégrer ou s'intégrer pour devenir Français ? 210
Discours protectionnistes et assimilationistes envers les étrangers au XIXème siècle 210
De la loi de 1927 au renversement des années 1930 212
La connaissance de la langue : De la préoccupation pour la naturalisation à la préoccupation pour l'installation en France 215
3.3.1.2 Les contrats d'intégration au regard de cette rétrospective historique 218
Une intégration contrôlée, sur un axe accueil-intégration-naturalisation 218
Naturalisation et intégration linguistique : deux opérations de « magie » politico-sociales ? 220
3.3.2 Diversité nationale et roman national 223
3.3.2.1 La nation et sa diversité constitutive : des rapports ambivalents 223

3.3.2.2 Les années 1960-1975 et la « crise de l'identité française » : quel héritage dans les politiques d'intégration actuelles ? 227
3.3.2.3 Un héritage représentationnel uniciste « Langue-Nation » largement dominant ? 229
3.3.2.4 La nécessité d'un roman national ? Enjeux et perspectives 230
Conclusions du 3.3 233
Conclusions du chapitre 3 233
Chapitre 4 : Mise en place et évolution des contrats d'Intégration : des ambivalences à interroger 235
4.1 La création du CAI : l'institutionnalisation d'évidences relatives à la formation en langue et à l'intégration 236
4.1.1 La création du CAI 236
4.1.1.1 Avant le CAI (années 1990-2000) 236
4.1.1.2 La mise en place du CAI (2000- 2007) 238
4.1.1.3 Les outils pédagogiques et didactiques du CAI : le référentiel A1.1 et le DILF 244
4.1.2 Missions et rôle du HCI : des ambivalences initiales, aux durcissements progressifs 245
4.1.2.1 La création du HCI 246
4.1.2.2 Le HCI : entre accueil et intégration 247
Le rôle du HCI dans la construction des catégories statistiques 248
Des choix politiques disjoints, pour une même visée d'intégration ? 250
Des problèmes rencontrés aux problèmes posés par les migrants : quelles transversalités ? 251
Le HCI et l'intégration : de l'accueil à l'injonction de s'intégrer par la formation en langue 252
Conclusions du 4.1 254
4.2 Accueil, intégration et dimensions linguistiques : des durcissements significatifs 255
4.2.1 Quelques discours influents dans la création du CAI 255
4.2.1.1 Du droit au devoir de formation linguistique 255
4.2.1.2 La volonté de contrôle par un dispositif de formations 257
4.2.1.3 Les « problèmes » d'intégration linguistique 258
4.2.1.4 La « lutte contre les discriminations » (non-linguistiques) 260
4.2.2 Une banalisation progressive des logiques instituées dans le CAI 262
4.2.2.1 La création du référentiel FLI (Français Langue d'Insertion) 262
4.2.2.2 Apprendre de plus en plus tôt, de plus en plus vite 264
4.2.2.3 Les valeurs de la République 266
4.2.3 La mise en place du CIR : le renforcement d'évidences institutionnalisées 267
4.2.3.1 Cadrage pédagogique et didactique général du CIR 267
4.2.3.2 L'évaluation de la progression des apprentissages comme marque d'intégration 270
4.2.3.3 Les évolutions marquées par la mise en place du CIR (2016) 271
4.2.3.4 Une intégration à tendance assimilationniste ? 272
Conclusions du 4.2 273
4.3 Entre visée sociale et contrainte : ambivalences et contradictions 274

4.3.1 Accueil et Intégration: une visée sociale au service d'un idéal de contrôle et de contrainte ? 274
4.3.1.1 « Accueil », *et* « intégration » : quelle compatibilité de principes ? 275
Qu'est-ce que l'accueil ? 275
La notion d'accueil au service du durcissement du dispositif ? 278
4.3.1.2 Accueil et intégration : du droit au devoir « réciproque », puis « unilatéral » 282
4.3.1.3 Faire « adhérer » au dispositif : un double langage ? 284
4.3.2 Quelles sont les ambivalences des politiques d'intégration par la formation linguistique ? 287
4.3.2.1 La référence au « contrat social » : intégrer ou émanciper ? 287
4.3.2.2 Quelle « réciprocité » des engagements du contrat CAI ? 289
Une intégration « méritocratique » 289
L'intégration républicaine : une violence symbolique ? 291
Conclusions du 4.3 294
Conclusions du chapitre 4 295
Chapitre 5 : Les croyances au fondement des contrats d'intégration – le développement d'une idéologie linguistique de l'intégration 299
5.1 La notion d'« idéologie » : considérations historiques, positionnement théorique 299
5.1.1 De quel type d'« idéologie » est-il question dans le cadre des contrats d'intégration ? 300
5.1.1.1 la notion d'idéologie 300
5.1.1.2 Portée idéologique des contrats d'intégration 303
5.1.1.3 L'intégration comme objet de croyances prédominant ? 304
5.1.2 Concordances et articulation des idéologies linguistique et de l'intégration 306
5.1.3 Une idéologie «spécifiquement linguistique » de l'intégration ? 310
Conclusions du 5.1 311
5.2 Des « effets magiques » de la formation en langue sur l'intégration ? Vers la conception d'une intégration contrôlable et mesurable. 312
5.2.1 Des effets magiques ? De quelques amalgames et évidences bien ancrées 313
5.2.1.1 Des « effets magiques » de la formation sur l'appropriation de la langue ? Positionnement et interprétation 313
Positionnement et précisions préliminaires 313
La croyance fondatrice en une intégration pouvant être contrôlée par l'Etat 314
« Je viens, donc j'apprends, donc je m'intègre ?» 316
5.2.1.2 L'amalgame apprentissage/acquisition 317
5.2.1.3 Assurer un apprentissage « rapide » de la langue française 318
5.2.1.4 Evaluer l'intégration par des tests de langue 320
5.2.2 Une vision de la langue et de ce qu'elle permettrait de véhiculer 321
5.2.2.1 De l'établissement des besoins : La formation en langue comme préparation à tout type d'insertion 321
5.2.2.2 Des évidences qui fondent une idéologie linguistique cohérente 323
5.2.3 Des « effets magiques » aux questions d'appropriation : quels impensés ? 323

Conclusions du 5.2 325
5.3 Du CAI au CIR : de la mise en forme à l'expansion d'une idéologie faisant « système » 325
5.3.1 Une idéologie en évolution : quels rôles tiennent les dispositifs ? 326
5.3.1.1 Vers l'expansion de l'idéologie linguistique de l'intégration ? 326
5.3.1.2 Des dispositifs « idéologiques » ? Définition, réflexion et positionnements sur la notion de dispositif 327
5.3.2 Du CAI au CIR : de l'implantation à l'expansion idéologique 330
5.3.2.1 Le CAI et le DILF : intentions, visées initiales 331
5.3.2.2 Le DILF : des objectifs dévoyés par l'idéologie linguistique de l'intégration ? 332
La « pression » envers les centres de formation 332
Le « dilfotage » 334
Les compétences à l'écrit comme limite 336
5.3.2.3 Les prescriptions pédagogiques du CIR depuis 2015-2016 337
Une idéologie linguistique « technicisée » : « Programmer » l'enseignement-apprentissage 338
La programmation de l'apprentissage sur la base des niveaux du CECRL : l'utilitarisme en dépit des contradictions ? 340
Un « apprentissage rapide » illustré par des modalités formatives 341
« Contrer» l'absentéisme, inciter à apprendre : les traductions techniques du CIR 343
Vers l'imposition croissante de l'apprentissage de la langue en formation 345
5.3.3 L'évidence d'une formation monolingue : une idéologie à tendance assimilationniste ? 346
5.3.3.1 Une évidence monolingue historiquement ancrée en didactologie/didactique du FLE 347
L'inscription dans une tradition idéologique monolingue 348
Le rejet d'autres langues pour l'enseignement-apprentissage légitimé par des théories et méthodes à partir de la fin du XIXème siècle 350
5.3.3.2 Déni du plurilinguisme et obligation de formation : quelles cohérences idéologiques ? 352
Le rejet de la traduction 352
L'argument de la « distance » supposée 356
La formation monolingue comme représentation symbolique de la France 357
L'appui sur des stratégies d'enseignement et d'apprentissage plurilingues : quels eujeux ? 358
Conclusions du 5.3 359
Conclusions du chapitre 5 360
Chapitre 6 : Discours spécialisés et obligation de formation : quelles transversalités idéologiques ? 363
Liminaire : Discours scientifiques / discours politiques – distinctions et recouvrements 364
6.1 De l'importance de la formation linguistique à son imposition : quels éléments de discours favorisent ce glissement ? 367
6.1.1 Des arrière-plans convergents entre les politiques des Etats européens sur l'obligation de formation linguistique 367
6.1.1.1 Une tendance à la mise en place d'un enseignement de langue(s) pour intégrer les migrants 368
6.1.1.2 Une tendance qui se généralise 369
6.1.1.3 Une tendance qui se durcit 370

6.1.1.4 Différences nationales sur l'intégration de migrants : des contextualisations finalement convergentes ?.....371

Conclusions du 6.1.1..... 373

6.1.2 Liens entre formation linguistique et intégration dans des discours de recherche: convergences et divergences. 374

6.1.2.1 Les liens formations linguistiques / apprentissage / intégration: quelles recherches et quelles recommandations, pour quels effets ?.....375

Quelles réflexions sur l'obligation de formation linguistique ?..... 376
Les liens entre enseignement et apprentissage (et donc intégration ?) : un « angle mort ?..... 379

6.1.2.2 Des positionnements divergents sur le rôle de la formation linguistique pour l'intégration : pour quelles influences ?.....382

Des remises en question de la préséance de la formation linguistique sur l'intégration 382
Des positionnements priorisant l'égalité et le droit à la langue 385

6.1.2.3 L'obligation de formation : une modalité à interroger et argumenter *autrement* ?.....390

Construction d'un positionnement critique sur l'obligation de formation..... 390
Quelles perspectives pour argumenter « autrement » une obligation de formation ?..... 392

6.1.3 Obligation de formation linguistique dans des discours spécialisés : des représentations en continuité ?.....393

6.1.3.1 Le référentiel FLI : expression symptomatique d'un renforcement plus général d'évidences idéologiques institutionnalisées ?.....393

6.1.3.2 L'intégration linguistique : un véhicule idéologique ?.....396

Conclusions du 6.1 399

6.2 De l'importance à l'obligation de formation : zoom sur deux points emblématiques 399

6.2.1 Notion de besoin et obligation de formation 400

Liminaire : Persistance et critiques de la notion de besoins langagiers en didactique des langues 400

6.2.1.1 L'usage de la notion de besoin langagier pour l'insertion dans les travaux du Conseil de l'Europe 402

6.2.1.2 Pragmatique linguistique, besoin langagier et obligation de formation linguistique : un positionnement non explicite en appui d'une idéologie de l'intégration linguistique ? 405

Filiations pragmatiques et didactique des langues étrangères : un appui implicite à une idéologie de l'intégration linguistique ? 406
« Nous avons les moyens de vous faire parler !»..... 407
Filiations pragmatiques : quels impensés, pour quelles conséquences ? 408

6.2.1.3 La formation linguistique comme réponse aux besoins langagiers ?.....409

Conclusions du 6.2.1..... 411

6.2.2 Pensée technique et obligation de formation 412

Liminaire : « Pensée technique », définition et caractéristiques 413

6.2.2.1 Au-delà de l'obligation de formation linguistique : des contenus privilégiés ?.....415

Pensée technique et filiations pragmatiques..... 415
Didactiser l'immersion : une orientation principalement communicative, pour quelles conséquences ? 417

6.2.2.2 Progrès et pensée technique – contrôlabilité de l'apprentissage et implication pour l'obligation de formation 421

Au regard de travaux sur la pensée technique 422
Obligation de formation et pensée technique : véhicules d'idéologies institutionnalisées ? 423

Conclusions du 6.2 426

6.3 Des résistances et alternatives à l'idéologie linguistique de l'intégration... Pour quelles traductions ? 427

6.3.1 « Renverser » la logique de l'intégration par la formation linguistique ? 428

6.3.1.1 Favoriser d'abord l'intégration sociale, et non linguistique ? 428

6.3.1.2 Le « contre-exemple » de la politique de la ville de Palerme ? 430

Contextes sicilien et palermitain 431
Les actions politiques de L. Orlando 432

6.3.2 Résistances et continuités idéologique des « dispositifs » : quels impensés reconsidérer ? 435

6.3.2.1 Résistances individuelles et paroxysmes critiques 436

6.3.2.2 Résistances « de surface », et réinvestissements idéologiques « involontaires » 440

6.3.2.3 Une épisémologie PH comme alternative à l'idéologie linguistique de l'intégration ? 441

Conclusions du 6.3 443

Conclusions du chapitre 6 443

Chapitre 7 : Réception des acteurs : De l'accompagnement à la dépossession des processus d'apprentissage et d'intégration 445

7.1 Les organismes de formation face aux obligations des contrats d'intégration : une idéologie « insidieuse » ? 446

7.1.1 Le « fond » et la « forme » : Quelle souplesse pour les OF ? 446

7.1.1.1 Les acteurs de l'OF face à la mise en place du CIR 446

La réception du dispositif CIR (2016-2018) 447
Une idéologie et des valeurs formatives en tension : entre résistances et appropriations 448

7.1.1.2 La « forme à donner» 451

Les appels d'offre, et leur appréhension par les OF 451
La croyance en la relative indépendance de la forme par rapport au fond 452

7.1.1.3 Des tentatives d'adaptation de différents formateurs aux CIR: résistances et appropriations 454

Des tentatives d'application « stricte » des règles du CIR 454
Le développement de tentatives assumées de compensation 455
Mes propres tentatives de compensation : une représentation « inévitable » de l'idéologie ? 456
Conclusions du 7.1.1 460

7.1.2 Des postures et des pratiques d'enseignement prédominants 461

7.1.2.1 Des stagiaires « exemplaires », et ceux qui « posent problème » 462

7.1.2.2 L'évidence d'un monolinguisme « strict » 463

7.1.2.3 Une idéologie légitimant de viser à provoquer voire à « contraindre » l'apprentissage 465

7.1.2.4 L'exemple d'un usage de la dictée 467

7.1.2.5 Le rôle et l'influence des niveaux en langue 470

7.1.2.6 Synthèse conclusive : une influence forte sur le plan représentationnel 472
7.1.3 Une idéologie qui nie son caractère potentiellement stigmatisant ? 474
7.1.3.1 Certains stagiaires qui « ne se projettent pas » dans un avenir en France 475
7.1.3.2 L'expérience personnelle de « réceptions invisibles » des formations 476
7.1.3.3 Posture du formateur en contexte de formation obligatoire : des effets « incontrôlables » ? 478
7.1.3.4 Une formation « nécessairement bénéfique » ? – Une idéologie invisibilisante 479
7.1.3.5 La langue comme pouvoir symbolique : synthèse conclusive du 7.1.3 480
Conclusions du 7.1 484
7.2 Les migrants face aux obligations des contrats d'intégration : vers une « dépossession » des processus d'appropriation et d'intégration ? 487
7.2.1 Les stagiaires sont-ils les principaux responsables de leur volonté d'apprendre et de progresser en français ? 488
7.2.1.1 La « responsabilité de l'apprentissage » par la formation : quelles réceptions ? 489
Quelles perceptions de la responsabilité de l'apprentissage du français de la part de formateurs ? 490
Lorsque l'apprentissage ne se fait pas : de la responsabilité, à la compréhension des situations 491
Communiquer en France : De « bonnes et mauvaises » pratiques de la vie quotidienne ? 493
Une responsabilité paradoxale d'apprendre et de pratiquer la langue ? 495
Responsabilité et contrôle des processus d'apprentissage : quelles possibilités d'être « auteur » de son apprentissage ? 497
7.2.1.2 Du visible et de l'invisible 499
Les entretiens sur les langue(s) et intégration(s) : implication et engagements des participants . 500
Ce que le « contentement apparent » ne disait pas : l'exemple de M 500
7.2.1.3 Une « double dépossession » à travers deux entretiens contrastés (I et J ; S) 502
L'entretien avec I et J 502
L'entretien avec S 504
Croiser des représentations qui s'opposent : comment se sont construites des réceptions inverses d'une même idéologie ? 507
7.2.2 Une dépossession de l'appropriation 510
7.2.2.1 Des « apprentissages informels » invisibilisés à la déconsidération d'autres façons d'apprendre 510
De ceux qui ont « appris tout seul » (Entretiens de F et G, puis R) 510
L'importance de la socialisation en jeu dans l'appropriation : I, J, M, Q. 513
Synthèse conclusive sur différents rapports à la formation linguistique et à un « apprentissage naturel » 515
Expériences plurilingues : une compréhension et identification « post entretiens » 516
7.2.2.2 Des perceptions d'une intégration unilatérale ? 518
Entretien avec I et J : Un apprentissage perçu comme inévitablement assimilateur ? 518
Entretien avec L : La classe monolingue, « C'est il faut, et c'est tout. » 522
Entretien avec M : (…) en France c'est « jusqu'à c qu'il ait une canne » (…) 522
7.2.3 Une dépossession *de l'auteur* du processus d'apprentissage ? 523
7.2.3.1 Des postures réflexives, qui se justifient au regard des histoires et projets de vie 524
Entretien avec F : « je veux écrire monn, ma vie » 524
Différentes postures relatives au plurilinguisme (F, G, H, N, O, P, Q) 525

Réflexions à partir d'une expérience de double enseignement-apprentissage français-arabe en formation linguistique de l'OFII 528

7.2.3.2 Réceptions du dispositif d'intégration et sentiment d'être auteur de son appropriation. 530

Entretien avec I et J : « la France, comme elle les a accueillis, ils veulent que… Ils prend conscience de eee ce qu'ils peuvent lui apporter (…) » 530
Entretien avec K : Again options ! You know, give option ! 531
Entretien avec M 533

Conclusions du 7.2 : Une dépossession de l'appropriation et de son auteur 534

Conclusions du chapitre 7 536

Conclusion générale - perspectives pour une autre intervention 539

Que faire des dispositifs ? 543
Que reste-t-il de l'obligation de formation linguistique ? 546
Prolongements : comment impulser un tel renversement ? 549

Bibliographie 553

Textes de loi 572

Table des matières 573

Éric MERCIER

Formations linguistiques contractuelles et intégration d'adultes migrants : quelle pertinence à l'obligation de formation?

Résumé

Cette thèse interroge l'idée selon laquelle l'enseignement-apprentissage du français constituerait un préalable indispensable (et donc obligatoire) à l'intégration d'adultes migrants. L'angle privilégié est de s'intéresser à des migrants et formateurs confrontés à l'obligation de formation en français. En effet depuis 2005/2006, deux politiques successives (le Contrat d'Accueil et d'Intégration en 2006, puis le Contrat d'Intégration Républicaine à partir de 2016) imposent à différentes catégories de migrants de suivre une formation linguistique considérée garante de leur intégration. Je propose d'interroger les logiques que ces dispositifs concrétisent : quels arguments, représentations ou idéologies y sont mobilisées ? Pour quels impensés ? Quelle pertinence l'obligation de formation a-t-elle pour ses acteurs ?

Ces questions sont abordées par l'interprétation croisée d'observables historiques, législatifs, institutionnels et politiques, de recherches, et issus du terrain formatif. Les enquêtes menées auprès de migrants et de formateurs mettent en lumière des réceptions diverses et réflexives de l'intégration instituée, éclairant des éléments impensés dans ce cadre formatif. Tout en reconsidérant différentes zones de pertinences à une obligation de formation linguistique, cette thèse explore des pistes qui permettraient de redonner aux migrants davantage de prise sur les processus visés.

Mots-clés : adultes migrants ; accueil ; contrats d'intégration ; obligation de formation linguistique ; politiques linguistiques ; imaginaires linguistiques et nationaux ; idéologie ; langue(s) et insertion(s) ; rapports aux langues ; sociolinguistique ; didactique des langues ; sociologie de l'intégration ; plurilinguisme

Résumé en anglais

This thesis questions the pre-requisite of both education and learning as essential (and thus, mandatory) to the integration of adult migrants. This research focuses mainly on migrants and trainers confronted with the French training obligation program. Since 2005/2006, a linguistic training has been imposed to the different categories of migrants by two successive politics (the *Reception and Integration Contract* in 2006, than the *Republican Integration Contract* since 2016). This training for adult migrants is supposed to guarantee their integration. I offer to question the logic of these dispositives : which arguments, representations or ideologies are set in place? And what issues were not thought ? How relevant is this mandatory program for those involved ?

These elements of interrogation will be studied by a crossed interpretation of historical, legislative, research, institutional and political data, and from the formative field. The several surveys conducted among migrants and trainers shed light on various and reflexive receptions of the instituted integration. They clarify unthought elements about the training process. While reconsidering different areas of relevance to a linguistic training obligation, this thesis explores leads that would allow migrants more control over the targeted processes.

Key words : adult migrants ; reception ; integration contracts ; linguistic training obligation ; linguistic politics ; linguistic and national imaginaries ; ideology ; language(s) and insertion(s) ; relation to languages ; sociolinguistics ; didactics of languages ; sociology of integration ; plurilingualism

UNIVERSITÉ DE TOURS

ÉCOLE DOCTORALE : Humanités & Langues – H&L

ÉQUIPE de RECHERCHE 4428 DYNADIV

THÈSE présentée par :

Eric MERCIER

Soutenue le : **16 décembre 2020**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Tours**

Discipline/ Spécialité : Sciences du langage/ Sociolinguistique et didactique

Formations linguistiques contractuelles et intégration d'adultes migrants : quelle pertinence à l'obligation de formation?

Volume 2 : annexes

THÈSE dirigée par :

Madame CASTELLOTTI Véronique	Professeure émérite, université de Tours
Madame HUVER Emmanuelle	Professeure, université de Tours

RAPPORTEURS :

M. BIICHLE Luc	Maître de conférences, HDR, université d'Avignon
Madame LECONTE Fabienne	Professeure, université de Rouen

JURY :

M. BIICHLE Luc	Maître de conférences, HDR, université d'Avignon
Madame CASTELLOTTI Véronique	Professeure émérite, université de Tours
Madame CLERC CONAN Stéphanie	Maitresse de conférences, HDR, université Rennes 2
Madame HUVER Emmanuelle	Professeure, université de Tours
Madame LECONTE Fabienne	Professeure, université de Rouen

Liste des annexes

Annexe 1 - Le Contrat d'Accueil et d'Intégration (exemplaire de 2010) 4
Annexe 2 - Le Contrat d'Intégration Républicaine 6
Annexe 3 - Document OFII - Convention pédagogique du CIR 8
Annexe 4 -Certificat de suivi de formation linguistique du CIR 11
Annexe 5 - Bilan de fin de formation (document interne à l'organisme)....12
Annexe 6 - Charpentes pédagogiques – OFII, marché 16FL....14
Annexe 7 - Tableaux de distribution des contenus – OFII, marché 16FL....16
Annexe 8 - Déroulé type réalisé par des formateurs du CIEP (OFII, marché 16FL)....18
Annexe 9 – Grille d'évaluation de la prestation des formateurs – OFII, marché 16FL 20
Annexe 10 - Grille d'entretien compréhensif réalisée au 3 mai 2016....24
Annexe 11 - Grille d'entretien compréhensif réalisée au 21 juillet 2016....25
Annexe 12 – Synthèse biographique de E. 27
Annexe 13 – Synthèses biographiques de F et G....28
Annexe 14 – Synthèse biographique de H. 30
Annexe 15 – Synthèses biographiques d'I. et J....31
Annexe 16 – Synthèse biographique de K. 33
Annexe 17 – Synthèse biographique de L. 34
Annexe 18 – Synthèse biographique de M. 35
Annexe 19 – Synthèses biographiques de N. et O. 36
Annexe 20 – Synthèses biographiques de P. et Q. 37
Annexe 21 – Synthèse biographique de R. 38
Annexe 22 - Extraits de l'entretien avec F et G, le 29/06/2016....39
Annexe 23 - Extraits de l'entretien avec R, le 16/09/2016....40
Annexe 24 - Extraits de l'entretien avec I et J, le 20/07/2016....41
Annexe 25 - Extraits de l'entretien avec M, le 07/09/2016....41
Annexe 26 - Extraits de l'entretien avec I et J, le 20/07/2016....42
Annexe 27 - Extraits de l'entretien avec L, le 01/09/2016....43
Annexe 28 - Extraits de l'entretien avec M, le 07/09/2016....43
Annexe 29 - Extraits de l'entretien avec F et G, le 29/06/2016....44
Annexe 30 - Enseignement monolingue : extraits de 3 entretiens....45
Annexe 31 - Extraits de l'entretien avec I et J et Tr, le 20/07/2016....46
Annexe 32 - Extraits de l'entretien avec K, le 22/07/2016....47
Annexe 33 - Extraits de l'entretien avec M, le 07/09/2016....48

Annexe 1 - Le Contrat d'Accueil et d'Intégration (exemplaire de 2010)

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

CONTRAT D'ACCUEIL ET D'INTÉGRATION

Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité Nationale et du Développement Solidaire
Office Français de l'Immigration et de l'Intégration

Bienvenue en France,

Vous avez été admis à résider sur le territoire de la République française, Etat membre de l'Union européenne. Chaque année, plus de 100 000 étrangers s'installent en France venant de pays, de cultures di érents. Comme vous, depuis plus de cent ans, d'autres y sont venus et y ont construit leur vie. Ils ont participé à son développement et à sa modernisation. Certains, parfois au prix de leur liberté ou de leur vie, ont défendu son sol par les armes.

La France et les Français sont attachés à une histoire, à une culture et à certaines valeurs fondamentales. Pour vivre ensemble, il est nécessaire de les connaître et de les respecter. C'est pourquoi, dans le cadre d'un contrat d'accueil et d'intégration, nous vous demandons de suivre une journée de formation civique pour mieux comprendre le pays dans lequel vous allez vivre.

La France, une démocratie

- La France est une république indivisible, laïque, démocratique et sociale.
- Le pouvoir repose sur la souveraineté du peuple, exprimée par le suffrage universel ouvert à tous les citoyens français âgés de plus de 18 ans.
- Sur de nombreux bâtiments publics, vous verrez gravée l'inscription «Liberté, Égalité, Fraternité». Cette devise est celle de la République française.

La France, un pays de droits et de devoirs

La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 proclame que tous les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits, quelles que soient leur origine, leur condition et leur fortune. La France garantit le respect des droits fondamentaux, qui sont notamment :

- La liberté, qui s'exprime sous plusieurs formes : liberté d'opinion, liberté d'expression, liberté de réunion, liberté de circulation...
- La sûreté, qui garantit la protection par les pouvoirs publics des personnes et des biens.
- Le droit personnel à la propriété.

Les étrangers en situation régulière ont les mêmes droits et les mêmes devoirs que les Français, sauf le droit de vote qui reste attaché à la nationalité, et doivent respecter les lois et principes de la République française. Qu'elle sanctionne ou qu'elle protège, la loi est la même pour tous, sans distinction d'origine, de race ou de religion.

La France, un pays laïc

- En France, la religion relève du domaine privé.
- Chacun peut avoir les croyances religieuses de son choix ou ne pas en avoir. Tant qu'elles ne troublent pas l'ordre public, l'État respecte toutes les croyances et la liberté de culte.
- L'État est indépendant des religions et veille à l'application des principes de tolérance et de liberté.

La France, un pays d'égalité

L'égalité entre les hommes et les femmes est un principe fondamental de la société française. Les femmes ont les mêmes droits et les mêmes devoirs que les hommes. Les parents sont conjointement responsables de leurs enfants. Ce principe s'applique à tous, Français et étrangers. Les femmes ne sont soumises ni à l'autorité du mari, ni à celle du père ou du frère pour, par exemple, travailler, sortir ou ouvrir un compte bancaire. Les mariages forcés et la polygamie sont interdits, tandis que l'intégrité du corps est protégée par la loi.

Connaître le français, une nécessité

- La langue française est un des fondements de l'unité nationale. La connaissance du français est donc indispensable à votre intégration et favorisera le contact avec l'ensemble de la population.
- C'est pourquoi vous devez avoir un niveau de connaissance de la langue française qui vous permette, par exemple, d'entreprendre des démarches administratives, d'inscrire vos enfants à l'école, de trouver un travail et de participer à part entière à la vie de la cité. Si vous n'avez pas ce niveau à votre arrivée en France, vous devez l'acquérir en suivant une formation sanctionnée par un diplôme reconnu par l'Etat. L'inscription à cette formation gratuite est faite par l'Offi ce Français de l'Immigration et de l'Intégration.
- L'école est la base de la réussite professionnelle de vos enfants. En France, l'école publique est gratuite. La scolarité est obligatoire de 6 à 16 ans. Garçons et filles étudient ensemble dans toutes les classes.

OFII

Liberté . Égalité . Fraternité

Préambule

L'intégration de populations di érentes exige une tolérance mutuelle et le respect par tous, Français comme étrangers, des règles, des lois et des usages.
Choisir de vivre en France, c'est avoir la volonté de s'intégrer à la société française et d'accepter les valeurs fondamentales de la République.
C'est pourquoi vous devez préparer votre intégration républicaine dans la société française en signant, à cette n, le contrat d'accueil et d'intégration prévu par l'article L-311-9 du code de **l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile.**

Le présent contrat est conclu entre l'Etat, représenté par le préfet du département et
Madame/Mademoiselle/Monsieur.....

Article 1 : Engagements de l'État

L'Etat assure l'ensemble des prestations suivantes :

- Une réunion d'accueil collectif
- Une visite médicale permettant la délivrance du titre de séjour
- Un entretien individuel permettant notamment d'apprécier le niveau de connaissance en français du signataire du contrat
- En tant que de besoin :
  - un bilan linguistique
  - un entretien avec un travailleur social, donnant lieu, si nécessaire, à l'établissement d'un diagnostic social et à la mise en oeuvre d'un appui social individualisé
- Une journée de formation civique présentant les droits fondamentaux et les grands principes et valeurs de la République, ainsi que les institutions de la France
- Si nécessaire, une formation linguistique dont la durée est fi xée en fonction des besoins et capacités d'apprentissage de la personne. Cette formation est destinée à permettre d'atteindre un niveau de langue correspondant à celui exigé pour le diplôme initial de langue française (DILF)
- Une session d'information sur la vie en France qui a pour objet de faciliter la compréhension de la société française et l'accès aux services publics
- Un bilan de compétences professionnelles, sur une demi-journée permettant de faire un point sur les compétences professionnelles et le projet professionnel des signataires et de les orienter en conséquence. Ce bilan vise à encourager les signataires du CAI à trouver un emploi.

Art 2 : Engagements du signataire du contrat

M./ Mme / Melle .....
dont le niveau de connaissance du français est jugé satisfaisant / non satisfaisant (rayer la mention inutile) s'engage :

- A participer à la journée de formation civique, à la session d'information sur la vie en France s'il a souhaité en bénéficier, et au bilan de compétences professionnelles
- **A suivre avec assiduité, lorsqu'elle lui a été prescrite, la formation linguistique destinée à lui permettre d'atteindre un niveau satisfaisant en français, ainsi qu'à se présenter à l'examen organisé à l'issue de la formation pour l'obtention du diplôme initial de langue française (DILF)**
- **A se rendre aux entretiens fixés pour le suivi du contrat.**

L'assiduité de l'étranger à chacune des formations prescrites est sanctionnée par une attestation nominative remise par l'OFII.

Art 3 : Durée du contrat

Le présent contrat est conclu pour une durée d'un an. Il peut exceptionnellement être prolongé par le préfet dans la limite d'une année supplémentaire, pour engager ou terminer une formation prescrite. Dans ce cas, la clôture du contrat intervient à l'échéance de cette formation, dans des conditions précisées au signataire par l'OFII.

Art 4 : Suivi du contrat

La réalisation du contrat fait l'objet d'un suivi administratif et d'une évaluation par l'OFII. Au terme du contrat, l'O ce véri e que les actions de formation ou d'information inscrites au contrat ont été e ectivement suivies et délivre au signataire une attestation nominative récapitulative qui précise les modalités de leur validation. Cette attestation est transmise au préfet qui peut tenir compte, lors du premier renouvellement de la carte de séjour, du non respect des engagements pris dans le cadre du contrat.

Art 5 : Respect du contrat

Le signataire est informé que le préfet :

- Peut résilier le contrat en cas de non participation à une formation prescrite ou en cas d'abandon en cours de formation, sans motif légitime
- Tient compte de la signature du contrat et de son respect pour l'appréciation de la condition d'intégration républicaine de L'étranger dans la société française prévue pour la délivrance de la carte de résident.

N° de contrat : ..... N° AGDREF : .....
Fait à ..... Le .....

Le préfet du département : .....

Mme, Melle, M .....
Pour les mineurs, le représentant légal

C.A.I. 01/2010

Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire
O ce Français de l'Immigration et de l'Intégration

La loi n°78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux chiers et aux libertés s'applique à ce contrat. Elle garantit un droit d'accès et de recti cation pour les données vous concernant auprès de l'O ce Français de l'Immigration et de l'Intégration.

Annexe 2 - Le Contrat d'Intégration Républicaine

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Contrat d'intégration républicaine

Madame, Monsieur,

Vous êtes aujourd'hui à l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII) pour signer votre contrat d'intégration républicaine (CIR).

Ainsi, vous exprimez le souhait de vous établir durablement en France, votre pays d'accueil, et de vous engager dans un parcours personnalisé d'intégration.

Dans le cadre de ce contrat, vous bénéficierez de droits mais vous devrez aussi respecter des règles et vous soumettre à des obligations.

L'engagement dans le parcours personnalisé d'intégration républicaine

L'entretien personnalisé de ce jour a pour but d'évaluer vos besoins, de vous prescrire des formations et de vous orienter selon votre situation individuelle.

- Formation civique

Votre parcours commence par une formation civique obligatoire, d'une durée de deux jours.

- Formation linguistique

Si votre niveau de langue est inférieur au niveau A1 du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), vous devrez suivre une formation linguistique pour progresser vers ce niveau. Vous disposerez ainsi de connaissances en langue française vous permettant de communiquer dans la vie de tous les jours.

- Informations

Vous pourrez également bénéficier d'informations sur vos droits et sur les services publics auxquels vous pouvez avoir accès (écoles, hôpitaux, sécurité sociale...).

Le respect du CIR, condition de la délivrance de votre carte de séjour pluriannuelle

En signant le CIR, vous vous engagez à suivre avec assiduité et sérieux les formations civique et linguistique prescrites.

Vous êtes également tenu de respecter les valeurs essentielles de la société française et de la République.

Si vous respectez ces conditions, une carte de séjour pluriannuelle pourra vous être délivrée.

La poursuite du parcours et la délivrance de la carte de résident

Vous pouvez poursuivre votre parcours personnalisé d'intégration républicaine par un apprentissage approfondi de la langue française.

Si vous souhaitez obtenir la carte de résident, vous devrez avoir atteint le niveau de langue A2 du CECRL.

Vous devez également respecter de manière effective les principes qui régissent la République française.

Si vous respectez ainsi les conditions d'intégration républicaine, une carte de résident pourra vous être délivrée.

Article 1 de la Constitution française du 4 octobre 1958 :
« La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée.
La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales. »

Le contrat d'intégration républicaine

Le contrat d'intégration républicaine, défini à l'article L. 311-9 du code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile, est conclu entre vous et l'Etat français, représenté par le préfet. Il repose sur des engagements réciproques.

I. Les engagements de l'Etat

L'Etat organise un dispositif d'accueil pour favoriser votre intégration. Il comprend les prestations suivantes :

- un entretien personnalisé avec un auditeur de l'OFII permettant d'évaluer vos besoins, de vous prescrire des formations et de vous orienter, selon votre situation individuelle ;
- une formation civique composée de deux modules :
  - Principes et valeurs de la République française ;
  - Vivre et accéder à l'emploi en France ;
- un test de positionnement linguistique réalisé à l'OFII pour connaître votre niveau en langue française ;
- si nécessaire, une formation linguistique dont les besoins et la durée sont définis en référence au niveau de langue A1 du CECRL.

II. Vos obligations

Vous vous engagez à :

- respecter les valeurs essentielles de la société française et de la République ;
- participer avec assiduité et sérieux aux deux modules de la formation civique et à la formation linguistique ;
- effectuer les démarches prescrites lors de l'entretien à l'OFII ;
- signaler par courrier à l'OFII tout changement de situation.

III. La durée du contrat

Le CIR est conclu pour une durée d'un an. Il peut exceptionnellement être prolongé par le préfet, pour des motifs légitimes, dans la limite d'une année supplémentaire.
Le CIR peut également être résilié par le préfet sur proposition de l'OFII si vous ne respectez pas les conditions d'assiduité et de sérieux et que vous avez manifesté un rejet des valeurs essentielles de la société française et de la République.

Votre orientation personnalisée

À l'issue de l'entretien réalisé ce jour, les formations suivantes vous sont prescrites :

- **Formation civique « Principes et valeurs de la République française »**
  - ☒ Obligatoire
- **Formation civique « Vivre et accéder à l'emploi en France »**
  - ☒ Obligatoire
- **Formation linguistique**
  - ☐ Niveau A1 atteint (dispense de formation linguistique)
  - ☐ Niveau A1 non atteint (prescription de heures d'un parcours de formation linguistique)

Par ailleurs, vous êtes orienté(e) vers l'offre de services suivante :

Le CIR est la première étape de votre parcours d'intégration en France. Vous devez en respecter les droits et obligations. Il est la garantie d'une intégration réussie dans votre pays d'accueil.

Contrat d'intégration républicaine n°

Conclu le

Entre M./Mme (pour les mineurs, le représentant légal) :

n° AGDREF :

Signature :

Et le préfet du département :

En cas de prolongation du contrat (durée, date de fin, motif) :

La Loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés s'applique à ce contrat. Elle garantit un droit d'accès et de rectification pour les données vous concernant auprès de l'Office français de l'immigration et de l'intégration.

SPECIMEN

Annexe 3 - Document OFII - Convention pédagogique du CIR

Logo de l'OF

OFII

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

CONVENTION PEDAGOGIQUE

Contrat d'Intégration Républicaine

Entre le signataire .....

CIR n°.....

Et l'organisme de formation ....., il est convenu ce qui suit :

Vous avez été reçu(e) le ...../...../.....sur la plateforme d'accueil de l'OFII et avez passé un test d'évaluation initiale. Votre niveau de langue s'est révélé inférieur au niveau A1 du CECRL, vous avez obtenu les notes suivantes :

Compréhension orale	...../25
Interaction orale	...../25
Compréhension écrite	...../25
Expression- Interaction écrite	...../25
total	...../100

Dès lors une formation linguistique de **.....h** vous a été prescrite pour progresser vers le niveau A1. Lorsque vous aurez réalisé vos heures, vous passerez une évaluation finale et une attestation d'assiduité vous sera remise. Celle-ci indiquera le nombre d'heures réalisées et votre progression vers le niveau A1.

Si vous avez suivi avec sérieux et assiduité la formation une carte pluriannuelle pourra vous être délivrée au bout d'un an.

Votre formation se déroule à .....

.....*(nom de l'organisme/ adresse/ téléphone)*

Vous intégrez la formation linguistique le ...../...../.....sur un rythme : intensif/ semi-intensif/extensif de .....h/ semaine (rythme semi-intensif ou extensif accordé sur dérogation de l'OFII). Votre formation se terminera donc le ...../...../..... sauf en cas d'absences légitimes et justifiées.

Date prévue de l'évaluation finale le ...../...../.....

Date prévue de délivrance de l'attestation d'assiduité le ...../...../.....

Vous suivrez votre formation selon le planning ci-dessous. Celui-ci pourra être modifié en fonction des contraintes organisationnelles de l'organisme de formation ou du changement de groupe lié à votre progression en français.

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
9h- 12h	9h- 12h		9h- 12h	9h- 12h
	13h-16h			13h-16h

Les thématiques traitées en cours sont les suivantes :

- *Sur l'axe vie pratique et vie publique*
  - Le logement
  - La famille
  - L'éducation et la culture
  - La santé
  - Les déplacements
- *Sur l'axe vie professionnelle et vie publique*
  - Le monde du travail
  - Former un projet professionnel
  - Les codes et postures
  - Les droits et devoirs des salariés
- *Sur l'axe vie publique*
  - Les symboles de la République
  - La République française
  - La démocratie
  - Les institutions françaises
  - Les droits induits par les valeurs de la France

Objectifs pédagogiques :

Au regard des résultats de votre évaluation initiale et de vos attentes de formation l'objectif principal sera de développer vos compétences en :

Compréhension orale	
Interaction orale	
Compréhension écrite	
Expression- Interaction écrite	

Commentaires :

.....

.....

L'organisme de formation s'engage à :

- Proposer au signataire une formation adaptée et de qualité, en conformité avec les programmes nationaux validés par le BAI, encadrée par des professionnels de l'enseignement du Français Langue Etrangère
- Lui apporter une démarche d'apprentissage de la langue et des méthodes appropriées à l'acquisition d'un premier niveau de compétence en français
- Assurer un suivi pédagogique individuel et collectif
- Permettre au signataire de progresser vers le niveau A1 (ou un niveau supérieur)
- Respecter l'obligation de confidentialité sur les informations personnelles que l'OFII lui communique

Le bénéficiaire s'engage à :

- Respecter le règlement intérieur et le fonctionnement général du site de formation
- Produire un travail pour atteindre les objectifs fixés
- Respecter les horaires définis par son emploi du temps
- Prévenir pour toute absence et la justifier par un document approprié
- Adopter un comportement respectueux des autres et des valeurs de la République.

Fait à Saint Jean le Blanc, le ...../...../.....

Le stagiaire

L'organisme de formation

Annexe 4 -Certificat de suivi de formation linguistique du CIR

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Ministère de l'intérieur

CONTRAT D'INTEGRATION REPUBLICAINE
CERTIFICAT DE SUIVI DE FORMATION LINGUISTIQUE

Vu le code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile ;

Vu la loi n°2016-274 du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France ;

Vu le 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 relative au droit des étrangers en France et relatif au parcours personnalisé d'intégration républicaine ;

Vu l'arrêté du 1er juillet 2016 relatif aux formations civique et linguistique prescrites aux étrangers signataires du contrat d'intégration républicaine créé par la loi n° 2016-274 du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France.

Je soussigné(e) : Mme ou M.

en ma qualité de responsable pédagogique au sein de l'organisme de formation:

situé au :

Certifie que Mme ou M. :

Signataire du CIR le

N° de CIR :

Est entré(e) en formation le

A effectué à ce jour XX heures de formation sur le volume initial du parcours prescrit de XX heures.

Cachet de l'établissement ou de l'organisme de formation

À Ville, le JJ MM AAAA

OFII
OFFICE FRANÇAIS DE L'IMMIGRATION ET DE L'INTÉGRATION

Annexe 5 - Bilan de fin de formation (document interne à l'organisme)

LOGO ORGANISME DE FORMATION EFFACE

OFII

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

BILAN DE FIN DE FORMATION LINGUISTIQUE

Date de l'entretien :

Signataire :

CIR n° :

- **RAPPEL :**

Entré(e) en formation le : **Nombre d'H réalisées 100h /200H Parcours :**

Sorti(e) de formation le : **Rythme hebdomadaire :** heures / semaine

Evaluation initiale	**Date :**	**Objectifs :** développer vos compétences en :
Compréhension orale (*Ecouter*)	/25	
Interaction orale (*Parler*)	/25	
Compréhension écrite (*Lire*)	/25	
Expression - Interaction écrite (*Ecrire*)	/25	
Total	**/100**	

- **BILAN :**

Evaluations	**Intermédiaire Date :**	**Finale Date :**
Compréhension orale (*Ecouter*)	/25	/25
Interaction orale (*Parler*)	/25	/25
Compréhension écrite (*Lire*)	/25	/25
Expression - Interaction écrite (*Ecrire*)	/25	/25
Total	**/100**	**/100**

Bilan de fin de Formation Linguistique –

COMMENTAIRES – APPRECIATIONS

Bénéficiaire	Formateur (trice)
Progression :	
Vécu de la formation :	
Suites de parcours :	

Fait à Tours, le .....

Le(la) bénéficiaire
(Nom et signature)

Le(la) formateur(trice)
(Nom et signature)

Annexe 6 - Charpentes pédagogiques – OFII, marché 16FL

Parcours 50h

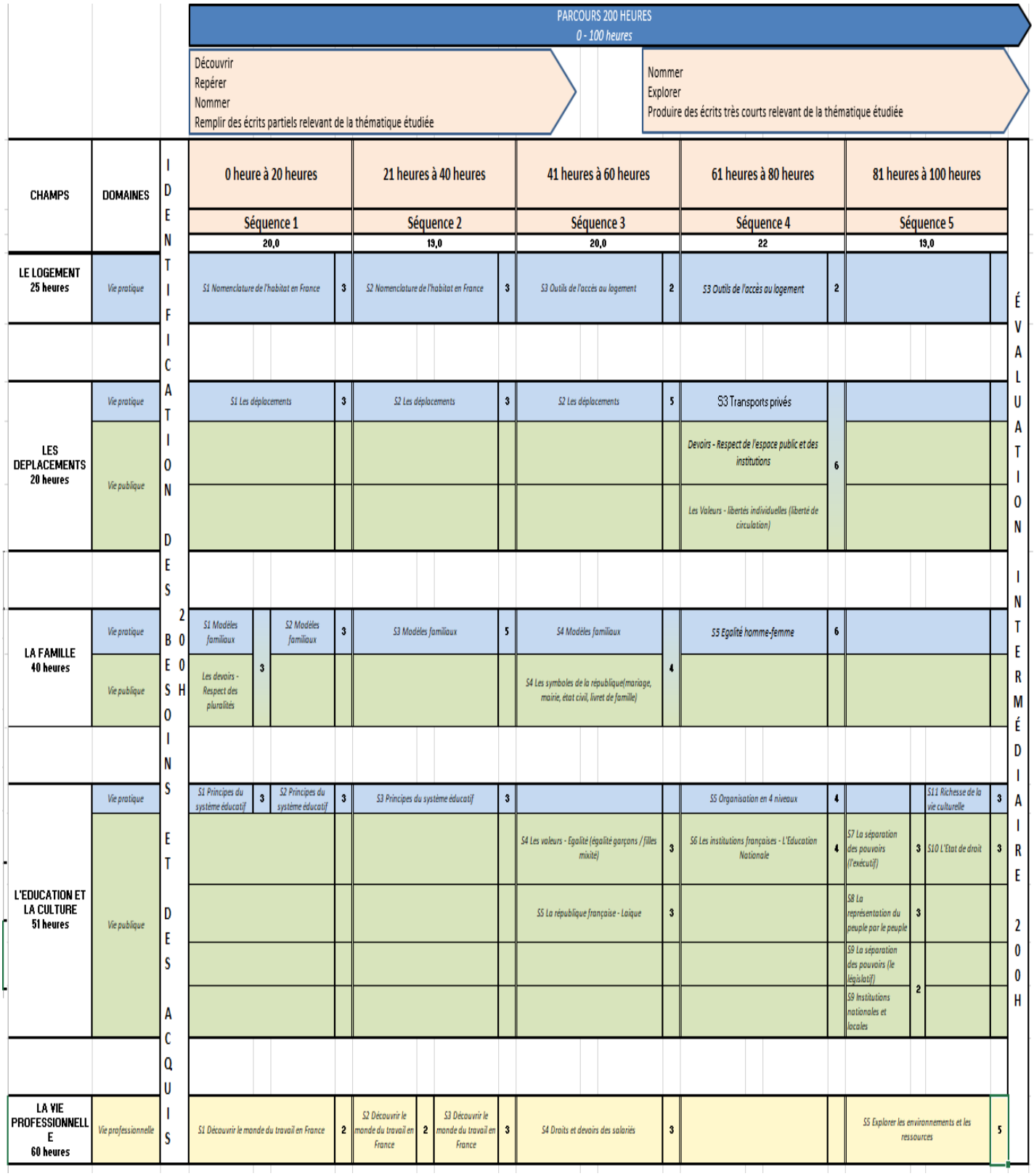
Parcours 100h

Parcours 200h

		Découvrir / Repérer / Nommer Remplir des écrits partiels relevant de la thématique étudiée	Nommer / Explorer / Produire des écrits très courts relevant de la thématique étudiée		Décrire / Présenter/ Situer / Mémoriser / Produire un ou deux messages très courts relevant de la thématique étudiée		Reformuler et illustrer oralement / Produire des écrits courts correspondant au niveau A1 relevant de la thématique étudiée		Interagir en situation réelle et simulée pour mobiliser ses apprentissages Parler de ses apprentissages relevant des thématiques étudiées		
Activités d'oral	IDENTIFIER LES BESOINS ET LES ACQUIS 200h	- Ecouter une annonce ou un message courts pour noter des informations chiffrées ou des mots clefs - Comprendre des mots clefs de la thématique étudiée pour noter des informations chiffrées - Répondre partiellement à des questions - Nommer des objets et des espaces de son environnement immédiat - Repérer l'intrus pour associer / dissocier / identifier / se situer dans son environnement quotidien	- Comprendre de façon détaillée des annonces publicitaires et des vidéos en lien avec chaque thématique - Décrire des environnements multiples et faire des associations avec les mots – clés étudiés - Se renseigner et poser des questions simples - Dialogues impromptus, mini jeux de rôles - Observation d'environnement avec une grille de questions/observations - Quizz	IDENTIFIER LES BESOINS ET LES ACQUIS 100h EVALUATION INTERMEDIAIRE 200h	- Exprimer un besoin dans une situation de la vie courante - Se renseigner pour obtenir des biens et des services Dialogues impromptus, mini jeux de rôles - Observer et situer dans son environnement des espaces sociaux, renseigner des grilles critériées (principes – public/privé -, fonctionnement – horaires, congés, nécessité de prise de rendez-vous ou pas) - Dialogues impromptus, mini jeux de rôles - Interaction guidée/accompagnée en situation réelle avec une grille de questions - Utiliser des supports variés pour rechercher des informations	IDENTIFIER LES BESOINS ET LES ACQUIS 50h EVALUATION INTERMEDIAIRE 100h	-Reformuler ce que l'on a compris d'un message oral, d'un film ou d'une émission télévisuelle (personnages, lieux, événements) et établir des liens avec les apprentissages (notions, thématiques) -Répondre à des questions multiples sur les thématiques étudiées -Frises temporelles -Activités ludiques « la pioche aux questions » -Choisir la ou les bonnes réponses - Décrire les modes de fonctionnements d'espaces publics et privés, comparer et nommer les principes associés à ces fonctionnements, illustrer par des exemples (il est demandé de/ il faut/ on peut)	EVALUATION INTERMEDIAIRE 50h	- Présenter sa carte heuristique globale pour parler de ses apprentissages - Présenter sa frise temporelle pour parler des étapes de son parcours de formation linguistique - Identifier et définir la fonction des environnements multiples Réaliser auprès d'un acteur d'un espace social	EVALUATIONS FINALES 200h 100h 50h
Activités d'écrit		- Repérer / Discriminer des mots clefs dans différents documents authentiques - Remplir partiellement un formulaire - Recopier des informations - Repérer l'intrus pour associer / dissocier / identifier / se situer dans son environnement quotidien Carte heuristique : - élaborer une carte heuristique à partir de 5 mots maximum par thématique abordée Textes puzzle à partir de formulaires	- Observer différents écrits très courts pour en repérer la structure - Classer des mots et expressions clefs pour comprendre son CIR - Remplir de façon détaillée un formulaire - Elaborer une frise temporelle pour situer ses expériences personnelles - Elaborer une frise temporelle pour situer des évènements Carte heuristique : - Compléter la carte heuristique avec 5 mots nouveaux maximum		- Identifier différents types de documents - Lire des tableaux à double entrée -Classer des mots et expressions clefs pour comprendre un contrat de location ou de travail - Compléter sa frise temporelle pour situer ses expériences temporelles - Compléter sa frise temporelle pour situer des évènements		- Comprendre les documents écrits décrivant les modes de fonctionnement (plaquettes, sites internet Mairie de sa ville, Médiathèque, Collège de ses enfants, Pôle emploi, Hôpital ou Hôpitaux de sa ville, Pharmacie , .) - Compléter sa frise temporelle pour situer ses expériences temporelles - Compléter sa frise temporelle pour situer des évènements		- Identifier différents types de documents pour commencer à produire des écrits similaires - Elaborer une frise temporelle pour situer les étapes de son parcours de formation linguistique Carte heuristique : Elaborer une carte heuristique à partir de l'ensemble des mots clés reprenant tous les thèmes abordés.	
Activités de remédiation		Reproductions intonations, rythmes questions/réponses Reproduction éléments de l'identité dans des formulaires	Reproductions de phonèmes		Reproductions de phonèmes						
Auto-formation guidée		Activités de mémorisation via l'écoute/le visionnage de courtes vidéos - S'appuyer sur la carte heuristique pour faciliter la mémorisation des mots clés, les liens oral/écrit	- Carte heuristique A partir de compréhension de vidéos liées aux thématiques étudiées		- Sites internet transports de sa ville - Rechercher un itinéraire pour préparer deux-trois déplacements vers des administrations variées -Activités de systématisation orale		- Exploration sites internet correspondant aux espaces et aux notions étudiées		- Carte heuristique		

Traces		- Carte heuristique - Fiche descriptive des apprentissages effectués par thématique illustrées de photos -Présentation/portrait sur portfolio	- Carte heuristique - Frise temporelle - puzzle de texte - grille de questions/observation Fiche-synthèse des informations clés liées au contrat étudié (CIR) A intégrer au portfolio		- Cartes heuristiques élargies à partir de celles élaborées en début de formation - Grille de questions - Dossier récapitulatif illustré des photos et des cartes heuristiques Fiche-synthèse des informations clés liées au contrat étudié (location) A intégrer au portfolio		-Photos retraçant des sorties et des espaces publics observés et décrits -Fiche-synthèse des informations clés liées aux contrats étudiés (assurance, travail) A intégrer au portfolio		- Carte heuristique récapitulative des apprentissages - Mini dossier pour rendre compte des sorties pédagogiques réalisées	

Annexe 7 - Tableaux de distribution des contenus – OFII, marché 16FL



PARCOURS 200 HEURES
0 - 100 heures

Découvrir
Repérer
Nommer
Remplir des écrits partiels relevant de la thématique étudiée

Nommer
Explorer
Produire des écrits très courts relevant de la thématique étudiée

IDENTIFICATION DES BESOINS ET DES ACQUIS 200H

ÉVALUATION INTERMÉDIAIRE 200H

CHAMPS	DOMAINES	0 heure à 20 heures	21 heures à 40 heures	41 heures à 60 heures	61 heures à 80 heures	81 heures à 100 heures
		Séquence 1	Séquence 2	Séquence 3	Séquence 4	Séquence 5
		20,0	19,0	20,0	22	19,0
LE LOGEMENT 25 heures	Vie pratique	S1 Nomenclature de l'habitat en France 3	S2 Nomenclature de l'habitat en France 3	S3 Outils de l'accès au logement 2	S3 Outils de l'accès au logement 2	
LES DEPLACEMENTS 20 heures	Vie pratique	S1 Les déplacements 3	S2 Les déplacements 3	S2 Les déplacements 5	S3 Transports privés 6	
	Vie publique				Devoirs - Respect de l'espace public et des institutions	
					Les Valeurs - libertés individuelles (liberté de circulation)	
LA FAMILLE 40 heures	Vie pratique	S1 Modèles familiaux 3 / S2 Modèles familiaux 3	S3 Modèles familiaux 5	S4 Modèles familiaux 4	S5 Egalité homme-femme 6	
	Vie publique	Les devoirs - Respect des pluralités		S4 Les symboles de la république(mariage, mairie, état civil, livret de famille)		
L'EDUCATION ET LA CULTURE 51 heures	Vie pratique	S1 Principes du système éducatif 3 / S2 Principes du système éducatif 3	S3 Principes du système éducatif 3		S5 Organisation en 4 niveaux 4	S11 Richesse de la vie culturelle 3
	Vie publique			S4 Les valeurs - Egalité (égalité garçons / filles mixité) 3	S6 Les institutions françaises - L'Education Nationale 4	S7 La séparation des pouvoirs (l'exécutif) 3 / S10 L'Etat de droit 3
				S5 La république française - Laïque 3		S8 La représentation du peuple par le peuple 3
						S9 La séparation des pouvoirs (le législatif) 2
						S9 Institutions nationales et locales 2
LA VIE PROFESSIONNELLE 60 heures	Vie professionnelle	S1 Découvrir le monde du travail en France 2	S2 Découvrir le monde du travail en France 2 / S3 Découvrir le monde du travail en France 3	S4 Droits et devoirs des salariés 3		S5 Explorer les environnements et les ressources 5

			PARCOURS 200 HEURES *101 - 200 heures*		PARCOURS 100 HEURES *0 - 100 heures*		PARCOURS 50 HEURES *0 - 50 heures*									
			Décrire, présenter, situer Produire un ou deux messages très courts relevant de la thématique étudiée				Reformuler / illustrer oralement Produire des écrits courts correspondant au niveau A1 relevant de la thématique étudiée				Intéragir en situation réelle et simulée pour mobiliser ses apprentissages Parler de ses apprentissages relevant des thématiques étudiées					
CHAMPS	**DOMAINES**		**101 heures à 120 heures**		**121 heures à 140 heures**		**141 heures à 149 heures 150 heures à 160 heures**				**161 heures à 180 heures**		**181 heures à 200 heures**			
			Séquence 6		**Séquence 7**		**Séquence 8**			**Séquence 8**	**Séquence 9**		**Séquence 10**			
			20,5		**17,0**		**8,5**			**10,5**	**19,5**		**20,0**			
LE LOGEMENT 25 heures	*Vie pratique*	I D E N T I F I C A T I O N D E S B E S O I N S E T D E S A C Q U I S 1 0 0 H	*S4 Nomenclature de l'habitat en France*	3	*S5 Les mots du logement*	4	*S6 Les documents du logement*	3	É V A L U A T I O N I N T E R M E D I A I R E 1 0 0 H		*S7 Les documents du logement*	3	*S8 Les documents du logement*	2	É V A L U A T I O N F I N A L E 2 0 0 H / 1 0 0 H / 5 0 H	
	Vie publique										*S7 Respect des règles et usages culturels de la France*	3				
											S7 Obligation fiscale					
LES DEPLACEMENTS 20 heures	*Vie pratique*									*S4 Transports privés*						
	Vie publique									*S4 Les Valeurs - libertés individuelles (liberté de circulation)*	3					
LA FAMILLE 40 heures	*Vie pratique*		*S6 Responsabilité parentale et obligations*	3			*S8 Développement des enfants*	3		*S8 Développement des enfants*	3	*S9 Développement des enfants*	3	*S10 Développement des enfants*	3		
	Vie publique				*S7 Les devoirs - devoir de prendre en charge l'éducation de ses enfants*	5										
L'EDUCATION ET LA CULTURE 51 heures	*Vie pratique*															
	Vie publique		*S12 Libertés collectives (expression / presse)*	3	*S14 Les symboles de la république (La Marseillaise)*	3	*S15 La république française - une et indivisible*	3			*S16 Les devoirs - Obligations fiscales*	2				
			S13 Les symboles de la république (le drapeau, le logo de la République, la Marianne)	1,5			*S15 La république française - démocratique et parlementaire*				*S17 Les devoirs - Obligation de défense de la nation*	1,5				
LA VIE PROFESSIONNELLE 60 heures	*Vie professionnelle*		*S6 Rechercher un emploi*	5	*S8 Normes de communication Compétences sociales liées à l'emploi*	5				*S9 Comprendre et interagir dans le cadre de l'execution de son travail*	5	*S10 Interagir dans le cadre de la relation formelle et informelle*	5	*S12 La réglementation du travail en France*	5	
			S7 Agir dans l'entreprise	5							*S11 Découvrir le monde du travail en France*	5	*S13 Adopter une approche par compétences*	10		

Annexe 8 - Déroulé type réalisé par des formateurs du CIEP (OFII, marché 16FL)

Le logement : vie pratique et vie publique **Nombre d'heures : 25h/200**

CHAMP et DOMAINE.	OBJECTIFS PEDAGOGIQUES	CONTENU	MODALITES PEDAGOGIQUES	SUPPORTS ET OUTILS
Le logement S1 = 3 heures (de 0 à 20h)	**Nomenclature de l'habitat** **Compétences :** découvrir, décrire, repérer pour nommer, identifier en lien avec des images, **Faits de langue :** vocabulaire du logement, le présentatif quelques sigles liés au logement	**Vocabulaire du logement :** les différents types de logement, les parties intérieures et extérieures du logement, les différentes pièces **Doxa :** acquisition de l'autonomie dans la recherche d'un logement	Travail en binôme pour faire émerger les pré-acquis sur la thématique du logement Répondre partiellement à des questions en lien avec la thématique du logement Activités de remédiation par la reproduction de l'intonation, du rythme questions/réponses, sortir sa voix Exercices écrits ou oraux d'appariement mot/image du logement en vue de mémorisation	***Photos, dessins de différents types de logements et des pièces d'un logement*** ***Plans /schéma de logements*** ***Visite virtuelle d'un logement sur Internet***
Le logement S2 = 3 h (de 0 à 20h)	**Compétences :** nommer, décrire, lister, compléter des écrits/schémas pour réemployer le vocabulaire **Faits de langue :** vocabulaire des meubles expressions pour situer dans l'espace	**Vocabulaire des meubles :** les différentes pièces les meubles **Doxa :** acquisition de l'autonomie dans la recherche d'un logement	Dialogues impromptus pour poser des questions simples sur le logement et le mobilier Activités de mémorisation sonore des mots et expressions clés du logement	***Photos, dessins de pièces meublées*** ***Catalogues de magasins de mobiliers*** ***Site d'agences immobilières***
Le logement S3 = 4h (de 21h à 40h)	**Les outils de l'accès au logement** **Compétences :** caractériser son logement, repérer pour situer à partir des outils de l'accès au logement, lire des écrits très courts et demander des informations, **Faits de langue :** les adjectifs qualificatifs courants,	**Vocabulaire de la recherche :** Différencier les noms des actions : loyer/location/se loger/s'installer/installation/achat/acheter/recherche/chercher **Doxa :** acquisition de l'autonomie dans la recherche d'un logement dans le parc privé/social	Mini jeux de rôles pour simuler une visite d'appartement Mini jeux de rôles pour demander des renseignements en rapport avec la thématique du logement Auto formation guidée : Elaborer une carte heuristique de 5 mots clés maximum en rapport avec la thématique de la	***Pancartes immobilières dans la rue.*** ***www.leboncoin.fr*** ***www.seloger.com*** ***Petites annonces dans le journal et/ou dans les commerces de proximité.*** ***Documents authentiques (annonces immobilières, caution)*** ***Manuel de FLE***

	vocabulaire de la recherche, l'expression de la demande polie (je voudrais un appartement et le vouvoiement…), les prépositions (à + ville, dans +quartier)		recherche de logement	
Le logement S4= 3 h (de 101h à 115h)	**Compétences :** comprendre le vocabulaire des mots du logement pour l'utiliser à l'oral et à l'écrit, compléter un court écrit **Faits de langue :** l'expression des données chiffrées, le prix des choses, les superficies en mètres carrés	**L'expression des données chiffrées :** Superficies, prix de loyer et de vente **Doxa :** acquisition de l'autonomie dans la recherche d'un logement	Ecouter un document sonore, regarder une vidéo en lien avec la thématique du logement pour noter des informations chiffrées ou des mots clés sur une grille de questions/observation Remplir les rubriques d'un formulaire sur internet Identifier et classer des documents authentiques du logement	***Exploitation pédagogique des locaux de formation (prise de mesures, etc.)*** ***Comparateur de prix sur internet***
Le logement S5= 4 h (de 116h à 130h)	**Les mots du logement** **Compétences :** comprendre les différentes modalités d'occupation d'un logement (location/propriété) comprendre les étapes de la procédure d'accès au logement (parc privé/parc social) **Faits de langue :** le vocabulaire administratif du logement	**Le vocabulaire administratif du logement:** Location, vente, contrat, loyer, charges, dépôt de garantie, préavis, quittance etc. **Doxa :** acquisition de l'autonomie dans la recherche d'un logement dans le parc privé/social	Décrire oralement la photo d'un logement ou décrire son logement Rédiger un mail de 2-3 lignes pour demander des renseignements sur une annonce immobilière Auto formation guidée : Compléter sa carte heuristique avec 5 nouveaux mots clés maximum en rapport avec la thématique du logement Activité de remédiation :Auto-corriger les erreurs dans sa production écrite Compléter le portfolio	***Vidéos sur un dialogue dans une agence immobilière (exemple : Norman fait des vidéo – Mon 1er appart)*** ***Pancartes immobilières dans la rue. Sites internet « le bon coin » « se loger »*** ***Petites annonces dans le journal et/ou dans les commerces de proximité.***
Le logement S6= 3h (de 131h à 150h) -Les devoirs induits par les valeurs de la France (obligation fiscale et -respect des règles et usages culturels de la France)	**Les documents du logement** **Compétences :** reconnaître et nommer des documents du logement (baux, caution, charges, impôts,…) agir en situation réelle et simulée pour mobiliser ses apprentissages, rédiger/répondre à une annonce immobilière, simuler la signature d'un bail ou un acte d'achat/location dans une annonce immobilière, **Faits de langue :** L'orthographe du vocabulaire du logement, les accords, l'expression de la demande formelle	**Les documents du logement :** baux, caution, charges, impôts, état des lieux, une attestation d'assurance habitation, chèque, compte rendu d'une réunion de copropriété… **Doxa :** acquisition de l'autonomie dans la recherche d'un logement dans le parc privé/social	Lire un document en lien avec la réglementation du logement et répondre à un quizz Exercices de type texte puzzle à partir d'un formulaire de demande de logement	***Caution, baux, factures, impôts*** ***Formulaires type Cerfa*** ***Formulaires de demande de renseignements des agences immobilières*** ***Site de la CAF et d'un CCAS***
Le logement S7= 3h (de 166h à 185h) -Les devoirs induits par les valeurs de la France (obligation fiscale et respect des règles et usages culturels de la France)	**Compétences :** lire et comprendre des documents relatifs à la règlementation du logement, simuler une réunion de copropriété **Faits de langue :** le vocabulaire juridique lié au logement, l'expression de l'obligation et de l'interdiction	**Le vocabulaire juridique lié au logement :** vocabulaire des règlements associés au logement **Doxa :** connaissance et respect de la règlementation du logement respect du voisinage	Autoformation guidée : Compléter sa carte heuristique avec 5 nouveaux mots clés maximum en rapport avec la thématique du logement Compléter le portfolio	***Documents authentiques (règlements intérieurs, règlements de copropriété, formulaires d'imposition foncière et locative)***
Le logement S8= 2h (de 186h à 200h)	**Compétences :** rencontrer les acteurs sociaux de l'aide au logement pour comprendre le principe de solidarité, les identifier et les localiser **Faits de langue :** le vocabulaire des institutions de l'aide au logement, l'expression de la demande polie (je voudrais un appartement et le vouvoiement…), l'explication-justification simple	**L'expression de la demande polie :** renseigner des formulaires, demander des renseignements, comprendre des mots familiers sur l'identité **Doxa :** comprendre que les taxes participent au principe de solidarité	Produire une fiche synthèse suite à la visite avec des acteurs sociaux de l'aide au logement Auto formation guidée : Compléter sa carte heuristique globale avec les mots clés en rapport avec la thématique du logement Compléter le portfolio	***Visite avec des acteurs sociaux de l'aide au logement***

Annexe 9 – Grille d'évaluation de la prestation des formateurs – OFII, marché 16FL

Logos structures partenaires effacés

Grille d'évaluation de la prestation des formateurs

Marché 16 FL – Lot 7 – Formation linguistique A1

Evaluation réalisée le :	Par (nom et fonction) :
Nom du formateur :	Lieu(x) et organisme d'intervention :

1. Qualification du formateur	*Oui*	*Non*	*A consolider*	Commentaires
Le formateur atteste d'une formation initiale master FLE / FLI (ou équivalent) ou d'une expérience de 5 ans dans le domaine de la formation linguistique	☐	☐	☐	
Le formateur a une bonne connaissance des politiques publiques d'intégration et de la réglementation du droit applicable aux étrangers	☐	☐	☐	
Le formateur connaît et utilise le référentiel CECRL	☐	☐	☐	
2. Début du parcours de formation	*Oui*	*Non*	*A consolider*	Commentaires

Logos organismes partenaires effacés

Le formateur fait signer et remet aux bénéficiaires la convention pédagogique.	☐	☐	☐	
Le formateur fait signer un règlement intérieur compréhensible par tous et l'affiche dans la salle de formation.	☐	☐	☐	
3. Parcours de formation	***Oui***	***Non***	***A consolider***	**Commentaires**
Le formateur est en mesure d'indiquer à quelle séance du déroulé pédagogique correspond son intervention. Le contenu est conforme aux prescriptions du déroulé.	☐	☐	☐	
Le formateur respecte le séquençage : la séance est réalisée au bon moment relativement au séquençage des parcours (0h-100h / 101h-150h / 150h-200h).	☐	☐	☐	
Le formateur dispose d'une fiche de séance témoignant de son travail de préparation et comportant la date de la séance, la référence au déroulé pédagogique correspondant, le thème, les objectifs, les activités et les supports.	☐	☐	☐	

Le formateur décline les parcours de formation en 70% de présentiel, 20% d'auto apprentissage encadré en utilisant les nouvelles technologies et des ressources interactives (sites web interactif, e-learning, TICE, laboratoire de langue…), 10% de mise en situation (jeux de rôle, sorties extérieures)	☐	☐	☐	
Le formateur utilise des documents authentiques dans sa démarche pédagogique	☐	☐	☐	
Le formateur intègre au parcours de formation la réalisation des Evaluations intermédiaires et Evaluations finales.	☐	☐	☐	
Le formateur créé des supports/outils pour permettre aux apprenants de garder des traces de leurs apprentissages (cartes heuristiques, frises temporelles, photos commentées, portfolio, etc.).	☐	☐	☐	
La posture du formateur est adaptée à la situation formative (langage adapté au niveau de compréhension des stagiaires, bienveillance, écoute). Les apprenants sont en confiance avec le formateur et participent aux activités.	☐	☐	☐	
Le formateur veille à l'assiduité du stagiaire en le relançant	☐	☐	☐	
4. Fin du parcours de formation	***Oui***	***Non***	***A consolider***	**Commentaires**

Le formateur informe les bénéficiaires des suites de parcours A2.	☐	☐	☐	
Le formateur finalise la convention pédagogique et la remet au stagiaire.	☐	☐	☐	

Signature évaluateur

Annexe 10 - Grille d'entretien compréhensif réalisée au 3 mai 2016

<table>
<tr>
<td>Formations en français

1-Vous parlez plusieurs langues il me semble non ?
Les langues que vous parlez comment vous les avez apprises ?

Bon et le français alors c'est comment c'est facile ?
Ça vous plaît les cours ici ? (Je veux dire en général)
Et ça vous aide? Ça vous aide à quoi (+ à comprendre, à parler, à écrire ?) Et vous vous voulez apprendre quoi d'abord ?
2-Et vous, vous voudriez plus, ou moins de cours ?
Avant c'était 12h, maintenant c'est 18h.
Mais alors, je me dis si il y avait plus de cours de français, par exemple 30h par semaine, vous pourriez apprendre plus vite non ?
Et à votre avis tout le monde apprend bien dans le cours ?
Parce que il y a des personnes qui n'y arrivent pas, je sais pas je pense à XX par ex.

3-Moi je me dis que le fait que ce soit obligatoire, ça doit avoir des avantages et des inconvénients non? Vous en pensez quoi vous ?

Et donc vous parlez français des fois en dehors des cours?

4-L'EXAMEN -Et donc à la fin vous allez passer un petit examen. Il s'appelle comment ? C'est important vous trouvez? Vous allez faire quoi avec ?
Bon et vous vous avez compris quoi, que c'est obligatoire de passer, ou obligatoire de réussir l'examen?
Vous allez continuer après ?/Et vous allez faire quoi ensuite pour apprendre ?

5- Vous savez que ici, c'est strictement interdit pour le prof de parler une autre langue. Moi, je me demande pourquoi - Alors pourquoi ils font ça à votre avis ?

(relance : Et vous pensez quoi de ça ? Si le prof parlait un peu votre langue ça ne vous aiderait pas?)

Le contrat que vous avez signé à Orléans, vous vous en souvenez ? Ca disait quoi ?

Si vous pouviez changer quelque chose dans ces cours, ce serait quoi ?</td>
<td>PRESENT

1- Si quelqu'un que vous connaissez vient en France, vous lui donnez quels conseils ?
-Je me demande ce qui motive des gens à venir en France, et j'essaye de faire une liste. Vous vous en pensez quoi ? je sais pas, qu'est-ce qui est bien ici ?

Et quand on vient, on imagine comment ça va être non? Vous, vous pensiez que ce serait comme ça ?

Et je me demande, dans votre pays, il y a des migrants aussi ?
2-Et autour de vous il y a des gens qui apprennent le français ? Il font quoi ?

Dans la classe, j'ai l'impression qu'il y a des gens qui sont très motivés, et d'autres pas trop. Je me demande pour quelles raisons ?

3- C'est quoi le plus difficile ici ?
Moi j'ai habité en Espagne, des fois c'était pas facile de me sentir bien. Et pourtant je parle bien Espagnol ! Vous en pensez quoi ? C'est facile d'être ici?

C'est quoi le plus important pour être bien ici ?</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">FUTUR
Et, vous êtes content de l'endroit où vous habitez ?

Et vous, c'est quoi vos projets ? / Vous imaginez faire quoi dans 5/ 10 ans

Et vous pensez des fois qu'un jour vous serez français ? Mais alors ça veut dire quoi pour vous?</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">PASSE
Et, racontez moi, avant d'arriver en France vous faisiez quoi?
(relance : Et vous êtes venu pour quoi ?)</td>
</tr>
</table>

Annexe 11 - Grille d'entretien compréhensif réalisée au 21 juillet 2016

Formations en français	**PRESENT**
1-Vous parlez plusieurs langues il me semble non ? ANG : I think you speak many languages, don t you ? *Les langues que vous parlez comment vous les avez apprises ?How did you learn those languages that you speak ?* Bon et le français alors c'est comment c'est facile ?- Is the French easy for you ? Ça vous plaît les cours ici ? (Je veux dire en général)- Do you like the classes here, in general ? Et ça vous aide? Ça vous aide à quoi (+ à comprendre, à parler, à écrire ?)-Do the classes help you ? It helps you in what (+to understand, to speak, to write ?) Et vous vous voulez apprendre quoi d'abord?-And what would you like to learn at first? 2-Et vous, vous voudriez plus, ou moins de cours ?-Would you like more or less classes ? Avant c'était 12h, maintenant c'est 18h. –Earlier, it was twelve, now it s eighteen hours Mais alors, je me dis si il y avait plus de cours de français, par exemple 30h par semaine, vous pourriez apprendre plus vite non ?-I ask myself, if there was more classes, thirty a week for example, you could learn faster ? Et à votre avis tout le monde apprend bien dans le cours ? Parce que il y a des personnes qui n'y arrivent pas, je sais pas je pense à XX par ex.-And do you think everyone learns well in class ? I think there are persons who don't make it, I dont know, XX for example 3-Moi je me dis que le fait que ce soit obligatoire, ça doit avoir des avantages et des inconvénients non-I tell myself, the fact that is an obligation, it must have benefits and disadvantages Vous en pensez quoi vous ? –What do you think about that Et donc vous parlez français des fois en dehors des cours?-So, you speak french sometimes when you re not in class ? 4-L'EXAMEN -Et donc à la fin vous allez passer un petit examen. Il s'appelle comment ? C'est important vous trouvez? Vous allez faire quoi avec ?- So, at the end you re g oing to pass an exam. What is it's name? Do you think it's important? What are you going to do with it ? Bon et vous vous avez compris quoi, que c'est obligatoire de passer, ou obligatoire de réussir l'examen?-What have you understood, that is important to be present on the exam or to have passed,validated ? Vous allez continuer après ?/Et vous allez faire quoi ensuite pour apprendre ?-You are going to continue later ?/What are you going to do later in order to learn ? 5- Vous savez que ici, c'est strictement interdit pour le prof de parler une autre langue.-You know, here is strictly forbidden for a professor to speak another language. Moi, je me demande pourquoi - Alors pourquoi ils font ça à votre avis ?-I ask myself why-so what do you think, why is that forbidden,	*1- Si quelqu'un que vous connaissez vient en France, vous lui donnez quels conseils ?-If somebody you know comes in France, which are your advices ?* *-Je me demande ce qui motive des gens à venir en France, et j'essaye de faire une liste. Vous vous en pensez quoi ? je sais pas, qu'est-ce qui est bien ici ?-I ask myself what is the motivation for people to come in France, I am trying to make a list. What do you think ? I don't know, which things are good in France ?* *Et quand on vient, on imagine comment ça va être non? Vous, vous pensiez que ce serait comme ça ?-And when somebody comes / and before coming, a person must imagine how it is going to be here, isn't it ? What about you, did you imagine it was going to be like this?* *Et je me demande, dans votre pays, il y a des migrants aussi ?-I was asking myself, there must be migrants in your country too ?* *2-Et autour de vous il y a des gens qui apprennent le français ? Ils font quoi ? –Are there persons around you who learn French ? What are they doing? *Si c est ils font quoi pour apprendre alors : how are they doing for learn* *Dans la classe, j'ai l'impression qu'il y a des gens qui sont très motivés, et d'autres pas trop. Je me demande pourquoi?-I think in class there are very motivated persons, but there are also some persons who are not very motivated. I ask muself why?* *3- C'est quoi le plus difficile ici ?What is the most difficult thing here ?* *Moi j'ai habité en Espagne, des fois c'était pas facile de me sentir bien. Et pourtant je parle bien Espagnol ! Vous en pensez quoi ? C'est facile d'être ici? –I have lived in Spain, and sometimes it was not easy for me to be well. At the same time, I speak Spanish very well! What is your opinion? Is it easy to be here, (+to be well here – est-ce facile d etre bien ici)* *C'est quoi le plus important pour être bien ici ?What is the most important to be well here ?*

why they do it ? (relance : Et vous pensez quoi de ça ? Si le prof parlait un peu votre langue ça ne vous aiderait pas?) –What do you think, if the professor spoke your language, could it help you ? Le contrat que vous avez signé à Orléans, vous vous en souvenez ? Ca disait quoi ? –Do you remember the contract you signed in Orleans ? What was that about? Si vous pouviez changer quelque chose dans ces cours, ce serait quoi ?-If you could change something in class, what would that be ?	

FUTUR

Et, vous êtes content de l'endroit où vous habitez ? Are you happy about your place for living ?

Et vous, c'est quoi vos projets ? / Vous imaginez faire quoi dans 5/ 10 ans What are your plans/You imagine yourself doing what in five, ten years

Et vous pensez des fois qu'un jour vous serez français ? Mais alors ça veut dire quoi pour vous?And you think become French one day ? What could it mean for you, to become French ?

PASSE

Et, racontez moi, avant d'arriver en France vous faisiez quoi? Tell me, what were you doing before your arrival in France ?

(relance : Et vous êtes venu pour quoi ?)And why did you come ?

Annexe 12 – Synthèse biographique de E.

E est Turque, et vit en France depuis seize ans. Elle est donc arrivée avant l'apparition du CAI, mais elle dit avoir suivie une prescription de 400 heures de français à son arrivée, peut-être le dispositif plates-formes d'accueil, non obligatoire, qui existait à l'époque.

E a dû quitter les études de deuxième années de lycée parce qu'il y avait trop peu d'élève dans son petit village de Turquie, et ce dernier a alors fermé. Elle est ensuite restée à la maison deux ans, puis s'est mariée avec un franco-turque, en Turquie. Ce dernier avait grandi en France depuis l'âge de trois ans. Ils sont alors partis vivre en France, en 2000. Au début, E était contente de partir, mais elle a vite changé d'avis face aux difficultés qui l'attendaient dans ce nouveau pays.
Au moment de l'entretien, c'est sa quatrième formation dans cette même structure.

A la question « qu'est-ce qui est difficile ? » elle répond « Tout ! tout pour un étranger». Le plus difficile, pour elle, est l'absence de sa famille. Son projet serait de retourner en Turquie auprès de sa famille. A la question de savoir si elle souhaiterait demander la nationalité française grâce à son niveau B1 certifié par le diplôme DELF, elle répondra que non : « *Ah je vais pas demander, non. En ce moment, je veux pas. C'est pas la peine pour moi. C'est pas obligé, en ce moment.* » (20'55)
Dans son discours, E s'identifie à la culture Turque, et désigne toujours les français avec le « vous », sans jamais s'inclure dedans. En même temps, à la question si elle se sent un peu française, elle répond « *Oui un peu. Bien sûr, bien sûr. Ça va, je parle bien* » (28'26)
Malgré tout, son premier souhait est de trouver du travail en France. E est beaucoup restée à la maison, explique ne pas beaucoup sortir. Elle voudrait, si elle ne retrouvait pas de travail, reprendre les cours de français pour travailler l'écriture du français.
Les cours de français sont pour E « plus important que le permis de conduire », parce que « c'est obligé d'apprendre le français quand tu arrives ». Elle remet donc une très grande importance à la formation linguistique. En revanche, à la question de savoir ce qu'il l'a le plus aidée, des formations ou de la pratique quotidienne, elle répond que ce sont surtout la pratique quotidienne : son caractère sociable et les rencontres l'ont selon elle le plus aidée. Outre son voisinage, E nous expliquera faire l'effort de ne pas trop rester avec des turcophones, pour pratiquer le français. Pour ce faire, elle dit passer plus de temps avec d'autres nationalités francophones : Algériens, marocains, mais E ne cite pas la nationalité française.

Elle nous aura expliqué avec émotion sa colère : malgré plusieurs formations professionnelles et plusieurs stages en entreprises, E n'a essuyé que des refus. Elle expliquera que lors de son dernier stage dans une épicerie, comme pour les précédents, les patrons auront tous insistés à quel point elle travaille bien, sans jamais lui permettre d'obtenir un poste. C'est aussi le port de son foulard qui est selon elle en cause. Elle expliquera un stage dans une entreprise de nettoyage, dont elle qualifie sa supérieure de raciste, refusant de lui laisser porter le foulard chez des particuliers.

Comme E s'est confiée sur son passé, elle explique tirer là une page de sa vie, et vouloir regarder désormais, devant elle.

Annexe 13 – Synthèses biographiques de F et G

F est Afghane, elle s'exprime exclusivement en français au moment de l'entretien mais sa langue maternelle est le Dari. Elle suit au moment de l'entretien une formation à visée d'insertion professionnelle. Elle est arrivée en France en 2010, juste après avoir terminé son baccalauréat, pour rejoindre son mari, déjà installé en France depuis 3 ans, dans le cadre du regroupement familial.

F apprécie la France pour la tranquillité et les droits que le pays lui assure, contrastant avec son pays d'origine en guerre depuis plus de trente ans. F voudrait bien parler et écrire pour obtenir la nationalité, du travail, mais aussi pour retrouver un statut : Elle nous aura témoigné de sa peur des discriminations liées à la langue et au statut d'étranger, pour trouver du travail mais aussi dans la rue, en tant qu'elle a déjà été victime de propos xénophobes. Elle nous confie un projet à plus long terme : elle rêverait d'écrire un jour sa biographie en français, et que « c'est pour ça, que je veux apprendre ».

Selon elle, elle n'a dans le cadre des formations du CAI peu ou pas appris parce qu'elle était enceinte au moment des formations. Selon elle, c'est seulement après ces formations, à travers deux hospitalisations, puis la scolarisation de sa fille, et en apprenant seule, à la maison, qu'elle aurait véritablement commencé à apprendre à parler et écrire le français. F et G auront remis ensemble plus d'importance aux rencontres et à la pratique quotidienne qu'aux formations en français, pour pouvoir apprendre à parler. Pour toutes les deux, les formations OFII font partie d'un passé ou aucune d'entre elle n'avait l'occasion de pratiquer suffisamment ni de se consacrer à cet apprentissage (F).

J'ai eu l'occasion, un an après l'entretien, de retrouver F pour des formations linguistiques de niveau A2 oral. Cette dernière aura pendant cette année suivie cette formation professionnelle durant laquelle je l'ai rencontré, puis elle s'est mise à chercher du travail avec conviction, en vain. F est en colère contre ce critère de la langue et des diplômes : Elle m'aura fait part ainsi qu'au groupe de la difficulté d'accéder à un emploi en tant qu'étrangère, la langue étant selon elle la principale excuse de ces refus. Elle s'est vue en revanche proposer des missions de ménage, mais c'est alors elle qui a toujours refusé ces offres : elle considère qu'à son âge, elle devrait pouvoir trouver un meilleur emploi. Son projet est donc désormais d'obtenir le diplôme de français DELF B1, en espérant faciliter ses chances d'accéder à un emploi qu'elle considère « décent ». Fière de ses premiers apprentissages en autonomie, elle expliquera à nouveau dans le groupe de cette formation linguistique dont j'étais le formateur, cette expérience personnelle des formations obligatoires desquelles elle n'aura pas pu tirer parti « à ce moment-là ».

G est arrivée du Brésil en 2008, G parle français au moment de l'entretien, sa langue maternelle est le portugais. Tout comme F, G suit au moment de l'entretien une formation à visée d'insertion professionnelle. F tenait un restaurant au Brésil, avant de rencontrer l'homme qui l'a fait venir en Guyane française et avec qui elle s'est mariée. G a donc vécu en Guyane avec ce mari français. Sur cette île ou on parle français, créole, mais aussi portugais, par la présence de nombreux brésiliens. G a donc surtout parlé portugais en Guyane française.

Divorcée de ce mari avec qui elle s'est installée en France, G affirme qu'avec lui qui est français, au début elle ne parlait qu'exclusivement portugais. Elle voulait parler avec lui, mais il s'y serait refusé à cause de son trop petit niveau pour discuter en français avec elle. Il aurait donc décidé de toujours lui parler portugais. Elle explique cet épisode avec cet ex-mari comme la cause de ses lacunes actuelles et de son accent. Pour cette séparation, G est passée par un tribunal en Guyane. Elle explique avoir perdue la garde de ses enfants. Elle aurait deux ans pour retrouver et prouver au tribunal une situation stable économiquement et financièrement afin de récupérer son droit de garde de ses enfants. C'est la raison de sa venue en France, la vie étant selon elle moins difficile dans l'hexagone qu'en Guyane ou qu'au Brésil.

G se dit contente d'être obligée de ne parler que français en France, en tant que cela l'aide pour apprendre. En Guyane, elle a réalisé les formations obligatoires de français. Mais comme pour F, ces formations ne l'auront selon elle que très peu aidé. Soulignons que cette dernière ne pratiquait pas le français en Guyane. La France métropolitaine semble donc représenter l'espace à travers lequel elle aura véritablement apprise à se débrouiller en français, car elle y vit seule et elle est obligée de le pratiquer quotidiennement, et bien souvent avec des locuteurs inconnus. La formation professionnelle qu'elle suit au moment de l'entretien représente pour elle également une aide importante dans sa pratique quotidienne et son apprentissage de la langue.

G utilise le « cadre » imposé par les formations (Linguistiques et autres), comme une préparation à aborder le monde du travail. Elle se sent désormais prête à chercher du travail.

Annexe 14 – Synthèse biographique de H.

H est Tchétchène, elle est arrivée en France moins d'un an avant l'entretien. Sa langue maternelle est le tchétchène mais elle parle russe, « juste ce qu'il faut ». Elle s'exprime en russe lors de l'entretien, accompagnée par la traductrice français-russe (T). L'entretien se sera révélé difficile, en relation à diverses incompréhensions, et la traductrice a eu du mal à retranscrire des réponses parfois longues, et périphériques – mais non moins potentiellement intéressantes. La synthèse biographique qui suit est donc relativement imprécise.

H a suivie l'école en tchétchène exclusivement jusqu'à ses 15 ans, puis a suivie ensuite l'école dans les deux langues. Les professeurs pouvaient alors s'exprimer autant dans les deux langues, sans distinctions.
H est venue en France plutôt par circonstances que par choix : elle est venue rejoindre son fils déjà installé en France suite à des persécutions militaires. Ce dernier avait déjà essayé de vivre en Pologne durant 8 mois avec sa sœur, puis il est parti seul tenter sa chance en France tandis que sa sœur est rentrée en Tchétchénie. En arrivant en France, il était très seul, explique H. Mais désormais, il s'est marié. H explique que bien d'autres tchétchènes ont fuis en Belgique, en Allemagne, en Autriche.
Son fils a appris le français en suivant les formations de l'OFII et en travaillant en parallèle. Pour H, l'apprentissage du français s'annonce plus problématique, n'exerçant pas d'activité professionnelle et ressentant de grandes difficultés de compréhensions en formations de l'OFII.

H trouve le français très difficile. Elle explique que sa compréhension s'arrête à quelques mots simples et usuels, comme bonjour, au revoir. A la question de savoir si les formations l'aident à mieux comprendre, H répond que la plupart du temps elle ne comprend pas trop ce qui se passe en cours, les moments où elle comprend le mieux étant les propos accompagnés de gestuelles. H souligne le fait que selon elle les formateurs manifestent une vraie volonté d'expliquer et de se faire comprendre, mais que pour elle c'est très difficile parce qu'elle n'a « plus de mémoire », la guerre l'ayant particulièrement « chamboulée » : *Ouais si j'étais venue 20 ans en avance enfin, plus tôt euh certainement j'pense que j'aurais pu apprendre, mais la dans ma tête c'est tout chamboulé euh, il y a eu la guerre et tout ça et…* (T, 3'50) Elle aimerait malgré tout persévérer dans son apprentissage en formation, par la suite. Elle aimerait pouvoir être plus autonome vis-à-vis de ses démarches administratives personnelles.
Selon H, « c'est bien de parler français il faut parler français, mais si des fois ils pouvaient m'expliquer en russe, ce serait tellement plus facile, et plus rapide ».

A la question « quel conseil donneriez-vous à un étranger qui va venir en France ? » H répond « venir accompagner » : Selon sa propre expérience, malgré sa venue en famille elle a vécu en foyer à son arrivée, avant de trouver enfin un appartement. Venir en famille, ou dans le cadre du regroupement familial donne plus de chance d'avoir un logement décent.

H explique les peurs qu'elle avait avant de venir, qui finalement se révèlent infondés : Elle avait peur de ne pas pouvoir parler. Mais malgré son faible niveau, elle trouve que « les gens sont très sympas ici », et elle cite en particuliers les médecins qui auront pris le temps de discuter/communiquer avec elle et de s'expliquer lors de consultations. H semble trouver la France très accueillante : elle conseille aux tchétchènes de venir se réfugier ici.

H m'a parfois donné l'impression de ne pas vouloir davantage s'impliquer personnellement à répondre. Par exemple, elle aura répondu que les 18heures de formation linguistique par semaine lui suffisent. Mais à la question « est-ce que c'est trop » ? celle-ci n'aura pas donné de réponse. De même pour la question « les stagiaires apprennent-ils tous bien en formation ? » En tant que formateur, je sais pertinemment que certains stagiaires de cette classe ci ne s'impliquent pas beaucoup. Elle répond que oui tout le monde apprend bien, puis elle retourne le sujet de l'apprentissage sur les formateurs, qui expliquent selon elle très bien. Ainsi, faut-il entendre que si les formateurs expliquent bien, pourquoi les stagiaires n'écouteraient-ils pas ?

Annexe 15 – Synthèses biographiques d'I. et J.

I et J se sont emparés de l'enquête, et ont dès le départ pris les devants de la discussion et se sont fortement impliqués à donner leurs opinions. Je suis tout de même parvenu à poser toutes les questions du questionnaire, mais bien souvent ces derniers ont pris l'initiative du sujet à aborder.

I et J n'ont aucun lien de parenté, ils sont amis et se connaissent depuis la formation linguistique de l'OFII, et ils ont donc voulu venir ensemble pour l'entretien. En tant que réfugiés soudanais, I et J partagent leurs opinions, et se confortent sur de nombreux points. Tous les deux exprimeront, de différentes façons, leur opposition à l'idée que ces formations en langue seraient un préalable indispensable à leur intégration.

I a la quarantaine, elle vit en France depuis un peu moins d'un an au moment de l'entretien, avec ses cinq enfants et son mari gravement malade. Elle est à la fin de sa formation linguistique de 250h au moment de l'entretien. Lors de l'entretien, I s'exprime majoritairement en arabe, mais également en anglais et parfois un peu en français, directement à l'enquêteur. Etant donné sa situation difficile en France, I explicite vivre mal ces formations obligatoires :

T : (...) Elle dit que par exemple pour elle qui doit s'occuper de ses enfants etc. c'est pas humain pour elle de venir à l'école, elle a l'impression que (XXX) (37'00)

Au Soudan, elle venait de terminer ses études de nutritionniste.
Avec J, elle s'interroge longuement (L'enregistrement dure 2h35) sur ses peurs, ses perspectives d'avenir en France, et sur sa « place » dans un système qui lui renvoie qu'elle est « inférieure » aux français tant qu'elle ne parlera pas la langue (Cf. Propos de I en annexe 31)

I et J partagent également cette même perception négative des « aides » sociales qu'ils reçoivent en tant que réfugiés, leur donnant la posture de « fardeau » de la société. I et J préfèreraient se sentir utiles à la vie de la cité, et ne pas donner l'impression que « nous ça nous suffit d'être là (X)» (Tr. traduit J, 2'26'00).

Bien que I apprécie ces formations et aurait aimé pouvoir plus y participer, pour elle, comme pour J, il semblerait que ces formations linguistiques ne sont pas la priorité (Cf. annexe 26).
I et J m'auront tous les deux expliqué à quel point leur colère est aussi relative à leur culture soudanaise, en tant que l'histoire du Soudan est liée à la culture française. Le Soudan connaitrait majoritairement des représentations très positives de la France : pays des lumières, des droits de l'Homme... I et J expliqueront tous les deux que le contraste entre ce qu'ils imaginaient et leur situation actuelle de « réfugiés » en France est grand : la migration, la perte de statut, à laquelle s'ajoute une injonction d'apprendre le français pour pouvoir travailler sont alors perçus comme un ensemble signifiant leur différence et infériorité par rapport aux Français. I explique qu'au Soudan les familles pour prétendre avoir réussies, doivent obligatoirement envoyer leurs enfants à l'université, et le plus loin possible. Le nombre de Soudanais diplômés qui arrivent en France est en conséquent important, mais ces derniers ne pourront pas faire valoir leur diplôme.

J est soudanais, il a la quarantaine. Au Soudan, il était expert-comptable. Il vit en France depuis moins d'un an avec sa femme et ses deux enfants en bas âge.
Au moment de l'entretien, il vient de terminer sa formation, et il est resté ses 200 heures dans la classe de plus petit niveau, dite « Alpha ». J ne parle pas très bien anglais, et s'exprime exclusivement en arabe lors de l'entretien.
J avait compris que lors de cet entretien, il aurait l'occasion de donner son avis sur ces formations obligatoires, et il a pris à cœur cette opportunité. En effet, ce dernier avait préparé une liste entière, écrite en arabe, de points à évoquer lors de l'entretien.
Etant donné ses difficultés en français, J parle arabe à la maison avec sa femme et ses enfants. C'est d'ailleurs le sujet qu'il aura abordé au début de l'entretien, avec I : Tous les deux ont peur que leurs enfants perdent leur langue et leur culture, et de ne plus être en mesure d'éduquer correctement leurs enfants.
Il exprimera son ressentit de façon argumentée, et parfois avec énervement (élocution rapide, hausse du ton de la voie, gestuelle accompagnant le discours, poing tapé sur la table, à partir de 1'09'00). Tout comme I, J exprimera son énervement et son mécontentement pour un système qui selon lui tend à le « sous-estimer » :
T : (...) et lui il ressent il se dit enfin il dit que euh quand il est arrivé de son pays, il arrive ok, on lui dit tout de suite c'est à toi de t'intégrer et d'apprendre le français. Il dit ça c'est sûr mais, par contre, il y a des moments où il ressent (XXX) qu'il est sous-estimé (C-XXX).
I comme J s'arrêteront à plusieurs reprises sur l'importance d'autres vecteurs que la formation en langue pour pouvoir apprendre à parler, ainsi que pour s'intégrer.

J voudrait ainsi apprendre la langue orale à travers une vie active dans cette langue : en travaillant, en réalisant des stages. Il affirme qu'il apprendrait mieux de cette façon. J insistera à plusieurs reprises sur l'idée que pour lui, la langue est un « moyen » (T reprend l'expression à 22'30, deux fois, puis à 24'35) : La langue n'est pas selon lui un but à viser « à tout prix », sinon à développer dans le cadre d'une activité sociale comme un travail, un stage, etc.

Annexe 16 – Synthèse biographique de K.

K a la quarantaine, elle est originaire des Bahamas, ou elle a rencontré son mari français. Ils se sont ensuite installés en France à la recherche d'une vie meilleure, d'un meilleur travail pour son mari (1'05'40). Ensemble, ils parlent anglais.
K fait partie de ces informateurs qui se sont fortement approprié cet entretien.
Elle parle dans un anglais rapide que je n'étais pas toujours certain de comprendre au moment de l'entretien, et elle exprime son ressentit avec précision, en donnant des exemples de ses expériences en France ou ailleurs.
Elle parle aussi espagnol, quand elle est aux états unis, langue qu'elle a apprise un peu aussi à l'école. Elle voudrait apprendre le japonais, parce que sa sœur a des relations avec le japon. Elle ne trouve pas le français difficile, mais compliqué, un peu déstabilisant, parce que les différences avec l'anglais sont compliquées. K affirme aimer les langues parce qu'elle s'est déjà intéressée à plusieurs d'entre elles : Les formations sont donc selon ses propos, pour elle forcément intéressantes.
Elle adore les formateurs de l'association. Mais elle affirme que Parfois « c'est beaucoup pour elle », parce qu'elle ne comprend pas tout. « Sometime it's too much for me » (4'20)
K fait partie de ces informateurs pour qui la France ne semble pas être un « choix » délibéré, sinon plutôt un concours de circonstances :
K : I don't know where i mean… I don't have to be here but… I'm here ! (7'00)

Dès le début de l'entretien, j'ai abordé des questions relatives aux difficultés de suivre cette formation. Selon K, la première difficulté est que les stagiaires sont « adultes », et que ces formations requièrent selon elle de rester silencieux et d'écouter :

E : More we are and more it's difficult ?
K : Yes…It's difficult… And… It's difficult because (…) because we're all adult… when you're trying to… you know… (XXX) and be quiet … not like kids, so… (4'45)

Pour K, ces formations représentent une véritable aide. Elle explique qu'elle commence à identifier des mots clé sur lesquelles s'appuyer pour accéder à une compréhension globale de certaines productions. En revanche, elle insistera sur les différents problèmes liés à cette obligation.
Premièrement, elle revendique comme d'autres informateurs d'avoir « du choix », des options, idée sur laquelle elle insistera à 5 reprises (39'42 ; 45'10 ; 1'15'28 ; 1'18'48 ; 1'20'05).
Deuxièmement, elle s'arrêtera sur un épisode relatif à la mécompréhension de ces obligations, dont la conséquence a été de ne laisser ses enfants rentrer seuls à la maison. Ce défaut d'information a eu pour effet de la stresser :
It really stressed me you know, it really obsessed me because… i didn't know a lot of details about this… « obligatoire », to acompain my kids you know they (…) They don't sayed me when they finish, this was not from 9 to 5… So you know it's like… 34' 00 (XXX) 34'20 … Give us, all the informations. (…) Because we have to know… all the a… all the a… what we're obligated to do (X) in all the life (33' 37-34'30)

Elle insistera de différentes façons sur le fait qu'elle n'a pas bien compris les détails de ces formations, et du stress généré. Non seulement au début elle ne comprenait pas si elle avait le droit ou non, de quitter les formations en avance pour aller chercher ses enfants à l'école, mais aussi, elle ne sait pas, au moment de l'entretien, combien d'heures de formation elle doit suivre. Et ce n'est selon elle pas important de le savoir, puisque c'est obligatoire de venir :
K : To be honest with you, from the (XXX), i don't really understood how many hours, i had, i had to come, because, i had to come ! (36'35)

Annexe 17 – Synthèse biographique de L.

L a été professeure de mathématique en Ukraine, et elle a développé des compétences de traductrice dans différentes langues, et pour lesquelles elle a obtenu des diplômes. L parle Ukrainien, sa première langue, mais aussi polonais, russe, un peu anglais, et elle se fait très bien comprendre en français. Elle parlera d'ailleurs dans cette dernière langue la plus grande majorité du temps de l'entretien, et la traductrice aura permis davantage de confirmer, de préciser les idées que L développe d'abord en français.

L était divorcé de son premier mari, avec qui elle a eu deux enfants en Ukraine, et s'est alors ensuite mise à la recherche d'un nouveau mari. Elle rencontrera un français, avec qui elle a décidé de venir vivre en France avec sa famille, ses deux fils, pour s'installer et vivre une nouvelle vie. C'est une perspective avant tout professionnelle et d'avenir qui les attire : les compétences de son mari en informatique, les siennes en traduction, sont présentés dans ses propos comme ce qui leur permettra certainement de trouver des emplois mieux rémunérés et plus stables en France. Etre en France représente aussi selon L une chance pour l'avenir de ses enfants.

L s'arrêtera à critiquer différents points des formations de l'OFII, pour lesquelles elle est pourtant très contente puisque c'est grâce à ces formations qu'elle comprend et s'exprime mieux au moment de l'entretien. Elle est reconnaissante de la gratuité de ces formations, du droit d'en bénéficier, et de la progression que celles-ci lui ont permise en compréhension et production.
Outre l'importance d'un nombre restreint de stagiaire, une critique qu'elle soulignera à deux reprises, est qu'elle s'oppose aux formations strictement monolingues et regrette que son/sa formateur/trice ne connaisse et ne s'appuie pas sur d'autres langues pour son enseignement. Elle imputera le décrochage de certains stagiaires à cette posture (voir annexe 27)
Elle reviendra sur cette idée et l'importance selon elle de pouvoir comparer les langues pour leur enseignement, expérience qu'elle dit avoir déjà vécu par le passé en Ukraine, qu'elle semble avoir également mis en place dans le cadre d'enseignements de mathématiques:

E : Vous en tant que professeur vous avez fait ça, comparer des langues ?
L : Vivivi, vi.
E : Ah ouais ? Pour quelles langues ?
L : euhm, euh, (T traduit la question en russe)
L : Da ! ma, euh prié (« d'abord » en russe), pas les langues euh, j'ai mathématqueuh, (XXX).
(24'03 – 24'22)

Annexe 18 – Synthèse biographique de M.

M est réfugiée Irakienne, elle a la quarantaine, et vit en France avec son mari et ses deux enfants depuis quelques mois seulement. M était coiffeuse de profession, activité qu'elle aimerait reprendre en France.

Le jour de l'entretien, elle venait de terminer sa formation obligatoire de 200 heures. Comme de nombreux réfugiés Chrétiens d'Irak, M a pour langue maternelle l'araméen, comme seconde langue (officielle en Irak) et de scolarité l'arabe, et elle parle également anglais.
M a toujours été attiré par la langue française, et affirme dès le début de l'entretien sa volonté de l'apprendre : « *quand elle était en Irak, déjà elle avait le souhait d'apprendre le français c'était une, une langue qu'elle aimait, beaucoup, et et elle avait pas la possibilité de l'apprendre là-bas* » (2'30)
M fait alors le point sur sa formation obligatoire, et ce que cela lui a apporté concrètement. En attendant de commencer les formations obligatoires de l'OFII, elle avait fait une formation a la Croix-Rouge, qui lui avait semblé moins efficace : « *avant de de vnir à l'école obligatoire, elle avait déjà fréquenté la croix rouge où là euh elle prenait des cours mais, elle avait rien appris. Apparemment euh, voilà euh, elle rentrait euh chez elle, c'est comme si elle avait rien fait. Et euh, em'a dit, quand chui arrivée ici, euh grâce à sa façon de, de nous transmettre les informations, 'fin la formatrice là euh, X* (For 2) *, euh j'ai appris à faire la différence par exemple entre je, fin entre je, tu il elle euh, alors qu'avant, elle ne savait pas du tout, et euh, elle voit que voilà, elle est dans l'début de euh, de quelque chose qui qui pourrait, voilà. Lui faciliter la compréhension euh, voilà. Mais elle sent que, euh, elle s'est améliorée.* » *(10'04 – 12'00)*
A ce stade de l'entretien, le bilan de formation semble particulièrement positif puisque les formations obligatoires semblent l'avoir aidé à s'améliorer en compréhension. D'autant que M se dit être en accord avec ce système de formations obligatoires, ainsi que leur caractère « intensif » : « *elle me dit que elle au contraire, ça la dérangerait pas, elle voudrait euh l'école du matin au soir en fait, même le mercredi (…) pasque chez elle elle parle principalement arabe, pasque c'est la seule langue euh, qu'elle parle, la famille les enfants, ils apprennent le français à l'école mais une fois à la maison tout le monde parle arabe et, et euh, elle, s'fin, elle aimerait apprendre euh, pasque voilà elle veut apprendre à parler pour communiquer, pour pouvoir vivre. C'est vital.* (15'06 – 16'54) – « *elle a pas l'impression d'être obligée en fait. Psque, j'pense c'est sa volonté aussi d'bien vouloir. Em'dit moi je prends ça plus comme un service, pasque voilà elle, inous, fin ils nous poussent à apprendre le français pour pouvoir vivre et, travailler après* (…) » (25'28 – 27'04)

M abordera ensuite ce qu'elle considère comme le souci majeur de ces classes : les différences de niveaux, sa classe étant constitué de stagiaires pouvant passer à la production orale (qui répondent à toutes les questions de la formatrice) et d'autres non. Les stagiaires n'étant pas en capacité de répondre aux questions se retrouvent donc « à la marge », n'osant plus relancer ou demander davantage d'explication. De même elle soulignera le fait que pour l'examen du DILF il est difficile de s'adapter à un nouveau locuteur (passation externe à l'organisme de formation).

Cette synthèse biographique me permet de préciser que j'ai suivi le mari de M en classe de langue obligatoire, ce dernier ayant refusé de participer à l'entretien (ni seul ni avec sa femme). Or, en dépit de leur forte complicité apparente, à l'inverse de M, le mari a suivi les formations en ne s'impliquant pas dans celles-ci voir en perturbant certains cours, et restant ses 200heures dans la classe de plus petit niveau. Face à l'attitude très sérieuse de M, j'étais donc curieux d'en savoir plus sur son ressenti de ces formations : M et son mari ont-ils des perceptions très différentes ? M est-elle à l'inverse de son mari, très satisfaite des formations, comme cela semble apparent au cours des quinze premières minutes ?
Au fil de la discussion, M s'est ouverte à parler des formations linguistiques obligatoires relativement à son expérience de vie en France, à ses projets, voire à des éléments de comparaison avec d'autres modèles (sa sœur ayant migré en Allemagne). Les représentations construites seront dès lors très contrastées avec les précédentes, contrastes particulièrement apparents en annexes 25, 28 et 33. Une fois la discussion plus engagée, elle développe l'idée d'oppression par un modèle qui lui renvoie qu'elle ne travaillera pas sans d'abord apprendre à parler par le biais de formations. J'ai trouvé au final cet entretien exemplaire de l' « invisible » qui peut se cacher derrière l'apparente satisfaction, soulignant l'importance de ne pas s'arrêter au « contentement apparent » pour juger de la réception de ces formations.

Annexe 19 – Synthèses biographiques de N. et O.

N et O ont répondu très souvent « de concert », les réponses apportées par l'une sont bien souvent approuvées par l'autre, rarement nuancées ou discutées malgré des relances plus individuelles. Il m'a donc semblé ici plus pertinent de réaliser une seule fiche de synthèse biographique, précisant des informations plus spécifiques obtenues pour chacune d'entre elle.
N et O sont respectivement mère et fille.
N a 63 ans, et sa fille O, la trentaine. N a d'autres enfants, désormais adultes, qui ont migré dans différents pays dont la France.
N et sa fille O sont toutes deux Irakiennes, de langue maternelle araméenne et parlant également l'arabe. A la question « parlez-vous français ? », toutes les deux répondront « un petit peu ».
O connait également quelques mots d'anglais, sur lesquels elle s'est appuyée avec moi en classe par moments.
Toutes les deux se définissent comme femmes au foyer. En Irak, N et O tenaient un pressing, qui leur a été pris par DAESH. Elles expliqueront qu'elles ont alors dû quitter l'Irak à la hâte, sans pouvoir rien emporter d'autre que les vêtements qu'elles portaient alors. N ne compte pas retravailler, mais O l'envisage si elle le peut. Toutes deux aiment en France une sécurité qu'elles n'ont pas ressentie en Irak. Avant, elles auraient préféré aller en Australie, mais une autre fille de N était déjà en France et lui a dit à quel point c'était beau. Comme l'Australie n'a pas fonctionné, elles se sont inscrites pour la France.

Je perçois cet entretien comme s'étant bien déroulé, et ayant permis de comprendre davantage N et O. Cependant, de nombreuses réponses ont semblé trouver parfois des réponses affirmatives sans pouvoir en savoir davantage, donnant une impression de « retrait » de leur part. J'ai eu l'impression que mes relances et tentatives d'en savoir plus sur leur ressenti général avait un effet contre-productif. J'ai donc décidé de ne pas insister et de leur donner le sentiment qu'elles étaient libres de partir lorsqu'elles le souhaitaient, de dire ce qu'elles voulaient. C'est d'ailleurs là un entretien relativement court par rapport à la majorité (41 minutes).
Au regard de leurs propos, mon interprétation est qu'elles n'ont pas adhéré ou pas souhaité donner de suite à ma démarche perçue comme « critique » à travers certaines relances. En ce sens, elles termineront l'entretien en approuvant l'intérêt de leur demander là leur avis sur ces formations, mais tout en concluant ensuite :
Tr : Em'dit c'est une bonne loi parcque en fait euh, euh n'importe quelle personne souhaite apprendre, travailler euh, et avancer. (40'47)

Cette proximité de leur discours lors de l'entretien se comprend davantage au regard de leur situation : N et O vivent ensemble et passent la plupart de leur temps ensemble. N aura dès le début de sa formation précisé que O présente un léger handicap (qui au final ne me semble pas avoir eu d'incidences sur la formation), qui explique aussi en partie leur compagnie constante.

Au cours des formations, N et O sont restées dans le plus petit niveau (avec moi comme formateur référent), leur progression a été perçue comme très lente et difficile (voire « insuffisante ») au cours de leurs 250 heures par d'autres formateurs. Elles n'auront par la suite pas validé le diplôme DILF (Elles ne disposaient pas encore des résultats au moment de l'entretien). Malgré cette apparente difficulté, N et O se sont montré participatives, dans une entraide constante mère/fille, et très contentes de participer activement à ces formations. N et O souligneront tout au long de l'entretien leur contentement de ces formations, et d'un certain nombre de mots « clé » que celles-ci leur auront permis d'apprendre. Le seul point de désaccord concernera pour toutes les deux certaines formations privilégiant le français, qu'elles disent ne pas pouvoir suivre (voir annexe 30).
Au final, N et O ne semblent pas avoir voulu interpréter davantage le système de contrat d'intégration, mal connu :
E : Vous avez trouvé ça intéressant et important le contenu de ce contrat ? Vous vous souvenez un pti peu ?
N, O et Tr discutent en arabe
Tr : Ils savent juste euh, ce contrat, qu'ils doivent aller à l'école, et c'est tout. (16'26)

Mais en tant qu'elles ont tiré parti de ces formations, vécues comme un espace qui a pu leur faire découvrir la France, elles soutiennent que cela ne peut qu'être « bon », au même titre que l'école :
Tr : Em'dit que, elle (En parlant de N), elle pense que c'est pour leur bien, parsque l'école, c'est bien. (18'07)

Annexe 20 – Synthèses biographiques de P. et Q.

La discussion menée entre P et Q étant très souvent traduite sans distinction par l'interprète, et leurs réponses menant finalement très souvent à un accord commun, je restituerai ici leur synthèse biographique sur une seule fiche.
P et Q son respectivement mari et femme. P et Q ont fui DAESH « où ils ont pu » (57'36), mais ils ont choisi la France parce qu'« en fait sa sœur elle lui a dit que, que la France était bien, que la vie était facile dedans euh (…) » (56'54).

P a environ 40 ans et Q 35 ans, ils sont de nationalité irakienne. Leur langue maternelle est l'araméen, ils parlent et écrivent l'arabe comme seconde langue et de scolarisation, et également « un peu l'anglais », malgré qu'ils passent aisément de l'arabe à l'anglais pour s'adresser directement à moi par moments, dans les premiers instants de l'entretien (mais ils profitent de la présence de l'interprète pour discuter en arabe ensuite).
P estime apprendre l'anglais depuis 8 ou 9 ans. Il a d'abord appris l'anglais 45 min par jours dans le cadre d'une formation en filière tourisme d'un an, avec 1 an de stage en hôtellerie. Il a également fait de la soudure, mais n'a jamais eu l'occasion de parler avec des anglophones. Il explique avoir surtout appris à partir de la télé, des séries, des films. Q a quant à elle appris et pratiqué l'anglais depuis 25 ans, c'est à dire depuis l'équivalent du cm2. Avant d'arriver en France, elle était couturière.
Apprendre le français semble pour tous les deux primordial, ils désignent la barrière de la langue comme la première difficulté à laquelle ils se confrontent chaque jour avec les administrations en particulier.
Ils soulignent aussi la difficulté de cet apprentissage : c'est une langue qui leur était inconnue, qu'ils disent découvrir.
Outre le constat très positif de P d'avoir « *quand même appris beaucoup d'choses* » au cours de ces formations, et pour Q, de constater qu' « (…) *Elle parlait pas un seul mot et, maintenant, ça va, elle peut s'débrouiller* » (18'56), tous deux vont développer et se conforter dans une critique de différents aspects des formations linguistiques obligatoires qui leur ont été délivré. Dès les premières questions sur leur ressenti de ces formations, P et Q vont commencer à définir la dimension strictement monolingue des formations linguistiques comme problématique :
Tr : Y'm disent en fait y'a des cours ça va, mais y'a des cours ou ils comprennent pas, surtout lorsqu'il s'agit de structure, grammaire et tout, ils ont du mal à comprendre pasque, comme les explications sont en, français, déjà qu'ils comprennent pas le français mais du coup, on comprend pas c'qu'il explique. (6'40)
Cette modalité monolingue reviendra à différentes reprises comme un élément problématique de ces formations, comme en rend compte également l'annexe 30.

La critique porte également, en particulier pour P, sur les contenus de formation, qui seraient axés surtout sur de la grammaire :
Tr : Ym'dit en fait euh, que lui justement il aurait aimé apprendre à communiquer, par exemple, lui apprendre comment euh, qu'y peut se débrouiller quand y va aller acheter, euh, 'fin apprendre des choses qui lui sont utiles au quotidien, comme par exemple apprendre les noms des différents métiers, euh, parler de différents métiers, la menuiserie, euh, la boucherie etcetera, et ensuite par la suite, pouvoir appliquer, les règles de grammaire euh, de conjugaison et tout, sur ce qu'on a déjà appris, (X) communication. (17'55)
Au final, au côté d'autres arguments relatifs aux contenus des formations, il semble que P et Q construisent l'idée que ces formations ne répondent pas suffisamment à leurs besoins.
Tous deux disent avoir très peu d'occasion de pratiquer ou de rencontrer des français. P ira plus loin ensuite, en explicitant contrairement à sa femme, choisir finalement les formations par dépit. En effet s'ils le pouvaient P préfèrerait avoir aussi la possibilité d'apprendre la langue par le biais d'activités professionnelles:
T : En fit ym'dit euh, oui certes euh, 'fin oui il aime travailler, mais il est conscient aussi, que i faut apprendre aussi la langue pour pouvoir travailler. Mais son avis c'est que, avoir une vie sociale, l'aiderait plus à apprendre le français, que, l'école.
Tr reprend en arabe.
Tr Si il avait été à l'école et qu'il avait travaillé en parallèle ça aurait été encore mieux.
(51'21à 51'59)
Pour Q, le propos est plus nuancé : « Quand les vendeurs lui posent des questions, elle ne comprend pas. Maintenant, ça va mieux. Il faut au moins avoir des petites bases pour se débrouiller. » (54'15)

Annexe 21 – Synthèse biographique de R.

Nous partageons des pâtisseries d'Algérie ramenées par R pour commencer l'entretien. Puis R demandera à Tr de lui réexpliquer le but de l'entretien. La proposition d'entretien auprès de R n'ayant pu faire l'objet d'une présentation précise, je redirige ensuite Tr à réexpliquer l'objectif de l'enregistrement et l'anonymat.
Durant cet entretien, la conversation à trois personnes, puis sa transcription, sont difficile car R s'exprime souvent longuement, en même temps que Tr, continuant ses propos avec peu de temps morts, et ne laissant souvent à Tr que très peu de temps pour interpréter ses propos, alors très synthétisés, et parfois à leur tour coupés par R.

R a la cinquantaine, elle est Algérienne. Elle est arrivée par demande de regroupement familial, et elle vit à Tours avec son mari, Algérien également. Ils n'ont pas d'enfant. R a également plusieurs frères en France. R souhaite chercher un travail, une fois qu'elle aura mieux appris le français, elle n'a pas de préférence d'activité professionnelle : « Elle trouve important de gagner de l'argent, et en plus euh, rester à la maison euh, c'est ennuyeux. » (9'56)
Elle parle arabe, comprend et parle un peu le français parce qu' « elle a pas beaucoup appris l'français en Algérie. Elle parlait l'arabe mais pas l'français. » (6'10) Je perçois pour ma part un décalage fort entre la perception de son niveau, qu'elle semble sous-estimer, et sa pratique à l'oral, qui marque une compréhension globale plus importante. D'autant que son arabe algérien présente régulièrement des emprunts au français.
R a été très peu scolarisé en Algérie dans son enfance, car elle habitait à la campagne. Au moment de l'entretien, elle est encore en formation linguistique dans la classe du plus petit niveau afin de travailler les compétences en écriture, et elle est considérée comme la seule « alpha » (peu scolarisée dans son pays d'origine) d'un groupe classe pourtant important (une vingtaine de stagiaires). Elle se montre extrêmement volontaire et assidue dans les formations linguistique, ce qu'elle réaffirmera lors de l'entretien, elle se montre favorable à la préconisation de travailler en priorité les compétences d'écriture, désireuse d'apprendre le français. Selon R, les premiers mois en France n'étaient pas faciles, mais maintenant « ça va mieux, elle comprend mieux ». Elle nous confiera qu'au début, qu'elle n'aimait pas la France, elle pleurait et voulait rentrer en Algérie (33'26 -34'50).

Il est probable que la formation linguistique vienne d'une façon ou d'une autre représenter pour R, l'opportunité de rattraper une scolarisation trop courte, qui ne lui a pas permis d'être considérée comme « lettrée ».
Cependant elle n'apprend pas qu'en formation : son mari parle français et l'aide en lui traduisant certains mots, l'incite à regarder la télévision en français. Elle dit comprendre grâce à son aide. Sa mère, en Algérie, parle également très bien le français et l'a également aidé avant son départ avec la télévision en français.
Dès les premières minutes de l'enregistrement, R tiendra à souligner son appréciation des formations linguistiques avec moi. Mais ces premiers éléments contrastent avec différents éléments critiques que R développera directement au court des 3 premières minutes de l'entretien, soulignant d'emblée des difficultés et limites de ces formations (voir annexe 23).
R Rapportera ensuite cette difficulté particulière au fait d'avoir été peu scolarisée au préalable, sans en dire davantage. A la question de savoir pourquoi certains stagiaires semblent motivés et d'autres non, elle répondra qu'elle ne comprend pas pourquoi certains ne sont pas motivés. Cependant, les précisions de R qui suivront semblent donner des éléments de réponse : à pôle emploi « (…) ils lui ont dit euh, tant qu'elle sait pas parler français euh, ils lui proposeraient pas de travail et qu'il faudrait voir à partir du mois de janvier. » (16'04-16-12) Ce passage semble expliciter en partie les premières critiques de R (au travers d'autres stagiaires), le lien étant qu'elle-même ne pourra envisager de chercher du travail qu'à travers la logique qui lui est imposée : en apprenant le français *au préalable, et le plus rapidement possible*, la formation linguistique venant représenter une solution privilégiée. Un second passage va également dans ce sens : «em'dit euh, que peut-être elle aurait aimé euh, elle aurait appris en travaillant etc., (XXX), (…) mais em'dit euh, pourquoi pas mais euh, de toute façon on était obligé de euh, de vnir euh, à l'école. » (41'09 -41'43) Mais R semble en même temps partagée sur ce point: « em'dit si on allait au travail euh, avant d'aller à l'école, euh, on comprendrait pas. » (41'52- 41-55)

R a également connu en Algérie, dans sa scolarité, des enseignements qui s'appuyaient sur de la traduction.
Selon R, (traduite par Tr) « c'est vrai que euh, la loi elle, c'est stricte parcque euh, c'est qu'on doit qu'on devrait pas parler en arabe mais euh, (…) si par exemple euh, une fois par semaine euh, i mettaient un prof qui pouvait euh, leur expliquer aussi utiliser quelques mots, ce serait bien. » (21'37 - 22'02)
R Rapportera ensuite un épisode relativement extrême de la réaction d'un.e format.eur.rice, face à des traductions jugées trop importantes dans la classe sur les téléphones. Le/la format.eur.rice aurait confisqué l'ensemble des smartphones de la classe, consignés sur le bureau. Suite à un second épisode de colère de la part de ce.tte format.eur.rice face à la traduction entre les stagiaires, R se serait «enfuit » de la classe:
Tr : « (…) elle a dit en fait elle devenait toute rouge, (rire), (…) et du coup eux ça leur f'zait peur et elle, elle a pris la fuite, elle a dit que son mari il était malade et elle est partie (rire). » (27'34 -27'49)

Annexe 22 - Extraits de l'entretien avec F et G, le 29/06/2016

F et G, entretien 6, le 29/06/2016

E : Et comment vous avez commencé à apprendre le français ?
F : J'ai commencé à l' (*Nom de l'OF*) ici, à cours de obligatoires de XXX, et… j'ai pas appris beaucoup de choses là parce que j'étais euh enceinte euh.. j'avais des (XXX) … nausées tout ça, mais après j'ai commencé chez moi avec internet …et je… oui…je je vais toujours sur le youtube… et j'écris (XXX) toute seule, mais j'ai appris chez moi
E -D'accord donc vous avez plutôt apprise toute seule vous ?
F -Ouais. Mais y'a rien quelqu'un pour parler avec moi.
E - Ahh vous n'a vous n'aviez personne pour parler…
F -Oui je n'avais pas personne pour parler. Mais j'aime bien parler français.
E -Ben oui ben alors comment vous avez fait alors depuis euh depuis euh votre travail sur internet, jusqu'au fait de parler qu'est-ce qui qu'est-ce qui euh (XXX)
F - (XXX) Ben il y a des… il y a des… médecins que j'ai vu des… J'ai été deux fois hospitalisée… Et je parle quand je parti faire mon course, tout ça, c'est tout…
E- D'accord. Mais vous avez rencontré des personnes peut-être des amis… ou…
F-Non…
E- Non ?
F- Non… Jamais.
E- Et vous ?
G – Euh… Comme ça euh… Avec les gens que je connais et… en formation, et ça l'X (*Nom de l'OF*) ca m'a aidé beaucoup aussi (*Se référant aux formations professionnelles qu'elle suivait alors)* et… quand parle tous les jours je dis ça m'a aidé, iii pff la routine tous les jours les jours il faut que je je parle français avec les gens, même que je connais pas
Il y a (…) ans j'avais fait un ou deux formations, le DELF le DILF, l'autre c'était pour les papiers, c'était pour le séjour aussi, c'était obligé, mais bon … C'était différent tu sais, ç'a m'a aidé pas beaucoup aussi t'sais au niveau du français, ça m'a aidé pas beaucoup, alors…
E-(…) c'était pour euh amorcer quelque chose ? C'était le départ je pense
G-Voilà, oui le départ qu le basique : bonjour, bonsoir, comme vas tu, comme ça va, mais c'était… ici, en France, que je me débrouille… bien. (7'03 -8'52)

Convention de transcription des enquêtes enregistrées :

E. : enquêteur (Eric Mercier)

Tr. et Tr2 : interprètes

C : coupé par un autre interlocuteur

X : mot inaudible ou incompréhensible

XXX : phrase ou partie de phrase inaudible ou incompréhensible

(Passages en italique entre parenthèses) : précisions de l'enquêteur

Annexe 23 - Extraits de l'entretien avec R, le 16/09/2016

R, entretien 14, le 16/09/2016

Tr : Elle dit le qu'elle aime bien parsque euh le, t'apprends bien.
E : Ah merci c'est très gentil.
R, en arabe.
Tr : (XXX-C par R) Elle dit que tu leur apprends bien c'est mignon !
R reprend en arabe. Puis Tr et R discutent en arabe.
Tr : Em'dit, les Irakiens i, disent souvent que, 4 mois c'est très peu pour eux (*/euh ?*) euh…
R reprend en arabe.
Tr : Em'dit euh, apprendre ça, ça s'fait euh, aussi dans la rue, euh, avec les enfants, em' dit les irakiens euh, apparemment ils apprennent plus euh, comme ça que euh…
E : Avec leurs enfants ?
Tr : Mhm.
E : Ah ouais ? C'est très intéressant ça.
Tr : Em'dit y'a beaucoup d'Irakiens et de Syriens ici, qui apprennent. C'est à cause de la guerre euh, (XXX / C par E)
E : Et les enfants, mhm. Et comme les petits ils apprennent très vite, à l'école, et bèh du coup les parents, iz'en profitent ! Et l'enfant il devient un peu le professeur, (C) (*T traduit à R,* puis *R reprend en arabe)*
Tr : Em'dit l'français ici, c'est dur.
E : Eh, oui. Mais, en Algérie vous, vous connaissiez déjà un peu l'français euh au moins un peu ? Vous l'entendez ?
Tr traduit, puis R répond
Tr : Em'a dit, elle a appris un peu mais ici ça lui paraît plus difficile. Mais peut-être parsque, euh la bas la, l'institutrice peut-être elle parlait un peu en arabe, euh. J'vais lui d'mander pourquoi c'est plus difficile.
Tr pose la question à R en arabe, qui répond ensuite puis Tr traduit :
Tr : em'dit euh pasque déjà elle à la base euh, J'lui ai dmandé si c'était pasque en fait elle elle parlait en arabe (*L'institutrice*) ou… em'dit non mais euh, pasque aussi elle a pas beaucoup appris l'français en Algérie. Elle parlait l'arabe mais pas l'français. » (Ibid., 3'11- 6'22)

Tr : Em'dit que elle, elle est pressée d'venir ici pour apprendre. (8'24)
(…)
10'10 E : Vous… Vous parlez avec des gens, Français ? Vous travaillez ?
Tr traduit en arabe, puis R répond et Tr traduit :
Tr : A la télé, donc elle regarde beaucoup la télé, en français, et son mari, il lui dit euh, tu mets pas euh, les chaines arabes faut mettre les chaines françaises pour que t'apprennes la, la apprendre euh, et son mari il parle le français. Il parle français, vu qu'il l'aide aussi quand elle comprend pas quelque chose, et, il lui explique. Et em'dit c'est vrai que maintenant la télé euh, je comprends. (10'57)

Annexe 24 - Extraits de l'entretien avec I et J, le 20/07/2016

I et J, entretien 8, le 20/07/2016

Tr : Elle dit qu'au début quand elle est arrivée, elle entendait du français c'était comme des oiseaux qui chantent. (…) Maintenant qu'elle vient ici, elle dit que c'est pas impossible (13'30).

Tr : (XXX) Que que prudent je pense que la langue, c'est le moyen, c'est pas l' (X – intro ?) en fait. Elle, elle dit pourquoi, enfin la meilleure façon de s'intégrer en France c'est pas juste d'apprendre le français mais c'est surtout les mettre en contact (XXX) les mettre en contact avec enfin, leur donner les moyens d'apprendre le français, de rencontrer des français, et lui il ressent il se dit enfin il dit que euh quand il est arrivé de son pays, il arrive ok, on lui dit tout de suite c'est à toi de t'intégrer et d'apprendre le français. Il dit ça c'est sûr mais, par contre, il y a des moments ou il ressent (XXX) qu'il est sous-estimé (C-XXX)
(22'30)

Tr : (XX) en fait c'est que euh ils pourraient mettre des programmes différents (XXX)
(43'45)

Tr : En fait, y'm dit que l'OFII, ou l (XXX) en général, ils leurs payent, des formations en français. Ensuite, ils leur payent, la formation pour apprendre un métier. Pour lui, si ils allaient travailler directement, … (1'09'10)

I, e*n arabe*
Tr : Elle dit que, en fait, pour elle, s'intégrer, c'est justement ça : pouvoir travailler, et vivre à la française en fait. (1'13'10)

Annexe 25 - Extraits de l'entretien avec M, le 07/09/2016

M, Entretien 11, le 07/09/2016

Tr : Elle dit euh, certes, apprendre le français, mais c'est pas la seule façon pour nous pousser à apprendre le français. Parsque em'dit euh, on est fatigués des bombardements, on est fatigués des des explosions, 'fin des, des attentats etcetera, donc déjà euh, on fin dans un premier temps on aimerait souffler et, pouvoir euh, pouvoir, après em'dit euh avec toutes les, le, les, enfin toutes les euh tous ce qui faut faire avec les papiers, tout c'qui est administratif euh, voilà les démarches, je cherchais le mot, avec toutes les démarches, c'qui est pas évident donc après, voilà on aimerait souffler etcetera, mais être là euh à nous obliger euh, à vnir à l'école pour apprendre le français, pour elle c'est pas la meilleure façon. Elle préfererait plutôt qu'ils la mette euh, dans des centres de formation, ou leur trouver du travail, ou là ils vont être en contact direct avec des Français, et en entendant ils vont se familiariser avec la langue qu'ils vont retenir certain mots avec euh, à l'usure, et, si après y'a l'école c'est c'est c'est, css enfin voilà c'est, si après y'a l'école, c'est mieux, déjà euh, déjà ils vont connaître déjà un peu l français, mais 200 heures pour elle c'est vraiment très peu, 3h par jour c'est euh, c'est rien du tout, donc certes, elle a appris a comprendre des mots etcetera mais de là à pouvoir communiquer c'est pas assez. (…) Elle elle aimerait que on la jette dans un bain de français en fait. (45'52)

Annexe 26 - Extraits de l'entretien avec I et J, le 20/07/2016

I et J, entretien 8, le 20/07/2016

I : (…) (XXX) He speak very well french !
E : 1 an et 3 mois… hein hein *(En parlant de son enfant)*
I : And i was surprised ! But my problem is i don't enable to speak in my house, french, because i have a small level, bajo mhmh if you speak french perfect, with your (x). I'm scary to speak care free, by just french (X)
E : Ah oui ? et il parle que arabe après
I : Mh mh ! For this reason hum hum. I'm scary to speak every… by just french (x) It is good for me, to hear the accent but it is out of fear ! When my children…
E : Mais vous avez peur qu'il oublie l'Arabe ?
I : Yes yes yes… This is my mother… language ! (Rire) (5'56)

Tr : En fait y'm dit (*En parlant de J*) euh… Y'm dit que euh sa fille quand elle va à l'école, elle lui parle en français, et lui il lui répond en Arabe, (C par E)
E : mh mh pour que ça se perde pas.
Tr : pour que ça se perde pas oui. (11'56)

I parle en arabe et je comprends dans son anecdote, en français et en anglais, qu'elle semble reproduire une discussion, à 1'01'26 : « (*En arabe*,) Je ne comprends pas ! … Parlez français, please ! S'il te plaît ! (*Puis elle reprend en arabe, et enfin Tr traduit*)
Tr : E dit euh, déjà qu'y a l'côté euh, voilà faut qu'on travaille etc., mais qu'en plus, euh déjà (X) euh, les i 'fin les migrants arrivent en France, y, ressentent, 'fin y reçoivent un, un choc, chaud froid pasque déjà, euh, la France que euh, dans s (XXX) un pays uni, vachement ouvert, etc., euh tout d'suite ça leur fout vite la haine parsque, iz'ont l'impression de n' pas être acceptés, par exemple è disait elle è va à la poste (X) tout de suite, c'est à elle de faire un effort, (C- *par I qui reprend en arabe*), (XXX, reprise à 1'03'01) En plus e dit qu'avec tout c'qui s'passe actuellement, (…) (XXX)
Tr : Elle dit que en fait, ils souffrent dans le pays, et l'OFII s'entête, au lieu de par exemple mh… leur donner un suivi psychologique etc., l'OFII leur impose l'apprentissage du français. Alors que peut-être c'est pas la priorité. (Ibid, 1'02'00)

Annexe 27 - Extraits de l'entretien avec L, le 01/09/2016

L, entretien 10, le 01/09/2016

L : Je penche c'est… uh personne, c'est euh quand y'a beaucoup les langues, c'est… beaucoup mieux euh pour le… cours le… cours obligatoires, ou cours privat, c'est euh, à mon avis c'est beaucoup mieux. C'est beaucoup mieux euh communication.
E : Alors du coup, pour certaines personnes, qu'y ait pas du tout leur langue, du coup c'est pas difficile si elles entendent pas du tout ?
L : (…) Beaucoup personnes assises, et euh pas compris qu'est-ce que pour lee professeur, et pas intéressante, ce cours. Pas intéressante. C'est il faut, et c'est tout. Pas intéressante euh parsque pas comprendre. (16'33 -17'15)

Annexe 28 - Extraits de l'entretien avec M, le 07/09/2016

M, Entretien 11, le 07/09/2016

La discussion porte sur le modèle Allemand d'intégration :
Tr : Sa sœur est arrivée en Allemagne, elle est allée à l'école mais en même temps elle travaillait. Elle a pu pratiquer c'qu'elle apprenait à l'école. Tout de suite ils lui ont trouvé du travail pour elle et son mari, son neveu ils lui ont donné tout de suite la nationalité, et elle comprend pas pourquoi en France c'est « jusqu'à c qu'il ait une canne » il aura la nationalité à ce moment-là. (…) (50'22 - *M raconte ensuite que sa sœur a pu ainsi travailler plus pour venir lui rendre visite, alors qu'elles ne s'étaient pas vues depuis 14 ans*.)
M reprend en arabe à 51'02
Tr : Em'demande si, pasque en fait là-bas, euh donc en Allemagne, elle (X) dans les écoles y'a des langues étrangères euh, anglais français euh, etcetera et em'demandait si en France c'était pareil dans les écoles.
E : Oui. L'anglais le l'allemand, l'arabe aussi mais pas beaucoup.
M : (En arabe) Al arrabia, shuaia.
E : Oui.
Tr : Oui. (…) (51'52)
M reprend en arabe avec T.
Tr : Em'dit euh en fait pourquoi iz osent 'fin y, connaissent pas euh très bien euh, une langue euh, étrangère, sa fa s s sa fa 'fin ça pourrait faciliter les choses, et ça ça, pour éviter d'être dans le dans l'embarras en fait. Même si tu connais pas euh le français par exemple, bah qu'on puisse euh se comprendre un peu avec des mots en anglais ou, em' dit mais… (55'12)
E : Mais euh en France on parleuh, que français ?
Tr traduit en arabe, et M répond en arabe et elles discutent.
Tr : (…) Mais euh, voilà dans un premier temps, elle aurait aimé que voilà, qu'y ait voilà quand même un peu d'autres langues que le français, pour pouvoir communiquer dans un premier temps ne serait-ce que pour aller à l'hôpital on peut on peut même pas expliquer où on a mal euh, fin pour des situations vitales c'est quand même important que, qu'y ait un pti peu d'autres langues euh, (C par E) (58'47)

Annexe 29 - Extraits de l'entretien avec F et G, le 29/06/2016

F et G, entretien 6, le 29/06/2016

(F parlait auparavant de sa propre perception de son niveau de français)
F : (…) Euh mais euh je veux écrire un livre, (X)
E : Ah, très bien ! Un livre en français.
F : Oui !
E : mhm
F **:** Je veux écrire monn, ma vie
E : Ouais ? Je comprends ouais, votre biographie,
F : Ouais,
E : Très bien.
F : C'est pour ça je veux apprendre. (23'21 - 23'37*)*
(...)

E : Est-ce que ca peut aider de parler d'autres langues en cours pour apprendre ? (…)
G : Que français.
F : Si, euh pour les réfugiés je pense ça va aider. Que quelqu'un qui est pas français il comprend pas français, si y'a quelqu'un de… qui parle sa langue, c'est bien hein ! il peut aider ! il peut dire euh ca ca veut dire ca, ca veut dire ca, après, après attend… oui, pour le début c'est bien.
G - Moi je pense contraire parce que moi, comme je parle beaucoup le portugais avant le française, alors j'avais une grande difficulté, j'ai resté huit ans (…) j'habitais huit ans là-bas (Guyane) mais… mon français, pendant huit ans, c'est pas… c'est pas normal que je parle encore comme ça. Alors ca m'a aidé pas du tout hein, je suis sure que si quand j'arrivais en France je parlais tout le temps tout le temps, j'aurais même pas l'accent brésilien.
Alors je suis pas d'accord, … En français je pense que c'est bien. (26'10 -28'25)

Annexe 30 - Enseignement monolingue : extraits de 3 entretiens

P et Q, entretien 13, le 09/09/2016

Tr : Em'dit certes, y'a des gens qui veulent apprendre, ils sont tout le temps attentif euh, au cours etcetera, mais y'en a d'autres euh, 'fin y s'en fichent un p'tit peu, du coup au bout d'un moment y s'ennuient en, en cours et ils décrochent. Et lui y'm'dit qu'y d'vrait y'avoir une langue partagée, entre, l'enseignant et euh, et les apprenants pasque, des fois euh, par exemple pour son cas em'dit qu'elle a envie d'poser une question mais elle ose pas pasque toute façon euh quand la, euh, la prof, euh, va répondre, eva e sait qu'e va pas comprendre. Et puis en fait e, e pose pas la question pasque, pasque elle va parler en français elle va rien (X) (C par E) (16'24)

On discute de cet emploi des langues et ce qu'il permet. Vers 28'00, j'expose le point de vue des formateurs qui procèdent comme ça : Ils veulent provoquer une immersion, faire écouter le plus de français possible, pour amener progressivement à comprendre et à parler. Et ces formateurs s'orientent alors à tout faire en français. P et Q discutent en arabe, puis Tr traduit :

Tr : Ils sont pas d'accord. (*P*) explique que s'il ne comprend pas une phrase, on peut lui répéter 100 fois il ne la retiendra jamais. Par contre si il comprend euh, le sens de la phrase, tu vas m'la répéter 3 fois j'vais m'en souvenir. Et euh, pour elle euh, em'dit c'est pareil en fait. (…) De cette façon-là, elle retient les mots en fait. Tout en français, ils « apprennent moins ». Les autres langues sont « comme un support ». (27'00 – 30'00)

(…) Celui qui comprend il va traduire au reste de la promo. (32'55)

N et O, entretien 12, le 09/09/2016

E : (…) Mais, qu'est-ce que vous vous en pensez, le fait qu' ce soit interdit, les autres langues ?

(…) Tr : em'disent que c'est pour ça en fait, qu'elles aiment bien euh, tes cours, pasque en fait euh, des fois tu, tu utilises euh, des mots en anglais, etcetera, et, si tu f'sais pas ça euh, (X) elles comprennent pas. Si c'est que l'français l'français euh, elles comprennent pas. (13'01'00)

H, entretien 7, le 20/07/2016

E - Et les cours ca vous aide à mieux comprendre ?

Tr2- Ouais… La plupart du temps elle comprend pas trop euh ce qui se passe en cours, euh et du coup elle dit que des fois (XXX) on essaye de s'parler et de s'comprendre avec les mains etc, et que des fois ça euh ça peut aider mais que sinon la plupart du temps elle comprend pas.

E - Et alors, vous vous voulez quoi d'abord parler, écrire ? Les deux ?

Tr2- Elle a plus de mémoire… Elle dit euh elle a vécu la guerre et tout ça… et (XXX) elle est toute chamboulée. (…) Ouais si j'étais venue 20 ans en avance enfin, plus tôt euh certainement j'pense que j'aurais pu apprendre, mais la dans ma tête c'est tout chamboulé euh, il y a eu la guerre et tout ça et… (…) (H, 20/07/2016, 3'40)

E-Pourquoi c'est tout que en français ?

Tr2- Ouais ouais elle dit c'est bien de parler français il faut parler français, mais si des fois ils pouvaient m'expliquer en russe, ce serait tellement plus facile, et plus rapide. (Ibid, 14'35)

Annexe 31 - Extraits de l'entretien avec I et J et Tr, le 20/07/2016

I et J, (Et Tr), entretien 8, le 20/07/2016

(…)

Tr : En plus, e'm dit, qu' elle est pas venue en France que pour apprendre le français, elle a son mari malade, elle a ses enfants euh (52'43)

Tr : En fait il dit que euh lui il reçoit 1250 euros par mois, à rien faire. Cette situation le dérange particulièrement parce qu'il a l'impression d'être euh un fardeau en fait. (…) (58'45)

1'12'00

Tr traduit J, qui explique qu'au Soudan les familles pour prétendre avoir réussies, doivent obligatoirement envoyer leurs enfants à l'université, et le plus loin possible. En conséquent, le nombre important de Soudanais diplômés qui arrivent en France est important, ils ne pourront pas faire valoir leur diplôme ce qui est pour elle vu comme un gâchis. Pourquoi la France ne profite pas de ces connaissances au lieu de les laisser à la maison et en plus de les payer ?

I, e*n arabe*

Tr : Elle dit que, en fait, pour elle, s'intégrer, c'est justement ça : pouvoir travailler, et vivre à la française en fait.

E : Ouais, ouais.

Tr : Comme tous les français. Et pas, euh une demande de s'intégrer, mais… en restant à la maison et et en nous donnant de l'argent. Elle dit elle a pas envie de rester un fardeau toute sa vie ! (c)

I, e*n arabe*

Tr : Elle dit euh elle a le ressentit d'être inférieure aux français. Enfin d'être euh perçue (C par E)

E : Assistée finalement et.. euh du coup un peu inférieure ? eh oui ?

Tr : Elle dit même si on vient avec des étudeuu … avec euh… un niveau social assez élevé ou… ou pas 'fin… Mais, elle se sent, enfin elle a l'impression d'être vue… Inférieure.

E : Mh mh

Tr : Par les Français. (1'13'10)

---

2 ''25'25

Tr : (XXX) En fait ils sont en train de voir la préparation en tant que (XXX) … concret, ou est-ce qu'ils peuvent faire du bénévolat, ou (C - XXX) participer à la vie active (C)

J. : *En Arabe*

E : Oui oui vous voulez participer à la vie active… ouais ouais mm

J : *En arabe*

Tr : Il comprend pas que (C) il comprend pas qu'ils voudraient qu'on pense que (C) (XXX) croit que « nous ça nous suffit d'être là (X)» enfin (XXX)

E : Ouais, ouais… Vous voulez participer à la vie active… Bien sûr ouais

2''26'05

Tr : C'est intéressant parce que ils ont encore leur fraicheur, (XXX) y'en a ben ça fait plusieurs années ils ont lâché l'affaire, et ils sont là ben il touche euh ce qu'il a à toucher et puis euh

E : mh mh mh

Tr : Et c'est dommage parce que, peut-être qu'au bout d'un moment cette énergie-là, cette euh volonté là

E : Ouais si tu l'utilises pas elle peut se… Ouais ouais ouais…

Tr : Et ça, ce qu'il disait tout à l'heure c'est que des fois, et c'est vrai, en fait, là c'est ça moi j'parle… Moi… Au début,

des fois quand tu es dans des administrations et cætera, les gens, la personne qu'est en face de toi le fonctionnaire qui est en face de toi, il ne sait rien de toi de ce que tu as été. (XXX) il va voir en toi un immigré qui arrive, et qui ne travaille pas. Et (XXX) en fait ça m'est arrivé plusieurs fois je me suis disputée dans l'administration, par rapport à ce (X) là (…) C'est pas rien hein !
(…)
Tr : (*En son nom*) En fait dans toutes les situations j'ai l'impression d'être une immigrée.
(2''26'05)

I e*n arabe*
Tr : Ee-elle dit en fait, comme , (XXX) la France, comme elle les a accueillis, ils veulent que… Ils prend conscience de eee ce qu'ils peuvent lui apporter.
E : mh mh ouais. Ouais ouais
(…)
I : *En arabe* (…) (*Rires*) I'm not against the people, i'm against the OFII. (2''28'02)

Annexe 32 - Extraits de l'entretien avec K, le 22/07/2016

K, entretien 9, le 22/07/2016

K : It's pretty much… In-scrip-tion in the class. So it is… You cannot leave in class… So i think, instead of, just giving the therteen hours, how about, have an option, mmh you know, everyone, you can actually choose between you do eighteen hours, or twenty hours, or… however (XXX) you maybe go, if it's time, and then, when you finished maybe you're eighteen hours or whatever, hum… Because the thing is…is… What is the ex… What is… The expectation from the eighteen …, that's what actually i know ! Am i suposed to be… for long… hum speaking… french… on three hours ? What expectation ? What level to be, you know, What to be, What do we have to complish, what is, you know, because you can do in eighteen hours absolutely nothing. You can do in eighteen hours, nothing.
(…) But options ! I think, you can you can have options. Where… You can choose ! When you finish eighteen or whatever hours, then you, you go and … you put you back, or you finish. (39'42)

K : Again, options ! You know, give option ! (45'10)

K : I just trust you ! but you don't trust me ! XXX (49'26, en parlant du contrat « obligatoire » de signer)

Annexe 33 - Extraits de l'entretien avec M, le 07/09/2016

M, Entretien 11, le 07/09/2016

Tr : Elle dit qu'elle veut parler de loi ici (rires) (0'20 – *Avant le début des questions*)

Tr : Em'dit en fait euh, elle a une remarque concernant l'examen justement, euh, en fait euh, euh elle dit pourquoi c'est pas la même personne quii nous apprends le français, donc euh, le formateur, qui nous passe l'examen pasque il connait déjà notre niveau. Pasqu'apparement quelqu'un de sa famille a passé un examen hier, et euh, y'en a, fin euh, toute la la promo de, sa famille, euh, est sortie traumatisée par l'examen parsque, en fait c'était les mêmes questions qu'ils posaient au niveau 3, alors que euh, ces gens-là ils étaient au niveau 1 en fait. Et euh, elle aimerait que ce soit le formateur qui puisse euh, faire l'examen pasque, il connait le niveau, y sait euh les gens ou ils s (X) et que, d'autres personnes ont passés l'examen et euh ces personnes-là devaient euh, le faire enn, devaient parler à l'oral euh pendant 10 minutes, et apparemment hier il fallait qu'ce soit minimum euh 15 minutes.
E : mhm, d'accord.
Tr : C'était beaucoup.
E : Mhm
M : Oui.
E : hm euh, moi, je pense que, on demande toujours plus, aux, aux étrangers qui viennent en France. Qu'est-ce que vous vous en pensez ?
Tr traduit en arabe, et M demande de préciser toujours plus « quoi ». Je précise, par exemple pour la langue, la loi a tendance a se durcir. Tr traduit en arabe, et M répond en arabe.
Tr : Em'dit en fait que euh, ils ont fui justement des des pays pour euh, des problèmes de tortures, de' fin de persécutions, (C par M), et en ayant l'espoir de pouvoir vivre en paix, en dans dans la tranquillité etcetera, et c'est vrai qu'en arrivant en France ils ont ressenti comme un, comme de la pression euh, de la part de du gouvernement euh, enfin voilà euh, em'dit qu'y s sont sous pression euh, em donne l'exemple de pôle emploi par exemple, si sils arrivent en retard à à un entretien c'est la radiation euh, euh euh, em'dit ne serait-ce que par rapport aux allocations, euhm je sais pas si elle a une paye ou euh, 'fin voilà pasque c'est l' même mot qu'on qu'on utilise pour les allocations, mais, mais euh, 'fin, c'est c'est pas évident non plus pasque ça permet à peine de, de payer le loyer et euh, et manger plus ou moins correctement et euh, demain on a un coup dur on a, enfin voilà on a pas un sou euh, elle dit certes, on peut se soigner à cent pour cent, mais, d'ailleurs je je vous remercie, je remercie le gouvernement pour ça, mais euh, mais c'est vrai que par moments euh elle a l'impression d'être euh, opprimée, par par toute cette pression. (27'23 - 32'29)

Éric Mercier

Formations linguistiques contractuelles et intégration d'adultes migrants : quelle pertinence à l'obligation de formation?

Résumé

Cette thèse interroge l'idée selon laquelle l'enseignement-apprentissage du français constituerait un préalable indispensable (et donc obligatoire) à l'intégration d'adultes migrants. L'angle privilégié est de s'intéresser à des migrants et formateurs confrontés à l'obligation de formation en français. En effet depuis 2005/2006, deux politiques successives (le Contrat d'Accueil et d'Intégration en 2006, puis le Contrat d'Intégration Républicaine à partir de 2016) imposent à différentes catégories de migrants de suivre une formation linguistique considérée garante de leur intégration. Je propose d'interroger les logiques que ces dispositifs concrétisent : quels arguments, représentations ou idéologies y sont mobilisées ? Pour quels impensés ? Quelle pertinence l'obligation de formation a-t-elle pour ses acteurs ?

Ces questions sont abordées par l'interprétation croisée d'observables historiques, législatifs, institutionnels et politiques, de recherches, et issus du terrain formatif. Les enquêtes menées auprès de migrants et de formateurs mettent en lumière des réceptions diverses et réflexives de l'intégration instituée, éclairant des éléments impensés dans ce cadre formatif. Tout en reconsidérant différentes zones de pertinences à une obligation de formation linguistique, cette thèse explore des pistes qui permettraient de redonner aux migrants davantage de prise sur les processus visés.

Mots-clés : adultes migrants ; accueil ; contrats d'intégration ; obligation de formation linguistique ; politiques linguistiques ; imaginaires linguistiques et nationaux ; idéologie ; langue(s) et insertion(s) ; rapports aux langues ; sociolinguistique ; didactique des langues ; sociologie de l'intégration ; plurilinguisme

Résumé en anglais

This thesis questions the pre-requisite of both education and learning as essential (and thus, mandatory) to the integration of adult migrants. This research focuses mainly on migrants and trainers confronted with the French training obligation program. Since 2005/2006, a linguistic training has been imposed to the different categories of migrants by two successive politics (the Reception and Integration Contract in 2006, than the Republican Integration Contract since 2016). This training for adult migrants is supposed to guarantee their integration. I offer to question the logic of these dispositives : which arguments, representations or ideologies are set in place ? And what issues were not thought ? How relevant is this mandatory program for those involved ?

These elements of interrogation will be studied by a crossed interpretation of historical, legislative, research, institutional and political data, and from the formative field. The several surveys conducted among migrants and trainers shed light on various and reflexive receptions of the instituted integration. They clarify unthought elements about the training process. While reconsidering different areas of relevance to a linguistic training obligation, this thesis explores leads that would allow migrants more control over the targeted processes.

Key words : adult migrants ; reception ; integration contracts ; linguistic training obligation ; linguistic politics ; linguistic and national imaginaries ; ideology ; language(s) and insertion(s) ; relation to languages ; sociolinguistics ; didactics of languages ; sociology of integration ; plurilingualism