

« UN FRANÇAIS D'URGENCE, UN FRANÇAIS PRATIQUE, UN FRANÇAIS DE DEMAIN » : INTÉGRER LE FRANÇAIS PARLÉ DANS LES COURS DE LANGUE DISPENSÉS AU SEIN D'ASSOCIATIONS D'AIDE AUX MIGRANT·ES

Thomas Veret

CLESTHIA, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Mots-clés

formation linguistique des migrants ; français parlé ; didactique ; bénévolat ; norme pédagogique

Keywords

language training for migrants ; spoken French ; French as a Foreign Language ; volunteering ; pedagogical standard

Résumé

Croisant les travaux sur la formation linguistique des migrant·es et ceux portant sur l'inclusion du français parlé dans la didactique du FLE, cet article propose une réflexion sur les représentations et les pratiques didactiques d'un groupe d'enseignant·es dispensant bénévolement des cours de français à un public de migrant·es. En tant qu'il suscite une réflexion sur la norme pédagogique à adopter en cours de FLE, le français parlé constitue ainsi une clef d'analyse pour mieux comprendre la manière dont ces bénévoles conçoivent et mènent leur intervention didactique. Mobilisant les résultats d'une enquête ethnographique de cinq mois dans une association parisienne qui se dédie à l'aide aux migrant·es, l'article s'appuie sur un corpus d'entretiens et d'observations qui permettront de saisir le français parlé comme un enjeu de taille pour la formation et l'auto-formation des bénévoles.

Abstract

This article combines research on the language training of migrants with studies on the inclusion of spoken French in the didactics of French as a Foreign Language (FFL). It provides a review of the representations and didactic practices of a group of teachers who volunteer to provide French courses to a migrant audience. As it leads to a reflection on the pedagogical standard to be adopted in FFL courses, spoken French constitutes a key to analyze the way these volunteers conceive and carry out their didactic intervention. Drawing on the results of a five-month ethnographic fieldwork in a Parisian association dedicated to helping migrants, the article is based on a corpus of interviews and observations that will enable us to grasp spoken French as a major issue for the training and self-training of volunteers.

Introduction

Les grandes évolutions de la didactique du français langue étrangère (FLE) ont accordé une place importante au français parlé : qu'il s'agisse de l'approche communicative ou de la perspective actionnelle, apprendre à parler et à comprendre le français « tel qu'il est parlé » est un objectif structurant (Weber, 2013). Cette volonté témoigne d'ailleurs d'un questionnement plus large sur la portée prescriptive du FLE, qui donne son titre à l'ouvrage dirigé par Bertrand et Schaffner (2010) : quel français enseigner ? Si certaines réponses remettent en cause la centralité du « français de France » dans les contenus didactiques (voir par exemple Molinari, 2008), d'autres visent à rapprocher ces contenus d'une « norme sociolinguistique » (Debaisieux & Boulton, 2007) construite à partir de la réalité des pratiques langagières. Il s'agit ainsi de donner forme à ce que Valdman nomme une « norme pédagogique » (2000) adaptée aux défis communicationnels qui se posent aux apprenant·es lorsqu'ils ou elles sont en situation d'immersion.

En dépit de cette émulation théorique, les pratiques des enseignant·es ne s'alignent pas nécessairement sur cet impératif ; certains contextes y sont plus ou moins réceptifs, posant la question récurrente de l'adaptation ou de la contextualisation des principes didactiques (voir par exemple Blouin, 2017) : s'ils font peu ou prou consensus dans le monde académique, ils s'actualisent de manières diverses en fonction de chaque situation d'enseignement. Chaque contexte didactique présente une configuration propre, déterminée par les acteur·rices en présence, par les ressources à disposition, ou encore par les représentations qui entourent la situation d'apprentissage. Ces configurations offrent plus ou moins de prise à des principes théoriques qui se heurtent parfois à la culture didactique des enseignant·es.

Cet article se donne pour objectif de documenter l'un de ces contextes en prenant le français parlé comme angle d'approche. Le contexte étudié est celui d'une association parisienne d'aide aux migrant·es, dont l'un des volets d'action est consacré à la formation linguistique. Sur le plan didactique, le public ciblé est donc en situation d'immersion (Adami, 2012 : 20-21) ; sur le plan social, la grande majorité est arrivée il y a peu sur le territoire français, ne bénéficie pas du statut de réfugié·e et demeure dans une situation de grande précarité. Ces deux dimensions rendent

d'autant plus nécessaire l'acquisition rapide de compétences linguistiques en français, et plus encore sur le plan de la compréhension et de la production orales. Cette priorité donnée à l'oral rend saillante la problématique de la prise en compte du français parlé en FLE dans les contenus didactiques : quel français privilégier lorsque l'intervention didactique vise l'insertion rapide et durable du public dans la société française ? Nous verrons comment les bénévoles de l'association s'emparent de cette question en fonction de leurs représentations d'un tel contexte socio-didactique, mais aussi de leur *habitus* en termes d'enseignement-apprentissage. À ce titre, le français parlé nous servira de clef d'analyse pour mieux saisir les défis que représentent la formation et l'auto-formation des bénévoles engagées dans la formation linguistique des migrant·es.

1. Cadre théorique

La présente étude s'inscrit au croisement de deux champs de recherche, que je décrirai ci-dessous : le premier correspond à l'intérêt didactique que représente la prise en compte de ce que l'on appelle traditionnellement le « français parlé » dans l'enseignement du français langue étrangère ; le second est composé de nombreuses études portant sur la formation linguistique des migrant·es, en tant qu'enjeu didactique mais aussi politique. Enfin, je pointerai les différentes intersections possibles entre ces deux champs, afin de préciser la perspective théorique adoptée pour cet article.

1.1. Didactique du français langue étrangère et « français parlé »

Cette recherche prend appui sur un large corpus de réflexions théoriques et pratiques sur la variation en didactique du français langue étrangère. Pour beaucoup, ces recherches mettent à profit les acquis de la sociolinguistique en matière de variation linguistique afin d'élaborer une didactique plus adaptée aux défis communicationnels qui se posent aux apprenant·es. À partir de descriptions fines des pratiques langagières réelles, elles ont pour finalité de remodeler les moyens et les objectifs de l'intervention didactique. Dans le cas du français parlé, les travaux de Blanche-Benveniste (1990) et de Gadet (1989) – qui parle quant à elle de « français

ordinaire » – ont permis de documenter avec précision le français tel qu'il se parle au jour le jour, dans certains contextes du moins. En effet, les corpus linguistiques qui fondent ces travaux sont localisés dans le temps et dans l'espace et ne sauraient rendre compte de l'ensemble des pratiques langagières en français. Dans une perspective didactique, leur intérêt principal est ailleurs : il s'agit davantage de mettre le doigt sur le décalage qui existe entre des pratiques réelles et les représentations unifiées que s'en font les locuteur·rices en situation d'enseignement-apprentissage.

C'est donc dans cette perspective que j'emploierai le concept de « français parlé », non pas tant pour rendre compte de manière descriptive du français tel qu'il se parle ici ou là, qu'il s'agisse de phonétique, de morphosyntaxe ou de prosodie, mais plutôt en ce qu'il permet un questionnement proprement didactique sur le rapport entre le français tel qu'on l'enseigne et le français tel qu'on le parle, entre les normes prescriptives adoptées dans l'intervention didactique et les pratiques langagières réelles.

En pratique, la prise en compte du français parlé dans la didactique du FLE ne va pas de soi et fait face à certains obstacles, liés pour beaucoup aux cultures éducatives et aux représentations que les enseignant·es se font de l'intervention didactique (Weber, 2013). De telles réticences témoignent du caractère « construit » du français parlé (Miras *et al.*, 2017) : en tant que *construit social*, il suscite des représentations et attitudes diverses de la part des enseignant·es comme des apprenant·es. En-deçà des idéologies les plus répandues, comme celle selon laquelle le français parlé serait éloigné d'un hypothétique « bon français », ces représentations et attitudes traversent la société tout en s'actualisant diversement dans chaque contexte didactique, en fonction du public, des enseignant·es et de leur formation, mais aussi de la configuration sociale dans laquelle s'inscrit l'intervention didactique. En effet, le défi de la prise en compte du français parlé en didactique rend saillante la nécessité d'une didactique attentive au contexte sociolinguistique de l'intervention, aux représentations qui y ont cours, aux idéologies qui les traversent ; c'est pourquoi s'impose un deuxième ancrage théorique.

1.2. Formation linguistique des migrant·es

De manière complémentaire, cette recherche s'inscrit dans le sillage d'une didactique du FLE centrée sur la formation linguistique des migrant·es. Celle-ci peut être comprise comme un objet d'étude particulièrement large et pluriel, dont le premier objectif reste l'élaboration d'une didactique spécifique et adaptée à cette situation d'apprentissage en immersion. En regard des propositions didactiques, de nombreuses réflexions ont été menées sur les orientations prises par ce qui est aussi un secteur éducatif à part entière, dont Leclercq a retracé l'histoire dans plusieurs de ses travaux (2012, 2014). La thématique migratoire étant éminemment politique, la formation linguistique des migrant·es fait l'objet de vifs débats, qui ont culminé en 2011 avec la mise en place du référentiel Français Langue d'Intégration (FLI)¹. Dans ce secteur hétérogène, qui compte des associations de bénévoles, des entreprises ou des acteurs institutionnels majeurs comme l'Office français de l'immigration et de l'intégration, sous la tutelle du ministère de l'Intérieur, chaque configuration didactique est influencée par les politiques migratoires et leur volet linguistique (voir à ce sujet les enquêtes de Beauné & Baron, 2014 ; Lebreton, 2014 ; Vadot, 2014). En cela, l'association étudiée dans cet article sera comprise en relation à ce contexte élargi, dont les dynamiques sociales, politiques et institutionnelles contribuent à façonner des interventions didactiques aux formats variés.

1.3. Formation linguistique des migrant·es et français parlé : intersections

Les travaux portant sur le français parlé et sa prise en compte en didactique du FLE ne sont pas sans lien avec la formation linguistique des migrant·es, même si à ma connaissance peu d'études ont opéré des connexions explicites entre ces deux domaines (voir néanmoins Dupouy, 2018). Guidé par son institutionnalisation, sa professionnalisation et sa démarginalisation (Adami, 2012), le secteur de la formation linguistique des migrant·es a donné lieu depuis plusieurs décennies à une certaine émulation en didactique du FLE (Leclercq, 2011), fournissant par-là un cadrage à des pratiques didactiques auparavant peu formalisées. Le référentiel FLI en est un bon exemple. Au-delà des débats suscités par ce référentiel, abondamment commenté pour ce qui est des présupposés idéologiques d'un cadrage certes didactique mais

¹ Voir la revue de presse élaborée à ce sujet par Christian Puren : <https://www.christianpuren.com/fli/>

surtout institutionnel (Lefranc, 2015 ; Vadot, 2016, 2017a, 2017b), il témoigne d'une prise en compte croissante du français « tel qu'il est parlé » dans les pratiques didactiques préconisées : dès son avant-propos, le « français langue d'intégration » est décrit comme « une langue dont la première approche est orale et qui n'ignore pas les expressions, les tournures et les 'manières de parler' qui permettent de comprendre les conversations courantes et de s'y insérer » (Vicher *et al.*, 2011 : 5). Quelles que soient ses implications idéologiques, le référentiel met donc l'accent sur une insertion effective dans la société française au moyen d'une formation linguistique adaptée, dans laquelle les pratiques langagières réelles sont mises en avant : « La formation privilégie donc l'enseignement/apprentissage de formes linguistiques socialement situées, ancrées dans les pratiques langagières courantes. » (*Ibid.* : 11). On peut donc supposer qu'une telle orientation laisse une place au français parlé dans les contenus didactiques abordés, même si cette dénomination n'apparaît pas dans le référentiel. Quoi qu'il en soit, l'importance dévolue à la compréhension et à la production orales dans la formation linguistique des migrant·es offre un terreau favorable à des réflexions et à des pratiques didactiques qui prennent en compte le français « tel qu'il est parlé ».

À cet égard, traiter de la « prise en compte du français parlé » implique une précision importante : l'objectif n'est pas d'avoir recours uniquement à des pratiques langagières réelles en classe mais d'engager une réflexion sur la norme pédagogique à adopter. En parlant à la suite de Valdman de « norme pédagogique » (2000 : 657-658), je souhaite insister sur la manière dont sont dégagées les priorités dans l'intervention didactique. Par exemple, la priorité donnée à l'oral n'implique pas de tirer un trait sur l'écrit, mais de cerner ce qui est primordial lorsque l'on s'adresse à tel ou tel public. L'écrit reste d'une importance cruciale, mais considérons qu'il n'est pas viable d'en faire l'entrée principale dans la langue pour des apprenant·es en situation d'insertion.

En outre, les questionnements sur une didactique « de l'oralité » ou du français parlé mettent aussi l'accent sur une « l'implication sociale, vecteur de motivation » (Weber 2013 : 12) ; pour Weber, une réflexion sur le français parlé implique avant toute chose « un rapport à l'autre » non plus théorique mais effectif. C'est aussi ce que remarque Debaisieux au sujet d'un « discours oral authentique et diversifié [dont] l'intégration dans l'enseignement correspond à une ouverture vers 'la

vie et l'actualité' » (1997 : 29). Le champ de la formation linguistique des migrant·es et celui du français parlé s'interrogent donc tous deux sur les besoins réels des apprenant·es, éclairés dans un cas par des études sociolinguistiques sur l'acquisition en contexte migratoire (voir par exemple Adami et Leclercq, 2012), dans l'autre par la description de pratiques langagières réelles, elles aussi informées par la sociolinguistique (voir par exemple Debaisieux et Boulton, 2007).

2. Méthodologie

Les résultats présentés ont été obtenus au cours d'une enquête ethnographique menée auprès d'une association d'aide aux migrant·es située à Paris. C'est dans le cadre d'une participation observante (Soulé, 2007) que s'est déroulée l'enquête : en 2018, j'ai passé cinq mois au sein de l'association en tant qu'enseignant-bénévole chargé de dispenser des cours de français. Ce parti-pris a permis l'accès à un matériau empirique large, recueilli lors d'observations formelles ou informelles, d'échanges spontanés autour de l'activité de l'association, mais aussi d'entretiens individuels et semi-directifs avec les bénévoles (N = 7).

Cette perspective méthodologique était guidée par une volonté de mieux comprendre les dynamiques internes de cette association née au moment de ladite « crise des migrant·es », soit en 2015. Il s'agissait notamment de saisir quels contours étaient donnés spontanément à l'intervention didactique auprès des migrant·es, largement improvisée par des bénévoles pour leur grande majorité non formé·es à la didactique du FLE. Pour documenter les représentations et les pratiques des bénévoles, j'ai adopté différents focus comme les modalités organisationnelles des formations dispensées, le rapport entre maîtrise de la langue et insertion sociale tel qu'il était conçu par les enquêté·es, mais aussi l'équilibre entre oral et écrit au sein de la formation. C'est ce dernier focus qui a suscité ma réflexion autour de la prise en compte du français parlé et des pratiques langagières réelles dans les contenus didactiques.

3. Synthèse des résultats

La synthèse des résultats obtenus est organisée en trois temps. Dans un premier temps, j'examinerai la manière dont les spécificités du contexte didactique

étudié rendent capitale une réflexion sur la norme pédagogique à adopter. Il sera ensuite question des pratiques didactiques observées et de leur décalage avec certaines conceptions de l'enseignement-apprentissage ayant cours chez les bénévoles. Enfin, le français parlé permettra d'éclairer les logiques de formation et d'auto-formation des bénévoles et de dégager l'intérêt de conduites réflexives quant à l'objectif et aux modalités de l'intervention didactique.

3.1. Des pratiques langagières réelles pour une didactique de l'urgence

3.1.1. Contexte didactique

La nature du contexte didactique dans lequel j'ai mené cette enquête présente une incidence directe sur la question du français parlé comme objectif didactique, ce pourquoi il importe de le décrire brièvement.

L'association étudiée naît en 2015 alors que les flux migratoires et leur augmentation sont de plus en plus visibles, notamment à Paris. Dès le départ, l'association fédère différentes initiatives auparavant menées de manière isolée par des riverain·es. Elle s'organise rapidement en divers pôles. Le pôle « français » est créé afin de donner suite à toute une série d'interventions didactiques informelles menées par les bénévoles en parallèle du soutien administratif, logistique ou social. Comme les autres actions menées par l'association, les cours de français sont orientés vers une finalité à court terme, celle d'aider dans leur vie quotidienne les migrant·es, en particulier celles et ceux qui viennent d'arriver sur le territoire français. Il s'agit donc moins de guider les apprenant·es dans une « intégration » à long terme que de leur fournir les outils linguistiques de leur survie au jour le jour. Un tel objectif est en effet calibré pour un public dont la situation en France est souvent marquée par une extrême précarité : la grande majorité des apprenant·es est en cours de demande d'asile ; certain·es en ont été débouté·es et sont en procédure de recours à la Cour nationale du droit d'asile (CNDA) ; d'autres n'ont pas encore déposé leur demande ou sont en situation de transit vers la Grande-Bretagne ou d'autres pays de l'Union européenne.

Dans ce contexte, les modalités organisationnelles des cours de français ont pour principe un accueil dit « inconditionnel » : il n'y a pas d'inscription à l'avance ; les apprenant·es se rendent à l'heure du cours et au lieu indiqué sur le planning de

l'association (souvent une salle de bibliothèque ou un local associatif prêté ou loué pour l'occasion) et sont accueilli-es quel que soit leur statut administratif ou leur compétence en français. Différents groupes de niveau sont proposés, vers lesquels sont orienté-es les apprenant-es lorsqu'ils ou elles s'adressent à l'association. Surtout, aucune contrainte n'est posée pour la participation à ces cours, dont « la porte est toujours ouverte » comme le précise une brochure éditée par l'association. Les groupes de niveau, fixés en début d'année scolaire, voient donc leur effectif varier au fil des départs et des arrivées, mais aussi en fonction de l'assiduité des participant-es : si chaque jour du lundi au vendredi est proposé un cours de 2 heures à chaque groupe de niveau, soit 5 cours par semaine, il est difficile pour tous-tes les participant-es d'assister à l'ensemble des séances proposées. Quant aux bénévoles, ils et elles se répartissent les différentes séances, la plupart d'entre eux/elles dispensant au moins deux séances par semaine à destination du même groupe de niveau.

Cette politique d'« accueil inconditionnel » correspond à une idéologie opposée aux politiques migratoires actuelles, décrites par l'association comme oppressives ; pour les bénévoles, il s'agit de se mettre au service des migrant-es, dont le parcours comporte de nombreux obstacles. La classe de langue n'est donc pas seulement un espace d'enseignement-apprentissage ; c'est aussi un espace de remédiation sociale comme nous le verrons par la suite.

3.1.2. Finalité court-termiste, compétences linguistiques à l'oral et français parlé

L'objectif de ces cours de français est donc double, puisqu'il s'agit autant d'accueillir et d'aider les apprenant-es au quotidien que de fournir une formation linguistique. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de favoriser l'implication sociale de migrant-es récemment arrivé-es sur le territoire français. Comme précisé lors du cadrage conceptuel, une telle finalité s'accorde théoriquement avec des objectifs didactiques centrés sur la compréhension et la production orales, avec en ligne de mire des pratiques langagières réelles, proches du français parlé.

Les discours des enquêtés insistent à cet égard sur l'utilité immédiate des compétences linguistiques travaillées avec les apprenant-es. Il s'agit de les aider à

« se débrouiller ». Fournir les outils linguistiques correspondants implique d'opérer une stricte sélection des contenus didactiques traités en classe, de définir « quel français enseigner ». La réponse proposée par Nicolas, bénévole d'une trentaine d'années, est éloquente. Alors présent depuis environ un an au sein de l'association, il se charge de dispenser les cours aux « grands débutants », dits aussi « alphas » en référence à « l'alphabétisation », un terme fréquemment utilisé depuis les années 1960 pour désigner la formation linguistique des migrant·es. La plupart des apprenant·es qui suivent les cours de Nicolas n'ont presque aucune notion en français et n'ont pas été scolarisé·es sur le long terme par le passé. Lorsque je lui demande quelles sont les compétences qu'il privilégie en classe, il caractérise ainsi ses objectifs :

NIC : faire de l'oral de la pratique + un français d'urgence + un français PRAtique + un français de DEmain + un français qui puisse les aider dans leur BOUlot professionnel +

ENQ : qu'est-ce que t'entends par un français de de demain/

NIC : de demain en sortant d'chez eux j'veux dire + c't-à-dire pas pas un français de dans dix ans j'passe le bac français euh sur un texte de balzac + un français de + j'sors du cours et j'dois m'acheter à bouffer + alors j'rentre dans un kebab et dire bonjour je voudrais du poulet je voudrais machin + s'il vous plaît bonjour monsieur²

L'accent est mis d'emblée sur « l'oral » et « la pratique » avant une suite de caractérisations. « Français d'urgence », « français pratique », « français de demain » : la situation précaire des apprenant·es implique une *didactique de l'urgence* dont l'utilité pratique est remise en jeu entre chaque séance. *A contrario*, Nicolas décrit comme inadéquate une didactique calquée sur l'enseignement scolaire, couplée à l'étude de la littérature (« un texte de Balzac ») et pointe le besoin d'une didactique spécifique et adaptée à un public dont les besoins sont concrets, comme en témoigne la micro-interaction reproduite par l'enquêté. En sortant du cours, les apprenant·es doivent pouvoir mettre en pratique les savoirs qu'ils ou elles viennent d'acquérir.

3.1.3. Pratiques didactiques pour un français d'urgence : l'exemple de la prononciation

² Voir en annexe les conventions de transcription.

Les travaux portant sur l'inclusion du français parlé en didactique du FLE se sont concentrés sur de nombreux points ayant trait tantôt à la syntaxe, au lexique, à la prosodie ou encore à la prononciation. Pour ce dernier point, différents principes de variation ont été posés comme essentiels par Weber (2003). La tendance à l'effacement du schwa et du // dans certaines positions fournit des exemples facilement identifiables dans la vie courante, comme celui proposé par cette dernière : « *i(l) vient m(e- dire qu'i(l) n(e) s(e)ra pas là* » (Weber, 2013 : 108) – la transcription des propos de Nicolas ci-dessus en témoigne. D'après Weber, une formation linguistique en FLE doit :

mettre en évidence ces mécanismes, comme les conséquences de l'effacement du /ə/ à l'intérieur d'un mot, car il est responsable d'un grand nombre de distorsions, conditionnées par la variabilité intrinsèque et naturelle des consonnes (Weber, 2013 : 118)

Nicolas, qui n'a pourtant pas été formé à la didactique des langues, s'est montré lors de notre entretien particulièrement sensible sur ce point, qu'il prend pour exemple de ses pratiques didactiques :

NIC : et puis voilà l'aut` truc c'est le JE m'appelle + JE suis + NOUS sommes ((prononciation lente et affectée)) mais + en fait + concrètement ils ne vont j- quasiment jamais entendre nous sommes ++ i` vont entendre ON EST + i` vont TRÈS rarement entendre JE SUIS/ + moi très vite j` leur dis + ah:: j` suis content d` vous r`voir [euh]

ENQ : [ouais]

NIC : aujourd'hui j` suis content\ + toi t'es content/ + ah: il est content\ + ou alors euh: + tu vas où/ euh:: + après l` cours de français/ je vais manger\ + ah:: i` va manger\ + j'dis pas IL va manger j'dis l` va manger

Ce court extrait, dans lequel l'enquêté rejoue une scène didactique, compte plusieurs points qui témoignent d'une conscience aiguë des caractéristiques du français parlé, sur le plan phonétique mais aussi lexical. Tout d'abord, l'élision du // pour le pronom *il* est directement thématisée par Nicolas, dont les réalisations en classe sont *surveillées*, pour correspondre non pas à la forme graphique (ce qui reviendrait à de l'hypercorrection, fréquente en classe de langue) mais pour correspondre à la prononciation courante du pronom. Il en est de même pour le /ə/, qui s'efface fréquemment à la première personne du singulier devant un verbe

débutant par une consonne (« j'suis »). Enfin, sur le plan lexical, le pronom indéfini « on » choisi à la place de « nous » résulte du même parti pris : c'est d'après Nicolas ce que les apprenant·es vont entendre « concrètement ». Le principe didactique qui guide ce parti pris est bien celui de pratiques langagières adaptées aux besoins réels des apprenant·es et à leur situation sociolinguistique particulière. Loin d'une alphabétisation centrée sur l'apprentissage de l'écrit, le « français de demain » dont parlait Nicolas est donc bien un *français parlé*. Il ne s'agit pas de rejeter en bloc les compétences linguistiques de l'écrit : le même enquêté défend par ailleurs une entrée progressive dans l'écrit à partir de niveaux supérieurs à celui dont il a la responsabilité ; mais cette entrée est également calquée sur les pratiques d'écriture utiles à court terme, comme la compréhension et le remplissage de formulaires administratifs. Dans les deux cas, la norme pédagogique suit de près les besoins réels des apprenant·es : c'est un « français pratique ».

3.2. Habitus scolaire et français parlé : des pratiques didactiques souvent en décalage avec leurs objectifs

3.2.1. Langue parlée, langue enseignée

Si la plupart des enquêté·es partagent l'idée selon laquelle les cours dispensés doivent permettre l'acquisition de compétences linguistiques utilisables immédiatement, la perspective didactique illustrée par Nicolas résulte d'un cheminement réflexif qui n'est pas emprunté par tous·tes les bénévoles. Pour beaucoup d'entre eux/elles, dispenser des cours de français aux migrant·es est une modalité d'action qui ne nécessite pas véritablement de formation, ou du moins qui s'apprend sur le tas. Pourtant, l'opération qui consiste à passer d'une langue parlée à une langue enseignée est souvent complexe pour les bénévoles, qui peinent à déterminer quels sont les contenus didactiques à aborder en priorité et notamment quelle norme pédagogique adopter. Spontanément, ils et elles sont nombreux·ses à se diriger, dans les premiers mois surtout – mais cette tendance s'avère parfois persistante –, vers des savoirs linguistiques décontextualisés de leur usage pratique.

Certes, leurs représentations de l'enseignement-apprentissage sont orientées vers une contextualisation optimale des compétences linguistiques visées, proche d'un « français de demain » pour reprendre les termes de Nicolas. Mais sur le plan

des pratiques didactiques, les bénévoles privilégient souvent la décontextualisation, ce qu'Adami nomme « un attrait pour *la langue en tant que telle* » (2012 : 33-34, l'auteur souligne).

Mes observations ont mis en évidence cet attrait à travers un recours souvent omniprésent au vocabulaire grammatical : lors d'un cours dispensé aux apprenant·es les plus avancé·es, un groupe très hétérogène néanmoins (qui pourrait correspondre au niveau B1 sur le plan de la compréhension orale, mais au niveau A2 en termes de production orale), Édouard use abondamment de la distinction entre « homonyme » et « synonyme » pour établir des listes de vocabulaire qu'il décline au tableau. De même, avec les niveaux les moins avancés, j'ai pu constater que les catégories grammaticales comme « verbe », « nom » ou « adjectif » étaient très souvent mobilisées d'entrée de jeu. Les apprenant·es doivent donc se doter d'un outillage grammatical fourni à l'heure même de leur entrée dans la langue.

Bien loin d'une didactique du français parlé, le recours à la grammaire scolaire est souvent l'issue de secours de bénévoles peu préparé·es à ce type d'intervention didactique. Pour illustrer cette tendance, prenons le cas d'Émilie, une bénévole tout juste diplômée d'un Institut d'Études Politiques, qui donne des cours en parallèle de sa recherche d'emploi :

EMI : des fois j'ai vraiment des BUGS en conjugaison ou en grammaire + j` suis devant l` tableau et j` suis là genre wow + deux L un L deux L un L / et je capte pas que + `fin je capte pas internet + du coup c'est l'énorme panique

ENQ : ah oui

EMI : j` suis là genre wow deux L un L un L deux L

ENQ : du coup t'as besoin de euh + ouais de [retrouver des :::/]

EMI : [j'ai ramené] mon bescherelle ouais + j'ai ramené mon bescherelle pour être euh + au top

ENQ : [d'accord]

EMI : [mais c'est vrai] que:: juste pour donner des idées aussi `fin:: faudrait qu` je r`trouve mes bouquins +

ENQ : ouais

EMI : mes bouquins de:: + ça m'étonnerait que ma mère ait gardé ça + ouais

ENQ : moi j'en ai commandé un il y a pas longtemps xxx s- si le manuel est sympa tu vois xxx

EMI : t'as acheté quoi du coup primaire/ euh

Le dysfonctionnement évoqué par Émilie est aux antipodes des prises de position de Nicolas : là où ce dernier se décentre des normes de l'écrit pour privilégier les usages réels du français parlé, l'enquêtrice se focalise sur la forme graphique. Tournée vers le tableau, elle s'interroge : « un L deux L ». On peut légitimement supposer qu'il s'agit du verbe « appeler », abordé très tôt dans la formation et dont le doublement de la consonne constitue une difficulté fréquente. Dans la conjugaison de ce verbe, le doublement de la consonne va de pair avec une prononciation ouverte du e. Si c'est bien ce verbe qui est abordé, Émilie se réfère avant tout à l'exactitude orthographique et non à la prononciation réelle de la consonne, qui reste // qu'elle soit doublée (« je m'appelle ») ou non (« j'ai appelé »). La prononciation du e (/ɛ/ ou /ə/) n'est pas évoquée par l'enquêtrice comme un facteur déterminant pour l'orthographe du verbe, alors que cette distribution l'aiderait à se souvenir si la consonne est doublée ou non.

A contrario, le « bug en conjugaison ou en grammaire » trouve ici sa résolution dans l'usage du *Bescherelle*, ouvrage iconique du savoir scolaire sur la langue. Lorsque nous abordons ensuite l'opportunité qu'il y aurait à se doter d'un manuel pour préparer les cours, Émilie évoque spontanément les manuels de son enfance et me demande si celui que j'ai commandé est destiné au primaire. Pour Émilie, l'enseignement-apprentissage du français se conçoit spontanément en référence à l'école primaire, alors que les enjeux de cette situation pédagogique sont particulièrement différents de la formation linguistique des migrant·es : les savoirs sur la langue y sont souvent décontextualisés, la langue devenant un objet d'étude « en tant que tel ».

3.2.2. Des pratiques didactiques calquées sur le « français langue maternelle »

Souvent démunis malgré leur motivation, les bénévoles puisent dans leur propre expérience de l'apprentissage du français en tant que langue première. Dès les années 1970 et l'époque des « moniteurs d'alphabétisation », Denise François relève que l'apprentissage du français par les travailleurs immigrés est freiné par le manque de formation des moniteur·rices, des formateur·rices généralement bénévoles qui ont tendance à suivre certains modèles d'enseignement étroitement

liés à la manière dont eux ou elles ont appris le français (François, 1976). Cette confusion entre l'enseignement du « français langue maternelle » (FLM) et la formation linguistique de migrant·es allophones a pour conséquence un hiatus entre les discours et les pratiques. Lors d'une enquête de terrain très documentée, portant sur une association dispensant des cours du soir à un public d'adultes migrant·es, Bruley procède au même constat :

Contrairement aux objectifs du cours qui apparaissaient finalement assez communicatifs et fonctionnels, les explicitations du déroulement des cours semblent davantage traditionnelles. En effet, beaucoup de formateurs ont une vision assez traditionnelle de l'enseignement et insistent souvent sur les compétences linguistiques pures apparemment détachées des situations de communication, en proposant des séquences de grammaire, de conjugaison, d'orthographe, de vocabulaire, etc. Peu mentionnent les compétences communicatives comme les activités de compréhension (orale et écrite) et d'expression (orale et écrite) (Bruley, 2008 : 111)

Là où la prise en compte du français parlé constitue logiquement un objectif didactique de premier plan, nombre de bénévoles se réfugient dans ce qu'ils ou elles connaissent le mieux en privilégiant des modes d'apprentissage dans lesquels ils ou elles ont baigné par le passé, en tant qu'élève ou en tant qu'enseignant·e. Il est à cet égard significatif de voir le lien étroit entretenu par nombre de bénévoles avec le contexte scolaire français : pour la frange la plus âgée, certaines ont été professeures des écoles ou le sont toujours ; pour les plus jeunes, souvent étudiant·es, plusieurs pensent à l'enseignement secondaire comme une voie professionnelle possible. Deux des personnes interrogées en entretien souhaitent passer les concours de l'enseignement l'année suivante ; Émilie, en recherche d'emploi, me confie qu'elle est aussi intéressée par cette perspective.

Alors que le contexte didactique est sensiblement différent, les bénévoles y transfèrent souvent des pratiques didactiques issues de « l'univers scolaire de la langue », que Lahire décrit comme reposant sur

un rapport au langage et au monde très particulier, que l'on peut définir avec P. Bourdieu comme une attitude du comprendre pour comprendre opposée au comprendre pour agir, supposant la « neutralisation des fonctions inscrites dans l'usage ordinaire du langage » [...] (Lahire, 2000 : 137).

« L'univers scolaire de la langue » résonne donc avec « l'attrait pour la langue en tant que telle » avancé par Adami (2012) pour décrire la tendance prise par les bénévoles dans leurs pratiques didactiques. Là où les formations didactiques à destination des migrant·es devraient logiquement se focaliser sur une acquisition langagière favorable à « l'agir social » (Puren, 2009), ces pratiques didactiques restent fidèles à des manières d'enseigner et d'apprendre inscrites dans l'expérience scolaire des bénévoles.

3.2.3. Conceptions normatives de la langue

L'une des traces de cet univers scolaire de la langue est la prédominance de conceptions normatives de la langue, centrées sur l'écrit et non sur l'oral. L'exemple d'Émilie, qui avait recours au Bescherelle lors de ses cours, en est un bon témoin. Deux autres tendances peuvent être soulevées à cet égard, qui ont trait pour l'une à la formulation de l'interrogation, pour l'autre à la syntaxe de la négation.

En ce qui concerne les différentes formes interrogatives, une étude proposée par Debaisieux et Boulton (2007) met en évidence un large décalage entre la réalité des pratiques langagières et les formes présentées dans les manuels : l'inversion sujet-verbe, très rare dans les corpus oraux mobilisés dans cette étude, s'avère systématiquement enseignée dans les manuels de FLE, y compris pour des débutant·es. Les auteur·rices avancent que cette forme est syntaxiquement complexe et qu'il existe des formes interrogatives spontanées plus transparentes, comme celles en « est-ce que », qui préservent justement l'ordre syntaxique sujet-verbe. D'autres formes sont examinées, notamment les phrases inachevées dont témoigne le titre de l'étude (« Alors la question c'est... ? »), mais aussi toute une variété de formes interrogatives qui n'apparaît qu'à la lumière d'approches interactionnelles. Ces formes ne figurent pas – ou rarement – dans les manuels, alors qu'elles sont « syntaxiquement et cognitivement bien plus simples à produire que les formes traditionnelles, et bien plus naturelles à l'oral » (*Ibid.* : 44). Lors de mon enquête, j'ai constaté que les bénévoles accordaient une place importante à l'inversion sujet-verbe, pour les questions ouvertes notamment. Lors d'une observation, j'ai ainsi assisté à la distribution d'un support écrit intitulé « Qui est-

ce ? » à des apprenant·es dont le niveau à l'écrit ne dépassait pas A1. Pour les questions fermées, l'inversion restait enseignée par certain·es bénévoles, même si la plupart considèrent les formes en « est-ce que » comme plus courantes et moins complexes à appréhender, en accord avec les préconisations de Debaisieux et Boulton.

Quant à la négation, j'ai pu observer une tendance à l'enseignement exclusif de la négation bi-tensive, alors que l'omission du premier morphème de la négation est fréquente en français parlé (« j'ai pas fini »). Ce point a d'ailleurs fait l'objet d'une étude de Dewaele et Regan (2002), qui défend une prise en compte accrue de cette variation sociolinguistique en cours de français. Si certain·es comme Nicolas partagent cette conviction, elle fait souvent l'objet de réticences à l'heure de l'appliquer aux pratiques didactiques : lors d'une réunion, l'une des bénévoles me confie qu'elle « *ne peut pas* » omettre, lorsqu'elle écrit au tableau une phrase négative, le premier morphème de la négation. À ce moment-là de la conversation, qui a dérivé sur la place accordée au français tel qu'il s'entend au jour le jour, elle semble vouloir nous dire : « c'est plus fort que moi ». Ce qui est « plus fort que soi », voilà peut-être une définition improvisée de l'habitus, et notamment de cet habitus scolaire en vertu duquel le travail sur la langue passe prioritairement par l'apprentissage des formes les plus légitimes, au détriment de la variation langagière. Afin de fournir des formations adaptées à un public allophone adulte, en situation d'insertion, il est pourtant essentiel de dépasser cet habitus et de mettre au point de nouveaux leviers d'apprentissage, parmi lesquels le français parlé peut constituer une clef de réflexion.

3.3. Formation des bénévoles et français parlé

3.3.1. La formation des bénévoles au sein de l'association

Pour la plupart des enquêté·es, les pratiques didactiques sont souvent en décalage avec leurs objectifs : d'une part, une didactique largement improvisée, apprise « sur le tas » ; d'autre part, des objectifs communicationnels qui devraient orienter le cours vers le français parlé, ou à défaut vers des compétences de compréhension et de production orales. Nicolas, qui a développé une véritable

réflexion didactique autour de la question, reste à cet égard un cas à part. Mais comment résorber ce décalage ?

Pour répondre à cette question, sur laquelle nous reviendrons par la suite, il est nécessaire de mieux comprendre les dynamiques de formation au sein de la structure didactique : la formation des bénévoles permet-elle de dépasser cet habitus scolaire ? Quand bien même cette perspective ferait consensus, intégrer le français parlé dans les pratiques didactiques des bénévoles ne va pas de soi. Une simple « prise de conscience » de sa pertinence ne suffit pas à modifier durablement des pratiques incorporées : c'est le propre de l'habitus.

La formation des bénévoles au sein de l'association est tributaire de son histoire. Née du regroupement d'initiatives souvent individuelles, l'association s'est développée selon un modèle où toute aide est la bienvenue. Quelle que soit la forme d'action privilégiée, les nouveaux/nouvelles bénévoles se forment au contact de ceux/celles qui ont déjà une certaine expérience, quand ils/elles n'improvisent pas directement avec les moyens du bord. Pour ce qui est de ce volet d'action de l'association, la formation des bénévoles passe en théorie par différentes séances d'observation, au cours desquelles les aspirant·es assistent aux cours dispensés par les autres bénévoles. Ce sont des séances dites « en binôme » car le/la nouvel·le entrant·e doit rapidement prendre part au cours en assistant le/la bénévole qu'il ou elle observe. Si plusieurs séances d'observation sont théoriquement prévues, plusieurs bénévoles m'ont confié que la phase d'observation n'était pas toujours possible et qu'il n'était pas rare que les nouveaux/nouvelles entrant·es soient chargé·es d'improviser un cours en cas d'absence d'un·e bénévole.

Aux bénévoles sont également proposées un certain nombre de formations. Certaines sont prévues par l'association en début d'année ; d'une journée seulement, elles étaient dispensées lors de mon enquête par un professeur de FLE proche de l'association. Celui-ci avait d'ailleurs développé des ressources didactiques disponibles en ligne à destination des enseignant·es bénévoles. Néanmoins, j'ai pu constater lors de mon enquête qu'elles n'étaient pas utilisées par les bénévoles, qui préféraient pour s'outiller des sites non spécialisés comme Le Point du FLE ou Podcast Français Facile. Internet est en effet la ressource principale de la plupart des bénévoles, notamment les plus jeunes, qui tentent d'adapter les contours des contenus proposés avec plus ou moins de succès. D'autres formations

sont proposées en cours d'année, mais elles restent rares et d'encore plus courte durée (2 ou 3h) ; dans le cas du groupe de bénévoles que j'ai intégré, elles sont le fruit du rapprochement du groupe avec une structure d'enseignement professionnalisée, implantée dans le même quartier.

3.3.2. Réticences à l'égard de cadrages didactiques potentiels

Qu'il s'agisse de la formation en début d'année ou des quelques formations dispensées par cette structure professionnelle, les bénévoles ne sont pas toujours enclin·es à s'approprier les principes didactiques proposés par ces professionnel·les, notamment celui de privilégier les compétences de compréhension et de production orales. La raison en est double. D'une part, l'habitus scolaire, déjà mentionné. D'autre part, une certaine méfiance à l'égard des cadrages didactiques proposés, qui sont accueillis avec peu de ferveur par certain·es bénévoles.

Un tel constat peut paraître surprenant : si les bénévoles sont souvent démunis sur le plan didactique, comment se fait-il qu'ils/elles soient rétif·ves aux cadrages didactiques qu'on leur propose ? La réponse à cette question est relative au caractère militant de l'association, dont « l'imaginaire collectif » (Laville & Sainsaulieu, 1998) est guidé par une perspective humaniste et militante. Il s'agit pour les bénévoles de défendre la « cause » des migrant·es, ce qui fait de l'association un « site de résistance » (Duchêne et al., 2013). Le thème migratoire est un sujet clivant de la société française et cette association, comme beaucoup d'autres nées en 2015, prend directement parti pour les migrant·es et entend se mettre à leur service, en les aidant concrètement mais surtout en prenant part au débat politique, par exemple à travers l'organisation de manifestations. Cet imaginaire collectif présente des conséquences profondes sur les conceptions que se font les bénévoles de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Pour certain·es bénévoles, les cadrages didactiques proposés apparaissent déshumanisés. Sylvain, par exemple, a suivi l'automne précédent la formation d'une journée dispensée aux aspirant·es bénévoles, et m'explique que le cadrage proposé ne lui a pas paru adéquat :

ENQ : ça t'a pas trop convaincu les trucs + de compréhension orale tout ça euh

SYL : si euh en théorie ça m'a convaincu + après euh ça m'a convaincu mais:: on n'est on n'est on n'est on n'est pas profs on n'est pas formés pour moi c'est un métier tu vois et c'est pas l' nôtre

La faible appétence pour des cadrages didactiques complets révèle un rapport ambigu des bénévoles aux formes de prescription didactique, qui rappelle assez les fortes réticences, lors de la controverse autour du FLI, du secteur associatif (voir par exemple la lettre de la Fédération des centres sociaux et socioculturels de Paris, 2012) et d'une partie du monde académique (voir par exemple Bruneau et al., 2012). Les prises de position à l'encontre du dispositif récusent entre autres la technicisation accrue de la formation linguistique des migrant·es et s'inquiètent du contrôle de l'État sur ce secteur. Pour certain·es bénévoles de l'association étudiée, il y a plus à perdre qu'à gagner dans ce type de cadrages didactiques professionnels. Sylvain refuse ainsi d'endosser l'habit du professeur : « c'est un métier tu vois et c'est pas le nôtre ». Pour les bénévoles, parfois très proches des apprenant·es, la professionnalisation présente le risque d'éloigner leur action de son fondement humaniste.

Pour mieux comprendre cette réticence, prenons l'exemple d'Élisabeth, une bénévole d'une soixantaine d'années, qui exerce alors en tant que professeure de musique dans un conservatoire municipal et qui a œuvré durant un certain nombre d'années auprès du Réseau éducation sans frontières (RESF). À l'inverse de Nicolas, elle exprime sa circonspection quant à privilégier des compétences dont l'utilité serait immédiate :

ELI : mais j' trouve qu' c'est c'est trop triste de dire on va leur faire que le vocabulaire alors euh aujourd'hui les habits et demain chez le médecin et + et après-demain euh j'ai besoin d'une taie d'oreiller euh + est-ce que vous avez une serviette enfin c- c'est affreux quoi [comme langue]

ENQ : [oui on essaye de]

ELI : une langue c'est aussi ++ c'est quand même le plaisir de la langue

ENQ : mmh

ELI : alors ++ j' dis ça parc' que moi j'ai un grand plaisir aux langues euh + quelles qu'elles soient et les langues étrangères et que euh j'apprends l'italien + des trucs absolument IMprobables:

ENQ : ouais

ELI : mais parc` que le mot est joli parc` que +++ et et et ça m'amuse et c'est comme ça qu'on aime une langue et c'est comme ça qu'elle rentre + je trouve

La comparaison avec l'apprentissage de l'italien semble témoigner d'une certaine cécité à l'égard des conditions d'acquisition langagière auxquelles sont soumis·es les migrant·es qui viennent à l'association, bien différentes de celles dans lesquelles l'enquêtée apprend l'italien. De telles représentations sont aux antipodes d'une contextualisation maximale de l'intervention didactique, et donc d'une meilleure prise en compte des pratiques langagières réelles. Mon interlocutrice rejette d'ailleurs catégoriquement des contenus didactiques utiles (« j'ai besoin d'une taie d'oreiller » ; « est-ce que vous avez une serviette ? »), au prétexte que les mots concernés manqueraient d'attrait pour les apprenant·es.

Cela ne signifie pas nécessairement qu'Élisabeth valorise le français comme une « belle langue » en elle-même : l'angle esthétique qu'elle choisit (« enfin c'est affreux comme langue » ; « parce que le mot est joli ») révèle surtout sa crainte d'une orientation trop techniciste de l'enseignement des langues. Pour elle, une langue n'est pas seulement utile et l'acquisition langagière passe avant tout par une posture d'appropriation qui met l'affect en jeu : « c'est comme ça qu'on aime une langue et c'est comme ça qu'elle rentre ». Au-delà de tels principes, qui tiennent plus de l'idéologie langagière que de la didactique, les réticences dont Élisabeth me fait part confirment une défiance répandue chez les bénévoles à l'égard des cadrages didactiques, défiance qui rend difficile l'intégration de principes plus adaptés au public concerné. Dans ce contexte, où la sauvegarde de l'autonomie des bénévoles dans leurs pratiques didactiques est importante à leurs yeux, il est peu probable que des formations aussi courtes que celles auxquelles les bénévoles participent de temps en temps (soit une fois ou deux par an lors de mon enquête) leur permettent de transformer durablement leurs pratiques didactiques... à moins qu'elles induisent des conduites réflexives productives sur le long terme.

3.3.3. Pistes pour une auto-formation réflexive

Pour éviter un cadrage didactique dont la verticalité serait perçue comme technicisante et déshumanisante, certaines pistes d'auto-formation peuvent être dégagées pour une meilleure prise en compte des besoins linguistiques du public

concerné. Ces pistes touchent au français parlé mais aussi aux outils didactiques que les bénévoles sont susceptibles de prendre en main. Elles ont pour principe la réflexivité des bénévoles à l'égard de leurs pratiques didactiques, un instrument précieux dans ce contexte, susceptible d'induire chez les bénévoles des questionnements nettement plus productifs que le cadrage complexe et techniciste d'un référentiel comme celui du FLI. Valoriser les conduites réflexives, c'est valoriser les bénévoles dans leur aptitude à construire leur propre démarche. C'est les responsabiliser dans le rapport qu'ils ou elles entretiennent à leur public, sans leur demander de rendre des comptes à qui que ce soit, si ce n'est à leurs apprenant·es ou à eux/elles-mêmes : plutôt qu'un cadrage didactique, la réflexivité opère un cadrage éthique sur la nécessité de se remettre en question afin de mieux répondre aux besoins des apprenant·es. Il ne s'agit plus d'appliquer telle ou telle ligne directrice, mais de tâcher de se montrer à la hauteur de la relation à l'autre qui se noue avec les migrant·es dans cette situation didactique précise, qui tient finalement autant de l'enseignement-apprentissage que de l'hospitalité.

Comme l'ont remarqué Goï et Huver (2011), adopter une posture réflexive telle qu'on la recommande dans les formations à la didactique du FLE n'est pas chose aisée, et ce d'autant moins qu'il n'y a pas de « contenu disciplinaire » sur lequel se régler. Dans notre contexte, c'est précisément parce qu'il n'y a pas de contenu disciplinaire précis que la réflexivité est un atout : les bénévoles de l'association tiennent à leur autonomie sur le plan didactique, et une conduite réflexive leur laisse la liberté d'organiser leurs cours comme ils ou elles le souhaitent.

Mais comment dès lors induire une telle posture ? Les entretiens menés témoignent de différents « inducteurs » qui ont permis la remise en question des pratiques didactiques. Pour certain·es bénévoles, même une courte formation peut avoir des effets durables si elle engage un processus réflexif ; c'est le cas pour Nicolas, qui a suivi une formation de deux heures dispensée par Emma, membre de la structure professionnelle déjà mentionnée, qui a transformé sa manière de penser ses cours :

NIC : j'ai fait des cours que j' n'assume plus aujourd'hui j'ai écrit des chiffres en lettres au tableau au tout début + mais en (me) disant mais en fait i lisent pas l' français en quoi ça va les aider/ en quoi ça va les aider d'écrire euh deux D E U X deux i vont pas lire au

mieux i vont lire deu-uxe/ ++ et ça ça a vraiment + j` dis pour rigoler à emma quand j` la vois j` lui dis mais putain j` suis rentré chez moi j'ai brûlé mes cours quoi

L'hyperbole fait sourire mais la courte formation d'Emma semble avoir eu un impact décisif sur les pratiques didactiques de Nicolas, et surtout sur leur évolution. Cet extrait montre précisément la manière dont il s'est approprié l'enjeu du français parlé, non plus sur le plan de la prononciation (cf. 3.1.3.), mais sur celui de la division oral/écrit qui traverse les pratiques langagières : on écrit finalement rarement les chiffres en lettres, pourquoi faudrait-il en enseigner la graphie aux « alphas », les apprenant·es les plus débutant·es ? Une connaissance limitée de l'alphabet latin, des combinaisons graphiques et des lettres muettes en langue française risque de provoquer une prononciation erronée ([dœyiks] au lieu de [dœ] selon Nicolas) si l'orthographe du mot « deux » est présentée d'emblée.

Mais puisque ces rares formations n'ont pas toujours l'effet escompté et que l'essentiel de la formation des bénévoles se fait « sur le tas », d'autres inducteurs plus subtils doivent être cernés. C'est le cas de l'apprentissage de certaines langues étrangères par les bénévoles, notamment de l'arabe, dont quatre des enquêté·es avaient entrepris l'apprentissage, avant de s'engager pour les migrant·es ou de manière concomitante. Quel que soit le niveau de maîtrise, l'arabe permet d'abord aux bénévoles de se sentir plus proches d'une partie de leur public, constitué en majorité d'arabophones, originaires du Soudan pour beaucoup. Mais surtout, l'apprentissage de l'arabe opère comme une surface réfléchissante, un miroir : en confrontant l'enseignement du français à l'apprentissage de l'arabe, les bénévoles sont amené·es à « réfléchir » leurs propres pratiques d'enseignant·es. Océane, par exemple, s'est inspirée de ses cours d'arabe pour travailler avec ses apprenant·es la production de sons en français. S'étant confrontée dans son apprentissage à la prononciation jugée difficile de certaines consonnes en arabe, cette bénévole a saisi l'importance de travailler la prononciation de sons qui n'existent pas nécessairement dans les langues des apprenant·es. Ce faisant, Océane reprend sans le savoir un des impératifs déjà dégagés par François (1976) pour la formation des « moniteurs d'alphabétisation de travailleurs immigrés » :

on ne peut [...] pour enseigner une langue [...] n'avoir pas pris conscience de la diversité des organisations linguistiques et de l'apport de la linguistique contrastive qui permet de

déterminer les « points chauds » de l'apprentissage du français à un Maghrébin, à un Espagnol... ce qui implique, en l'occurrence, une bonne connaissance à la fois du français et des structures des langues-sources (toujours en se limitant aux principaux domaines d'émigration), acquises par le biais des spécialistes de ces langues (François, 1976 : 111-112)

Dans le cas d'Océane, suivre des cours d'arabe lui a permis d'isoler elle aussi quelques « points chauds » de l'apprentissage du français par des locuteur·rices de l'arabe. Le miroir tendu par l'apprentissage d'autres langues, notamment les plus éloignées du français, permet en effet de « dénaturiser » l'acte didactique, de l'extraire de l'habitus scolaire pour mettre en lumière d'autres démarches plus adaptées.

Là encore, la réflexivité n'est pas fournie « clefs en main », elle se conquiert au fil des remises en question, selon une voie proche des approches de type « éveil aux langues », où les élèves sont amené·es à s'interroger notamment sur le rapport aux différentes langues qui les entourent et aux normes du français parlé ou écrit. Ici, c'est aux enseignant·es de suivre ce cheminement réflexif, de miser sur leur propre « savoir sur les langues » (Gadet, 2012), qu'il s'agisse du français (et du français parlé surtout) ou d'autres langues apprises comme l'arabe. Dès lors, prioriser le français parlé résulte moins de la prescription d'un principe didactique sur lequel se régler que d'une réflexion sur la langue et ses usages. Dans des contextes de formation non professionnels, c'est en effet sur ce type de démarches que l'on peut compter pour modifier en profondeur des pratiques didactiques inadaptées.

4. Discussion

Les résultats montrent donc que la réponse à la question « Quel français enseigner ? » est un point nodal de la formation et surtout de l'auto-formation des bénévoles de l'association étudiée. En effet, il importe pour la formation linguistique des migrant·es de s'interroger sur les pratiques langagières réelles, et donc sur le français parlé pour donner ses contours à l'intervention didactique. Cela résulte avant tout d'une acuité quant aux spécificités de la formation linguistique des migrant·es, un public en immersion dont l'insécurité linguistique est parfois criante (*cf.* 3.1.). Comme le remarque Lebreton : « Parler de besoins langagiers pour adultes migrants avec les acteurs des formations linguistiques rappelle l'urgence de l'intégration par la

langue et la difficulté à répondre aux besoins exprimés par les apprenants » (2017 : 160). Nous avons toutefois constaté que la prise en compte de ces besoins était freinée dans le contexte didactique étudié par l'habitus scolaire de nombre des bénévoles, qui n'ont pas toujours dénaturisé une intervention didactique qui se calque par défaut sur l'enseignement scolaire du français (cf. 3.2.). Afin d'y remédier, la clef d'analyse du français parlé nous a permis de réaffirmer l'intérêt d'une posture réflexive pour des bénévoles souvent rétif-ves aux cadrages didactiques. C'est là d'ailleurs un paradoxe qu'il nous faut enfin souligner : les bénévoles jugent les cadrages didactiques trop fermes pour la posture humaniste dont ils et elles se réclament, mais la même impulsion éthique de l'engagement suscite rarement la remise en question de pratiques traditionnelles ou inadéquates (cf. 3.3.).

4.1. Formation de formateur·rices : un nouveau contexte

L'intégration du français parlé dans la formation linguistique des migrant·es amène en effet à poser une question de fond : comment se former à la formation linguistique des migrant·es ? Certes, des parcours universitaires se consacrent désormais à cette spécialisation, des manuels ont été élaborés et édités, fruits d'une certaine émulation dans le monde académique. De plus, différents cadrages institutionnels ont été opérés par l'État, de sorte que les structures souhaitant bénéficier des marchés publics doivent se plier à certaines contraintes (voir à ce sujet Lebreton, 2014 ; Valluy, 2007). Pourtant, le secteur de la formation linguistique des migrant·es reste fortement diversifié, et il est difficile de mesurer à quel point ces cadrages contribuent à redessiner les contours d'un secteur dont le degré de professionnalisation varie selon les contextes. Le secteur reste d'ailleurs fortement marqué par sa tradition associative et le recours aux bénévoles y demeure fréquent, y compris dans les structures les plus installées.

Surtout, la vision d'un secteur bien avancé sur le chemin de sa professionnalisation est mise en défaut par le renouveau associatif de l'aide aux migrant·es à partir de 2015. Dans les grandes villes notamment, de nombreuses associations sont nées pour répondre à la crise migratoire et à ses manifestations les plus visibles. Elles ont tâché de prendre en charge les migrant·es les plus précaires, notamment les « primo-arrivant·es » en procédure de demande d'asile. C'est le cas

de celle que nous avons étudiée. D'autres modèles d'organisation entrent alors en jeu, d'autres imaginaires également. Ces nouvelles associations, particulièrement politisées, sont peu susceptibles de se plier aux cadrages étatiques, sur le plan institutionnel comme sur le plan didactique. La formation des formateur·rices y est régie par des dynamiques qui diffèrent du tout au tout de celles qui ont cours dans la part professionnalisée du secteur.

4.2. Amateurisme et professionnalisation

Cette nouvelle vague d'initiatives en faveur des migrant·es implique de repenser la formation de celles et ceux qui se sont engagé·es et qui s'engagent encore pour dispenser des cours de français de manière bénévole. Militant contre les politiques migratoires actuelles et guidée par des idéaux de solidarité, cette frange du secteur de la formation linguistique des migrant·es est peu susceptible de se couler dans le moule d'une professionnalisation et d'une institutionnalisation qui se caractérisent par un « cadrage toujours plus serré de l'État » (Adami 2012 : 17). Si les bénévoles de l'association étudiée sont plus ou moins conscient·es de la nécessité de s'outiller afin de fournir une formation adaptée à leur public, un tel cadrage apparaît peu compatible avec leur posture d'opposition. Dans ce contexte, il est à craindre que les pratiques didactiques des bénévoles soient toujours teintées d'amateurisme, comme le remarquaient déjà Adami (2012) et Leclercq (2004, 2012).

Taxer ces pratiques d'amateurisme pose néanmoins problème, dans la mesure où le terme interdit de voir autrement qu'en creux ces pratiques didactiques, qui ne sont pas seulement *non professionnelles*. C'est d'ailleurs l'un des acquis de la sociologie du bénévolat que de considérer l'action bénévole comme un travail à *part entière* (Simonet-Cusset, 2004) : d'un point de vue sociologique, travailler sans être rémunéré ne signifie pas travailler « au rabais ». D'une part, les pratiques des bénévoles témoignent parfois d'une véritable expérience en termes didactiques, acquise au fil du temps, « sur le tas » ou par le biais d'une posture réflexive, comme dans le cas de Nicolas et de sa réflexion autour du français parlé. Autrement dit, ces pratiques peuvent témoigner d'une forme de « professionnalité » (Bretegnier 2011) qui ne s'inscrit pas dans des logiques de professionnalisation.

Surtout, il incombe à la recherche de ne pas considérer le rôle et les pratiques des bénévoles dans la formation linguistique des migrant·es comme un simple obstacle aux processus de professionnalisation et d'institutionnalisation du secteur. Des travaux comme ceux de Bruley (2008) ou de Spanghero-Gaillard et Dat (2010) sont exemplaires à cet égard : s'ils mettent en évidence la prégnance d'un recours aux méthodes traditionnelles d'enseignement des langues, ils pointent aussi le rôle d'accompagnement social que privilégient souvent les bénévoles. Leur conclusion va dans le même sens que les travaux de Zeiter et Goastellec sur l'insertion linguistique dans le canton de Vaud : « l'appropriation langagière se fait en même temps que les liens se tissent » (Zeiter & Goastellec, 2017 : 78). Toutefois, ils font l'impasse sur l'ancrage potentiellement militant de telles interventions, dont nous avons montré qu'il avait pourtant des conséquences directes sur la posture didactique des bénévoles et leur relation aux cadrages didactiques qu'ils et elles rencontrent. S'engager pour la formation linguistique des migrant·es, c'est aussi prendre position vis-à-vis de la thématique migratoire, d'où certains *ethoï* des bénévoles, qui ne souhaitent pas toujours voir leur action encadrée, institutionnalisée ou professionnalisée. Dans ce contexte, l'amateurisme devient pour certain·es la garantie d'un engagement authentique et immédiat, ce qui ne va pas sans desservir les formations dispensées.

Conclusion

La clef de lecture du français parlé nous a donc permis de voir que le public de l'association étudiée présentait des besoins spécifiques, ceux d'une « didactique de l'urgence » adaptée aux défis communicationnels d'une population particulièrement précarisée par sa situation. La formation linguistique des migrant·es présente en effet la spécificité de s'adresser à un public dont l'acquisition de la langue du pays d'accueil est concomitante à son insertion dans la société. Certes, elle n'a pas toujours la même « urgence », notamment pour des réfugié·es statutaires, susceptibles de bénéficier d'un accompagnement sur le long terme. Il demeure qu'une didactique du « français tel qu'il se parle » reste d'un intérêt particulièrement saillant pour un tel public, qu'il soit en procédure de demande d'asile ou déjà installé en France depuis un certain temps.

Comme nous le précisons plus haut, cela ne signifie pas que l'écrit soit à mettre de côté : les compétences de compréhension et de production écrites restent capitales pour une insertion à moyen terme dans un pays comme la France. Mais une réflexion sur le français parlé et les compétences linguistiques visées est un atout pour concevoir de telles interventions didactiques, surtout lorsqu'elles sont dispensées par des enseignant·es non professionnel·les. Réfléchir à la question du français parlé permet en effet de *dénaturaliser* l'intervention didactique afin de mieux l'adapter au contexte socio-didactique. S'il fallait encore le prouver, le français parlé relève donc d'une question de fond pour la didactique du FLE, non seulement sur le plan théorique mais aussi à l'échelle d'individus qui s'interrogent sur l'intervention didactique à laquelle ils et elles prennent part.

En effet, l'enquête menée a permis de livrer un tableau particulièrement nuancé des réflexions des bénévoles sur la norme pédagogique à adopter en cours. Si ces réflexions ne vont pas toujours dans le même sens, elles révèlent à l'échelle d'un groupe de bénévoles un questionnement fructueux sur les objectifs et les modalités d'une intervention didactique singulière, dans lequel se reflètent de nombreux débats qui ont cours dans la sphère académique : certes, il y est question de la norme pédagogique et de son rapport à l'usage, mais aussi de l'encadrement institutionnel des pratiques didactiques, de la spécialisation croissante des sous-disciplines du FLE ou encore de la nécessité de principes didactiques assez souples pour s'adapter à tel ou tel contexte. La manière dont les enseignant·es bénévoles saisissent ces questions témoigne enfin d'une conception de la formation linguistique des migrant·es à rebours des évolutions institutionnelles du secteur, qui repose davantage sur l'engagement individuel au service d'une *cause* que sur la professionnalisation et l'institutionnalisation.

Bibliographie

- Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs* 29, 9-44.
- Adami, H., & Leclercq, V. (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Univ. Septentrion.
- Beauné, A. & Baron, G.-L. (2014). Les activités associatives visant l'intégration des migrants dans un contexte institutionnel changeant. *Savoirs et Formation, Recherches et Pratiques*, 4, 58-74.
- Blanche-Benveniste, C. (1990). *Le français parlé : Études grammaticales*. Paris : Presses du CNRS.
- Blouin, M.-J. (2017). L'enseignement du français en milieu institutionnel vietnamien entre culture d'enseignement et culture d'apprentissage : Pratiques et perspectives. *Mélanges CRAPEL*, 38/2, 31-54.
- Bruley, C. (2008). La réalité des pratiques de classe en milieu associatif. Comment gérer l'hétérogénéité ? Public d'adultes migrants. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'Acedle*, 3, 41-46.
- 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*, 170, 185-192.
- Debaisieux, J.-M. (1997). Pour une approche micro et macro du français parlé dans la formation des enseignants de FLE. *Mélanges CRAPEL*, 2,3, 27-53.
- Debaisieux, J.-M. & Boulton, A. (2007). Alors la question c'est ... ? Questions pragmatique et annotation pédagogique des corpus. *Cahiers AFLS*, 13(2), 31-59.
- Dewaele, J.-M. & Regan, V. (2002). Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française : Le cas de l'omission variable de 'ne'. *Journal of French Language Studies*, 12(2), 123-148.
- Duchêne, A., Moyer, M. G. & Roberts, C. (2013). *Language, migration and social inequalities: A critical sociolinguistic perspective on institutions and work*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dupouy, Myriam (2018). *Dire (avec) l'accent : représentations et attitudes liées aux accents en formation linguistique obligatoire pour adultes migrants allophones*. [thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale].

- Fédération des centres sociaux et socioculturels de Paris. (2012). *Le Français Langue d'Intégration (FLI) : Un concept et un référentiel qui heurtent les valeurs et les principes des centres sociaux associatifs parisiens* [en ligne]. Récupérée de : http://paris.centres-sociaux.fr/files/2012/04/Microsoft-Word-Declaration_FLI.pdf [Page consultée le 31 août 2020]
- François, D. (1976). Réflexions sur la formation des moniteurs d'alphabétisation de travailleurs immigrés. *Langue française*, 29(1), 108-115.
- Gadet, F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Laville, J.-L. & Sainsaulieu, R. (1998). Les fonctionnements associatifs. *Revue des études coopératives, mutualistes et associatives* 268, 65-70.
- Lebreton, É. (2014). Les formations linguistiques au prisme de la logique de marché : Quelles conséquences sur le « terrain » ? *Savoirs et Formation, Recherches et Pratiques*, 4, 92-103.
- Lebreton, É. (2017), Les besoins langagiers des adultes migrants : une notion complexe à appréhender. In : J. Beacco, H. Krumm, D. Little & P. Thalgott (éds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes*. Berlin, Boston : De Gruyter Mouton, 155-162.
- Leclercq, V. (2011). La formation linguistique des migrants : Lignes de force en didactique. In : J.-M. Mangiante (éd.), *L'intégration linguistique des migrants : État des lieux et perspectives*. Arras : Artois Presses Université, 19-35.
- Leclercq, V. (2012). La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. In : H. Adami (éd.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 173-196.
- Leclercq, V. (2014). Les évolutions politiques et institutionnelles de la formation de base : Impacts sur les organisations de travail et les pratiques professionnelles des intervenants. *Savoirs et Formation - Recherches et Pratiques*, 4, 15-27.
- Lefranc, Y. (2015). Le Français Langue d'Intégration et le droit à la langue du pays d'accueil. Remarques sur un révélateur et un « politiseur » de débat. *Cahiers du GEPE* 7 [en ligne]. Récupéré du site de la revue :

<http://www.cahiersdudgepe.fr/index.php?id=2803>

- Miras, G., Aguilar, J. & Auzéau, F. (2017). Regards croisés sur la norme en français oral: Représentations autour de son enseignement/apprentissage en contexte FLE/S. In C. Fisher, R. Gagnon & J.-F. de Pietro (éds.), *L'oral aujourd'hui: Perspectives didactiques*. Namur: Presses universitaires de Namur, 275-290.
- Molinari, C. (2008). *L'enseignement du FLE face au défi de la variation*. In: G. Alao, E. Argaud, M. Derivry-Plard & H. Leclercq (éds.), *Grandes et petites langues: pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Berne: Peter Lang, 57-68.
- Puren, C. (2009). Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *APLV*, [en ligne]. Récupéré du site de la revue: <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>
- Simonet-Cusset, M. (2004). Penser le bénévolat comme travail pour repenser la sociologie du travail. *Revue de l'IREES*, 44(1), 141-155.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27, 127-140.
- Spanghero-Gaillard, N. & Dat, M.-A. (2010). Enseignement de la langue et démarche d'intégration. Exemples de dispositifs d'enseignement du français dans la région toulousaine. In: L. Cadet, J. Goes & J.-M. Mangiante, *Langue et intégration, dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, Berne: Peter Lang, 123-132.
- Vadot, M. (2014). Les conditions de travail des formateurs et formatrices dans le contexte actuel de la formation de base. *Savoirs et Formation-Recherches et Pratiques*, 4, 104-124.
- 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*, 17 [en ligne]. Récupéré du site de la revue: <https://journals.openedition.org/aad/2228>
- Vadot, M. (2017a). *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, Université

Paul Valéry.

- Vadot, M. (2017b). Qu'est-ce que l'intégration ? Analyse de discours de formateurs et formatrices linguistiques intervenant auprès de migrants adultes en France. In : J.-C. Beacco, H. Krumm, D. Little & P. Thalgott (éds.) *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes*. Berlin, Boston : De Gruyter Mouton, 387-394.
- Valdman, A. (2000). Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis. *The French Review*, 73(4), 648-666.
- Valluy, J. (2007). L'accueil étatisé des demandeurs d'asile : de l'enrôlement dans les politiques publiques à l'affaiblissement des mobilisations de soutien aux exilés, *Recueil Alexandries*, coll. « Esquisses » [en ligne]. Récupéré du site : <https://www.reseau-terra.eu/article556.html>
- Vicher, A., Adami, H., Bergère, A., Etienne, S., Lambert, P., Poirrier, G. & Verdier, C. (2011). *Référentiel Français Langue d'Intégration*. Paris : Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité : Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.
- Zeiter, A.-C. & Goastellec, G. (2017). Cartographie de l'enseignement-apprentissage du français aux requérants d'asile : Des enjeux en tension pour l'individu et la société. *Babylonia*, 2017 (1), 75-78.

Annexe : conventions de transcription

Les conventions de transcription sont adaptées de la convention ICOR, consultable sur le site CORINTE (<http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/>).

[]	début et fin de chevauchement
c-	troncation
:	allongement
+	pause mesurée par estimation perceptuelle
((prononciation lente et affectée))	phénomènes non transcrits, commentaires
xxx	segment inaudible
/ \	intonation montante/ descendante\
DÉmain	saillance perceptuelle
(me)	segment incertain