

LE CONCEPT D'UNIVERSEL-SINGULIER DANS LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN CONTEXTE MIGRATOIRE

*Stéphanie SENOS,
Docteure en Sciences de l'éducation,
Université de Limoges, laboratoire Francophonie Recherche et Diversité,
Institut du FLE,
France*

RESUME

Dans une démarche de type ethnographique, nous étudions les pratiques d'enseignement de formateurs en français pour les migrants adultes. Nous nous intéressons aux langues-cultures et particulièrement aux liens et aux écarts entre les langues-cultures premières et la langue-culture française. En nous appuyant sur les apports de la didactique des langues-cultures, du FLE/I et des notions générales en pédagogie, nous proposons une démarche d'enseignement avec le concept d'universel-singulier comme point d'entrée et des notions d'"écart" et de "dialogue" comme moyens didactiques.

MOTS CLES

Pratique d'enseignement / migrant adulte/ FLE/S/I / universel-singulier/ langue-culture

Si les études foisonnent sur le bilinguisme, le plurilinguisme ou encore les liens entre la langue maternelle et la langue à apprendre, elles se limitent bien souvent aux publics enfants et/ou adolescents. Peuvent-elles être efficaces pour des migrants adultes ? Contrairement à l'enseignement du français comme langue étrangère ou seconde en milieu scolaire, le champ de la formation linguistique des migrants adultes est fragile et, à de rares exceptions près (Leclercq, 2010 ; Adami, 2009), également délaissé par la recherche universitaire. Il est encore "mal identifié, mal repéré par la recherche académique, situé entre l'alphabétisation, le français langue seconde ou l'illettrisme." (Adami et Leclercq, 2012, p. 14).

Les migrants adultes ne sont pas, pour plusieurs raisons, des apprenants comme les autres. Leurs origines géographiques, les raisons de la migration, les projets individuels, les parcours scolaires et professionnels antérieurs mais aussi les pratiques langagières sont multiples et polymorphes. Aussi les formateurs en français pour les migrants adultes doivent faire face à un public fortement hétérogène. Les apprenants ne sont donc pas des enfants mais des adultes, peu voire pas scolarisés. Même si l'adulte n'a pas les mêmes besoins ni les mêmes attentes qu'un enfant, cela signifie-t-il pour autant que des méthodes conçues pour des enfants et/ou adolescents ne peuvent être appliquées aux adultes ? La question de la langue française est inévitablement centrale mais quelle place est faite à la langue première des apprenants dans les pratiques d'enseignement ? Est-ce que les langues-cultures des migrants sont prises en compte dans les situations didactiques ?

A partir d'une analyse ethnographique de la communication verbale et non-verbale de formateurs en français pour les migrants adultes, nous nous interrogeons sur les pratiques des formateurs en français et particulièrement sur les liens entre les langues-cultures. Après avoir défini les cadres théoriques et la méthodologie, nous présenterons nos résultats.

CADRE CONTEXTUEL

Le concept de "langue-culture" fait référence aux travaux de Galisson d'une part et à ceux de Porcher d'autre part. Le premier, à l'origine du concept, a voulu montrer le lien étroit entre la langue et la culture. Porcher (1994) confirme ce rapport entre la culture, au sens culturel, et la langue en rappelant à l'évidence que même l'acte de parole le plus ordinaire, saluer par exemple, s'exprimera différemment dans chaque culture.

En se référant à Lévi-Strauss, Mailhot (1969) en conclut à la nécessité de considérer les deux notions "globalement" et non découpées "en niveaux" (Mailhot, 1969) ;

simplement parce que langue et culture trouvent leur aboutissement dans la communication. D'autant que "la maîtrise fonctionnelle d'une compétence de communication requiert celle de la compétence culturelle adéquate" (Collès, 2007). Or la communication est centrale dans l'acte d'apprentissage.

Notre étude porte sur les pratiques d'enseignement des formateurs en français pour les migrants adultes parce que selon les diverses études (Adami, 2009, 2012 ; Leclercq, 2010, 2012), c'est surtout à destination de ce public que les manques théoriques et didactiques sont les plus forts. Les migrants adultes forment un public spécifique pour plusieurs raisons. Ils ont à apprendre le français dans un milieu où la langue est aussi celle de l'école et du milieu social ; c'est-à-dire en milieu homoglotte. Ils ont à apprendre le français à la fois en milieu naturel (l'environnement socio-familial) et en milieu guidé (la salle de formation). Mais avant tout, ils ont à apprendre le français non pas uniquement pour communiquer mais aussi pour vivre et s'insérer en France.

D'un point de vue historique, la formation linguistique des migrants adultes est restée pendant de longues années l'apanage des milieux associatifs. Elle a également connu de nombreux changements terminologiques depuis les années 60, passant de l'"alpha" (alphabétisation) au FLE (français langue étrangère) suivi rapidement du FLS (français langue seconde). Mais ni le FLE ni le FLS ne conviennent véritablement à qualifier l'enseignement du français aux migrants en France. En effet, du point de vue sociolinguistique, le français n'est pas une langue étrangère mais seconde. Par contre, le français est la langue dominante politiquement et socialement. Pour ces raisons, le FLI (français langue d'intégration) est apparu.

Aussi il doit répondre à une exigence de politique linguistique pour laquelle il semblerait que les autres termes soient restés insuffisants¹. Le FLI n'est pas "une langue en soi et pour soi, mais un processus de construction de compétences socio langagières et de répertoires langagiers [...]" (Vicher, 2011, p. 10). De ce fait, le FLI tend à prendre en compte la situation très singulière des adultes migrants. D'un point de vue théorique et méthodologique, il "s'inscrit dans la continuité [...] de la didactique des langues en général et de la didactique du FLE et du FLS en particulier" (Vicher, 2011, p. 13). Mais l'auteure précise qu'il "constitue une branche particulière de la didactique du français²" puisqu'il est "une langue vectrice d'intégration sociale, économique et citoyenne" (Vicher, 2011, p. 13). Parce qu'il ne s'adresse ni aux

¹ L'apparition du label FLI a été l'objet de vives réactions. Au cœur de celles-là, se trouve encore la confusion entre ce qui relève du traitement politique de la question migratoire et ce qui concerne la formation elle-même. Aussi les chercheurs sont d'avis partagés sur l'efficacité du référentiel. Puren, fortement favorable, recense toutes les informations sur un site dédié au FLI.

² D'où la création de master avec une orientation FLI.

étudiants ni aux locuteurs de type FLS, il convient précisément aux adultes migrants pour lesquels le français n'est pas la langue première.

Même si le champ de la formation linguistique des migrants adultes (FLMA) se nourrit des apports de la didactique du FLE et de notions théoriques générales, il se singularise notamment par la particularité de son cadre institutionnel et économique. Depuis 1995 suite à la prise en charge par l'Etat, la FLMA s'est professionnalisée entraînant "le passage du système de la subvention à celui de l'appel d'offres" (Leclercq, 2012, p. 183). Les formateurs travaillent donc dans un cadre concurrentiel. En 2005, un nouveau cadrage didactique apparaît avec la mise en place synchronique du Diplôme initial de langue française (DILF) permettant de sanctionner un niveau en deçà du premier niveau³ et le Contrat d'accueil et d'intégration (CAI). Quant aux apprenants, nommés couramment des stagiaires, ils sont en situation d'immersion linguistique et souhaitent en grande partie rester en France (contrairement aux étudiants par exemple). Donc "l'objectif des formations est autant linguistique que social et économique" (Adami et Leclercq, 2012, p. 272)

De la sorte, la formation linguistique pour les migrants adultes a vraisemblablement besoin d'"appuis méthodologiques construits par la didactique pour mettre en œuvre des interventions didactiques qui soient à la fois adaptées au public et "techniquement" efficaces." (Adami, 2012). L'objet langue à enseigner doit être construit en tenant compte des facteurs culturels et contextuels en raison de cette situation d'immersion linguistique. Aussi il est nécessaire de travailler à une démarche spécifique. Celle-ci va se construire à partir d'apports théoriques sur l'enseignement-apprentissage et sur la didactique des langues-cultures.

CADRE THEORIQUE

A l'instar de nombreux pédagogues⁴, nous postulons que l'apprentissage se fait véritablement en situation de bouleversement intellectuel. Dans ce cas, l'apprenant prend, lui-même, conscience de l'insuffisance de son savoir ; c'est donc par nécessité qu'il doit en acquérir de nouveaux. Le modèle allostérique, développé par Giordan⁵, tend justement à déstabiliser l'apprenant en s'intéressant à ses conceptions initiales. La démarche allostérique encourage à "faire avec [les conceptions] pour aller contre

³ Pour le dire autrement, avec le DILF, le niveau A1.1 est reconnu.

⁴ Cf. par exemple Claparède, Fourez ou encore Hameline et Houssaye

⁵ Le modèle allostérique a été présenté par le Professeur André Giordan en 1989. Il a été nommé ainsi en référence à la biologie et plus exactement à sa signification dans cette discipline, à savoir la transformation d'une structure sous l'action d'un phénomène extérieur.

[elles]" (Giordan, 2010). Avant tout, il faut une prise de conscience de l'inefficacité de ses connaissances par l'apprenant lui-même. Deuxièmement l'apprenant doit pouvoir constater la régularité et la répétition de faits qui viennent contredire ses conceptions initiales. Troisièmement la nouvelle notion doit être clairement identifiable, transférable et réutilisable. Quatrièmement l'apprenant doit être dans une posture métacognitive par rapport à sa construction de savoir (être en capacité d'établir des liens de différences et ressemblances entre ses anciennes et nouvelles connaissances...).

Par ailleurs la didactique du FLE, et désormais du FLI, appartiennent à la didactique des langues. Dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, la langue première va interférer. Il ne s'agit pas là d'y voir un obstacle mais plutôt "un moteur"; cela pour plusieurs raisons. D'une part la langue cible génère une réflexion sur la langue-source. Auger (2005) le dit également : l'apprentissage d'une langue étrangère favorise les compétences métalinguistiques parce que la comparaison invite à une démarche réflexive. D'autre part lorsque plusieurs langues de la même famille sont abordées, la compréhension s'effectue à partir d'un réseau de similitudes ou de "dissimilitudes". Alors la maîtrise de la langue s'enrichit à partir d'une décentration sur les représentations des langues "en permettant à l'apprenant d'expliquer son expérience de l'écart, du décalage, voire de la rupture" (Demougin, 2008). L'accent est donc mis sur la relation entre langues-cultures connues et la langue-culture à apprendre. On retrouve-là le modèle des compétences sous-jacentes communes de Cummins (Germain et Netten, 2006, p. 107) : il existe des traits distinctifs et spécifiques à une langue (des singularités) mais il y a également une grande quantité d'aspects cognitifs et linguistiques communs à différentes langues (des universaux). Ainsi les habiletés acquises pour une langue sont transférées à l'autre langue.

En bref tout apprentissage d'une langue repose sur une comparaison avec la langue première ou les langues connues. Certaines pistes intéressantes, basées sur ces principes ont été proposées aux Elèves nouvellement arrivés en France (ENAF)⁶. C'est le cas du programme "comparons nos langues" (Auger, 2005). Dans la mesure où il s'agit d'une démarche didactique non infantilisante qui tient compte de la spécificité linguistique des apprenants, elle nous semble être une grille d'analyse intéressante pour un public adulte. En effet cette démarche repose sur des critères métalinguistiques et sur la spécificité de "locuteurs bi-plurilingue" (Cadet, Rémy et Tellier, 2006) du public primo-migrant. La comparaison entre langues-cultures inhérentes à la démarche est fondamentalement de nature interculturelle parce que les langues et les cultures sont véritablement en contact. Indirectement il s'agit de mettre en lumière "les universaux-singuliers" de chaque langue.

⁶ Le sigle ENAF est depuis 2012 remplacé par EANA : Elèves allophones nouvellement arrivés.

"Un universel-singulier, c'est en effet un phénomène présent partout, c'est-à-dire dont chacun possède l'expérience au moins vécue, mais que chaque société ou (peut-être, plus vraisemblablement) chaque culture ressent et traite de manière différente." (Groux et Porcher, 2002, p. 74)

Le concept d'universel-singulier, défini originellement par Hegel, exprime le lien entre l'universel et le particulier : le particulier trouve sa place dans l'universel et réciproquement. Concernant les langues, il existe de nombreux universaux : l'expression de la négation, des sentiments, du temps, etc. mais avec des spécificités sociétales. En plus, d'après L. Porcher, l'entrée par l'universel-singulier a l'avantage de réconcilier "la culture-source (celle de l'apprenant) et la culture-cible en leur conférant un point commun." (Porcher, 1994, p. 11)

Au-delà de performances linguistiques non négligeables, l'adaptation du programme "comparons nos langues" nous paraît également pertinente pour les migrants adultes qui sont bien souvent des personnes avec des histoires de vie déstabilisantes. De la sorte l'entrée dans une langue, imposée mais indispensable, sera assurément plus douce et motivante si elle reconnaît au préalable le locuteur et sa langue. Cette démarche relie donc conjointement des éléments de nature cognitive et affective c'est-à-dire prend en compte aussi l'estime de soi et la motivation ; or ces éléments doivent assurément se compléter pour favoriser l'apprentissage.

"Des conceptions de soi positives favorisent une accentuation de l'effort, une persévérance lors de difficultés, une utilisation des capacités et des stratégies acquises, ou encore une efficacité accrue" (Martinot, 2001, p. 485).

Les migrants adultes rencontrent souvent des difficultés, d'autant plus grandes s'ils n'ont pas de tradition scolaire. Avec cette approche de la langue, ils peuvent aussi mettre en avant leurs forces et non plus uniquement leurs faiblesses.

De plus d'après Vygotsky, l'assimilation d'une langue étrangère "suppose un système déjà formé de significations dans la langue maternelle. En l'occurrence, l'enfant n'a pas à développer à nouveau une sémantique du langage, à former des significations de mots, à assimiler de nouveaux concepts d'objets. Il doit assimiler des mots nouveaux qui correspondent point par point au système déjà acquis de concepts" (Vygotsky, 1985). Cela nous semble tout autant valable que l'apprenant soit un enfant ou un adulte.

La démarche interculturelle, s'associant à l'approche comparative, prend ici tout son sens et repose sur deux principes : le partage et la réciprocité. Les deux vont trouver leur place dans le dialogue. En effet selon Jullien (2011), pour gérer les écarts des cultures, le dialogue semble être une réponse adaptée. Par "dia", il s'agit d'envisager avant tout la distance de l'écart et la mise en tension inhérente et nécessaire entre

cultures parce qu'un dialogue n'est jamais si rigoureux que lorsqu'il est constitué de thèses contradictoires. Quant au "logos", il fait référence aux principes de communicabilité et d'intelligibilité, passant par la réélaboration de ses propres conceptions, pour justement entrer en communication. C'est précisément cette mise en tension qui est opérante et qui rend le dialogue efficient.

Selon Hélot et Scheidhauer, le dialogue est un moyen didactique "de faire fructifier l'écart" (2006, p. 10) parce que l'écart est véritablement le lieu "d'échange, de reliance⁷, de partage, de reconnaissance." (Hélot et Scheidhauer, 2006, p. 10). Le dialogue devient un moment pour apprendre au moyen de l'écart vu comme un outil pour comprendre des tensions entre langues-cultures. "L'écart positivement envisagé est ce qui permet de se décentrer et d'aller vers les autres." (Delamotte-Legrand, 2006, p. 41)

Par ailleurs comme Van der Maren (1996), nous pensons que le problème principal de l'enseignant relève de la communication. Même si nous admettons des différences entre un enseignant et un formateur, l'un comme l'autre ont à construire des séances et des situations pour un groupe d'apprenants hétérogènes, en vue de susciter un apprentissage. De ce fait nous en déduisons que le problème majeur du formateur est aussi celui de la communication. Pour Cohen-Emerique (1989), les difficultés de communication entre les professionnels et les populations migrantes s'expliquent par une maîtrise insuffisante de la langue et d'un contact complexifié en raison de différences culturelles. Aussi une grande part du travail des professionnels va porter sur le décodage. Or celui-ci ne peut se faire sans la prise en compte par le professionnel de ses propres codes culturels.

L'auteure définit trois étapes qui favoriseraient cette compréhension et donc la communication interculturelle. La première, la décentration, qualifie la capacité à s'autoanalyser pour d'abord prendre conscience de ses propres cadres de référence puis de ses zones sensibles. La seconde consiste à pénétrer dans le système de l'Autre et à se mettre à sa place; elle définit une attitude empathique. Et enfin la dernière étape est la négociation. Si l'on revient sur la décentration, c'est-à-dire la clé de voute de la méthode, l'auteure nous dit qu'il est indispensable de faire émerger les "images guides". Ce sont des représentations mentales qui orientent le décodage et l'interprétation des comportements. Elles génèrent des zones d'incompréhension appelées aussi "zones sensibles".

⁷ En créant le néologisme reliance, Boll de Bal veut donner un caractère actif à l'adjectif substantivé. "Relié est passif, reliant est participant, reliance est activant" (Hélot et Scheidhauer citant Morin).

En conséquence, ce n'est que lorsque l'Autre devient étrange ou incompréhensible qu'il suscite la décentration. L'entrée dans la zone sensible provoque une situation d'angoisse et subséquemment peut déclencher une démarche de compréhension. Cette compréhension de l'Autre ne sera effective qu'en envisageant au préalable une situation de choc culturel, possible dans les cas d'une perception différentielle du corps, de l'espace et du temps, de la structure familiale, de la sociabilité, de la croyance et du rapport au divin et enfin de la réaction au type de demande d'aide.

Pour optimiser la compréhension, il va donc falloir susciter une déstabilisation, un bouleversement. Nous avons déjà dit que le déséquilibre est à la base de tout apprentissage. Comme nous considérons que l'enseignement-apprentissage en situation interculturelle est une spécificité de l'enseignement-apprentissage général, nous proposons de mettre en relation la théorie du choc culturel avec le modèle allostérique. Une telle démarche permettrait de "déconditionner", c'est-à-dire de réfléchir "sur les modalités et les fonctionnements de la pensée" (Abdallah-Preteille cité par Dervin et Suomela-Salmi, 2009, p.115) : c'est un préalable à l'enseignement-apprentissage. Le travail à partir des conceptions que propose Giordan se retrouve ainsi dans l'approche de Dervin : "le déconditionnement est un élément important dans le travail sur l'altérité, le soi, le "même", la rencontre, la différence et les stéréotypes [...]" (Dervin et Suomela-Salmi, 2009, p. 117). Mais si le déconditionnement est nécessaire, Dervin reconnaît qu'il n'est pas suffisant. Pour Giordan, l'émergence des conceptions n'est qu'une étape, de même que la décentration. Le processus de construction-déconstruction est donc à l'origine de l'élaboration du savoir.

Nous en déduisons que les écarts entre langues-cultures mis en avant par les universaux-singuliers créent un déséquilibre assimilable à un choc culturel. C'est pourquoi nous pensons que le déséquilibre est à créer ou tout au moins à exploiter par les formateurs. Produit par le choc culturel et identifiable dans le modèle allostérique, il intervient dans l'apprentissage via le processus de déconstruction-reconstruction. Aussi nous nous demandons quelle place est faite aux universaux-singuliers dans les pratiques d'enseignement des formateurs (-rices) en français en contexte migratoire.

CADRE METHODOLOGIQUE

Dans une démarche de type ethnographique des discours sur la pratique et des pratiques effectives de formateurs en français pour les migrants adultes, nous nous sommes intéressée aux langues-cultures et précisément aux liens et aux écarts entre les langues-cultures premières et la langue-culture française. Au moyen d'entretiens semi-dirigés, nous avons voulu connaître le rapport que les formateurs entretiennent avec les langues-cultures, les connaissances qu'ils pensaient avoir ou non sur le concept et indirectement les idées qu'ils se font du plurilinguisme. Dans un second temps, les observations nous ont permis, d'abord de voir, puis de comparer les pratiques aux discours concernant les langues-cultures.

Concrètement nous avons enquêté et observé six formatrices⁸ d'un même organisme de formation au sein d'un même département, recrutées uniquement⁹ pour former à la langue française des publics migrants. Cet organisme national est celui qui a obtenu le marché de la formation linguistique en lien avec la signature du CAI exigé par l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII). A ce titre, le public migrant est prioritairement orienté vers notre organisme d'étude. Les formatrices¹⁰ sont de jeunes femmes âgées de 24 ans à 40 ans. Emilie, Aénor et Héloïse ont une formation en FLE et Elisa a étudié le FLE comme matière optionnelle. Cette dernière, comme Carole, a un diplôme de formatrice pour le public adulte. A l'exception d'Emilie, c'est l'envie d'enseigner qui les a amenées à devenir formatrices, plus que l'attrait pour le FLE. Du côté des stagiaires, les groupes sont fortement hétérogènes¹¹ et les niveaux restent élémentaires, allant de A1.1 à A2.

Nous avons effectué une analyse de contenu des entretiens en comparant les données de façon à repérer les analogies et oppositions, les occurrences, les convergences et les divergences. Par conséquent, l'analyse est issue des thèmes et des catégories interprétatives dans lesquels ils sont rangés. Nous avons aussi déterminé des unités d'analyse avec l'appui de certains passages sélectionnés parce qu'ils nous semblaient donner du sens à nos rubriques.

⁸ Le féminin sera employé chaque fois que nous nous référons à notre corpus parce qu'il est composé exclusivement de femmes, en raison de la féminisation de la profession. Mais notre recherche n'est pas une étude de genre. Lorsque que nous parlons de la profession ou du terme générique, nous utilisons le masculin.

⁹ De nombreux formateurs alternent entre différents types de formations (savoirs de base, illettrisme, passerelle emploi, etc.) ; nous les avons écartés de notre étude.

¹⁰ Nommées Emilie, Justine, Aénor, Héloïse, Carole et Elisa, cf. tableau 1 en annexe.

¹¹ Cf. tableau 2 en annexe.

A l'aide d'une grille, nous avons observé les pratiques d'enseignement des formatrices et notamment la communication verbale et non verbale durant les séances de formation. En nous appuyant d'une part sur les travaux de Cicurel (2011) et d'autre part sur ceux de Auger (2005), nous avons élaboré notre propre grille d'observation. Premièrement elle permet de relever les éléments contextuels de la situation de formation (temps, lieu, participants, etc.). Et deuxièmement elle aide à noter les éléments communicatifs, verbaux et non verbaux, au cœur des interactions et des situations didactiques.

Voici notre grille :

Cadre temporel	Début observation
	Fin observation
Site de l'interaction	Description de la salle
	Disposition des tables
	Placement des apprenants
Cadre participatif	Nombre de stagiaires
	Participants présents/exclus
Interactions verbales	Régulation de la parole
	Nombre d'entraides
	Identification des interactants
	Pauses et chevauchements
Communication non verbale	Usage des mains
	Usage du corps
	Usage du visage
	Tenue vestimentaire
	Dimensions prosodiques
Activités mises en place	Descriptif des activités et des compétences travaillées
Pratiques d'enseignement	Démarches, méthodes et théories sous jacentes
Répertoire didactique	Ressources des formatrices
	Modes explicatifs
Commentaires sur la langue	Appuis sur la langue-culture première
Difficultés	Difficultés observées chez les stagiaires

RESULTATS

L'analyse des entretiens met en avant la reconnaissance par les formatrices de l'avantage du plurilinguisme comme du multilinguisme pour générer une posture réflexive ou tout au moins pour amener à analyser le fonctionnement des langues. La volonté de trouver du commun ressort aussi fortement. Les formatrices qui ont enseigné le FLE à l'étranger partageaient une langue commune avec les apprenants si bien que lorsque la communication verbale était compliquée, elles pouvaient y avoir recours. Mais en France elles ne peuvent s'appuyer ni sur la langue première des stagiaires ni sur une langue commune ; c'est là une de leurs principales difficultés. En plus d'aspirer à "*trouver du commun*"¹², elles disent travailler tout le temps sur "*les différences culturelles*"¹³. C'est ainsi que le démontre la formatrice Aénor : "*on pose des questions où sont les pays et à chaque fois qu'on parle de [hésitation] là en ce moment c'est la nourriture, j'essaie de faire ça avant ramadan, demain on va faire les plats typiques des pays, présentez votre plat comme j'ai fait le jour de la fête de la musique, présentez votre musique, présentez vos vêtements*". D'après Dervin, les effets d'un tel travail semblent moins interculturels que ceux d'une manifestation de "*la diversité de façade*" (Dervin, 2011, p. 26) A plusieurs reprises dans les entretiens, le discours de cette formatrice montre qu'elle se pense culturellement neutre et celui de Carole s'appuie beaucoup sur des causalités culturelles. Un travail à partir du concept d'universel-singulier pourrait dépasser le recours aux typologies culturelles et favoriser la décentration.

Lors des observations, nous avons relevé des traces inconscientes de la langue-culture première¹⁴ pour appréhender la langue-culture française au cours des moments de lecture à voix haute et des interactions des stagiaires avec les formatrices ou entre les stagiaires eux-mêmes. Ces traces se notent dans la procédure phonographique où les productions des stagiaires montrent la présence d'un crible phonologique, notamment les locuteurs arabophones¹⁵ qui ont des difficultés avec les sons [e] et [i] ou encore avec les sons [o] et [u]¹⁶. De plus nous constatons aussi des omissions ou des ajouts de lettres. Le locuteur turc par exemple aura tendance, en référence à sa langue,

¹² Extrait des entretiens.

¹³ Idem.

¹⁴ Nous précisons qu'il ne s'agit pas de tendre à une typologie sur les langues des migrants laquelle n'aurait pas de sens étant données les variétés et variations linguistiques.

¹⁵ Nous parlons des arabophones en général tout en admettant l'existence de variétés dialectales.

¹⁶ Nous notons ici les sons à partir de la transcription de l'alphabet phonétique internationale (API)

à prononcer toutes les lettres ; c'est le cas lorsque S2¹⁷ lit "photosse" et non "photos". Or le dépassement des lettres muettes peut avoir lieu avec une entrée dans la procédure orthographique et particulièrement à partir d'une réflexion sur les morphogrammes, telles que les marques du pluriel.

Les traces de la langue première se trouvent aussi dans la procédure graphomorphologique, que ce soit au niveau du lexique ou de la syntaxe. Par exemple, lorsqu'ils sont en situation de communication improvisée (jeu de rôles), les stagiaires se réfèrent soit à leur langue-culture première soit au rapprochement sémantique tel que la synecdoque (S1 dira "numéro" pour dire "pointure") ou le type générique (S2 dira "sandales" au lieu de "chaussures"). Au niveau syntaxique, nous avons relevé essentiellement la suppression des articles ainsi que des incorrections dans l'emploi des pronoms personnels et des adjectifs possessifs. D'autant que dans certaines langues comme l'arabe, il n'y a qu'un seul mot pour exprimer le pronom personnel sujet et complément.

De plus dans de très nombreuses langues, les articles définis tout comme la marque du genre n'existent pas (turc ou thaï par exemple) ou sont liés directement au nom sous la forme d'un préfixe (l'arabe par exemple), de suffixe avec une marque grammaticale (russe par exemple), ou encore à l'aide de mots-outils (vietnamien par exemple). Dans la lignée de Auger, en nous référant au concept d'universel-singulier, nous remarquons que toutes les langues peuvent dire la négation¹⁸ mais que chacune a sa manière de l'exprimer. Or la négation telle qu'elle se forme dans la langue française avec deux éléments semble exceptionnelle. L'anglais, l'allemand, l'espagnol n'utilisent qu'une seule particule comme beaucoup d'autres langues. D'après Galisson (1986 : 52) "[...] la langue maternelle est toujours là, visible ou invisible". Elle est de ce fait un appui considérable pour les formateurs afin de comprendre l'origine des difficultés d'apprentissage des apprenants. Mais *in situ*, nous n'avons pas vu les formatrices analyser les erreurs des stagiaires au regard de leur langue première. Si la formatrice Héloïse avait pris en compte la langue première de S3, elle aurait pu envisager une confusion phonétique là où elle a interprété une confusion entre émetteur et récepteur. Plus clairement, dans le jeu de rôle où S3 joue le client et S4 le vendeur, Héloïse entend "*un chèque s'il vous plaît*" alors que vraisemblablement S3 voulait dire "*en chèque s'il vous plaît*". En effet juste après, tendant sa main, il dira "*tiens*" à S4.

¹⁷ Les stagiaires sont identifiés par la lettre "S" suivi d'un numéro lié à leur placement dans la salle. Notre étude est issue d'une recherche de doctorat où l'analyse de la proxémie tient une part importante. Le profil des stagiaires cités se trouve en annexe, cf. tableau 2.

¹⁸ Nous rappelons que certaines langues ont une négation spécifique pour le verbe être, telles que le chinois ou l'arabe par exemple.

Suite à ce *"tiens"*, Héloïse lui répondra qu'il faut *"faire attention à ce genre de formule qui peut être mal pris"*. Là encore, l'appui sur la langue première permettrait de voir comment se déroulent les interactions verbales et plus particulièrement la prise de parole. Dans tout leur discours S3, S2 et S4 alternent, de manière indifférenciée, entre "tu" et "vous" ainsi qu'entre "tiens" et "tenez". En somme ce qu'Héloïse ramène à un problème d'usage de la langue en matière de politesse ou de savoir-vivre en société est en fait un effet de l'interlangue. A de rares exceptions près¹⁹, le tutoiement et le vouvoiement sont caractéristiques des langues indo-européennes. Aussi pour ces trois stagiaires arabophones, l'alternance peut être problématique.

De surcroît le recours à la langue première est fréquent notamment lorsque les apprenants sont dans des "situations de détresse verbale" (Lüdi cité par Klett, 2011, p. 101). Dans ces cas, ils peuvent utiliser des "formulations approximatives" composées de termes de la langue première, "des mots voisins ou des expressions inventées" (Lüdi cité par Klett, 2011, p. 101). Il s'agit ni plus ni moins que de "stratégies compensatoires interlinguales" (Lüdi cité par Klett, 2011, p. 101) mises en œuvre par les apprenants pour parvenir à communiquer. Ainsi, pour poursuivre l'échange, S8, anglophone, dira que l'Angleterre est "à côté à l'Irlande" et S4 malgache décrira le vêtement de la formatrice avec le terme "kasak"²⁰.

Les écarts entre la langue-culture première et la langue-culture française se notent aussi dans la communication non verbale, particulièrement concernant les usages et les pratiques, les représentations et les perceptions différentielles de la structure familiale, du rapport au temps et à l'espace. Ils manifestent la difficulté à se décentrer. Cette difficulté-là est présente notamment dans les modes explicatifs. Par exemple la formatrice Justine explique que : *"la montagne, c'est où on peut faire du ski l'hiver"*. Cette définition que nous qualifions d'hypospécifique²¹ prouve la force des cadres de référence. Ceux-là la conduisent à donner une définition insuffisante et en ce sens uniquement accessible à ceux qui ont des cadres de références proches des siens.

Par ailleurs la formatrice Héloïse met en avant, au travers du choix de ses documents, l'importance de la libération de la femme et du même coup le renversement des rôles traditionnels. L'homme se retrouve ainsi régulièrement en position d'accomplir les tâches ménagères. Par la suite S5, femme musulmane, couverte et voilée, en situation d'alphabétisation, débute son apprentissage de la langue française avec un document où l'homme cuisine, repasse, lave le sol, etc. S5 reste muette et impassible durant tout

¹⁹ Comme dans la langue anglaise par exemple.

²⁰ Après explication, nous avons compris que la stagiaire décrivait le vêtement à partir de la matière, ici le coton.

²¹ Une définition est hypospécifique lorsque les traits référentiels sont insuffisants et qu'elle repose sur l'inclusion. Par exemple : tigre = félin mais tous les félins ne sont pas des tigres.

le temps de l'explication d'Héloïse. Alors que pendant l'activité précédente, malgré ses difficultés pour comprendre, elle souriait par moment. Comment fonctionnent les modèles familiaux des stagiaires, sur quels modes de structuration ils reposent, sur quels points ils se retrouvent et s'en distinguent ? Que ce soit par rapport au corps ou à la structure familiale, la démarche d'Héloïse ne lui permet pas de "relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d'accepter que ce ne sont pas forcément les seuls possibles et les seuls manifestement valables" (Byram, Gribkova et Starkey, 2002, p. 13).

De manière générale, l'absence de détachement par rapport à leur propre cadre conduit les formatrices à des malentendus et à des incompréhensions.

CONCLUSION

Dans l'acquisition d'une langue nouvelle, en raison des liens entre les langues, les apprenants sont toujours, à un moment donné, dans une situation d'interlangue. Les migrants rencontrent de ce fait inévitablement un filtre qui produit des interférences entre la langue première et la langue française. Ce filtre est comparable au déséquilibre : tous deux sont nécessaires et incontournables. En travaillant à partir des universaux-singuliers, la comparaison concernant les similitudes et les différences s'effectue aux différents niveaux linguistiques mais aussi sur les grands thèmes de la vie courante. C'est bien cette entrée-là que nous estimons correspondre à la spécificité de la situation des migrants adultes. Ils ont à apprendre la langue française pour communiquer mais aussi pour vivre en France ; donc dans un objectif d'insertion sociale et économique. L'approche par les universaux-singuliers est une démarche pédagogique qui répond précisément aux objectifs du FLI. En effet le français tel qu'il est envisagé dans le FLI "vise 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.)" (Vicher, 2011, p. 4).

L'apprentissage résulte d'un déséquilibre lié à une insuffisance dans les savoirs. La modification réelle des connaissances ne peut se faire qu'à la condition d'une déconstruction, processus complexe dans la mesure où il remet en cause les modes de fonctionnement. La déconstruction s'avère aussi utile parce que les migrants adultes sont en milieu homoglotte. Or l'apprentissage naturel a des effets sur l'apprentissage en milieu guidé, notamment au niveau des constructions syntaxiques : les locuteurs emploient des tournures qui sont grammaticalement incorrectes au regard de la

norme française. Pour que le locuteur reconstruise des savoirs plus efficaces, il doit d'abord prendre conscience de l'insuffisance des siens. C'est la base du modèle allostérique.

En conséquence l'entrée dans les situations d'apprentissage au moyen des universaux-singuliers peut favoriser les pratiques d'enseignement des formateurs en français pour les migrants adultes. Pour faire écho à Vandermeulen, nous pensons qu'elle peut en plus, mettre en oeuvre "une véritable perspective actionnelle (et interculturelle)" (Vandermeulen, 2012, p. 272). Parvenir à pratiquer une approche actionnelle avec les migrants adultes est important car cela permet de prendre en compte aussi les apprenants "alpha" pour lesquels cette approche reste la plus rigoureuse (Adami, 2009).

Cette démarche à partir du concept d'universel-singulier facilite la posture interculturelle, le dialogue des cultures puisque le travail porte, non pas sur les différences, mais sur les écarts. La nuance est fine mais réelle. La différence en s'opposant à l'identique analyse les distinctions alors que l'écart, contraire du prévisible, permet d'explorer des singularités, d'envisager un ailleurs. C'est l'écart qui va permettre aux cultures d'entrer en contact et susciter une meilleure compréhension des tensions entre langues-cultures. "L'écart positivement envisagé est ce qui permet de se décentrer et d'aller vers les autres" (Delamotte-Legrand, 2006, p. 41). Avec le concept d'universel-singulier comme point d'entrée, l'écart et le dialogue deviennent des moyens didactiques pour l'enseignement du français en contexte migratoire.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 29, 5-44.
- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants : intégration, littératie, alphabétisation*. Paris, France : CLE international.
- Adami, H. & Leclercq, V. (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaire du Septentrion.
- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*. Montpellier, France : CRDP.
- Byram, M. ; Gribkova, B. ; Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- Cadet, L. ; Rémy-Thomas, F. ; Tellier, M. (2006). Repenser la didactique du français dans sa mission d'intégration en classe d'initiation (CLIN). *Spirale*, 38, 37-52.
- Cicurel, F. (2011). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. In Blanchet P., Chardenet, P. (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. (p. 323-335). Paris, France : les Archives contemporaines.
- Cohen-Emerique, M. (1989). Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide. In Camilleri C., Cohen-Emerique M. (dir.) *Chocs de culture : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. (p. 77-116). Paris, France : l'Harmattan.
- Collès, L. (2007). Enseigner la langue-culture et les culturèmes. *Québec Français*, 146.
- Delamotte-Legrand, R. (2006) Ecarts langagiers : entre hétérogénéité, diversité et altérité. In Hélot C., Hoffmann E., Scheidhauer M.L. et al. (dir.) *Ecarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre* (p. 143-150). Berlin, Allemagne : Peter Lang.
- Demougin, F. (2008). La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes, *Trema*, 30, 101-111.
- Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris, France : L'Harmattan.
- Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (2009). Déconditionner pour reconditionner : discours contradictoires et co-construits d'apprentis-experts en langue sur l'interculturalité. In Auger N., Dervin F., Suomela-Salmi E. (dir.) *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. (p. 113-131). Paris, France : l'Harmattan.

Galisson, R. (1986). Eloge de la "didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) D/DDLC", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 64,97-110.

Germain, C. & Netten, J. (2006). Transdisciplinarité et français-langue étrangère et français-langue seconde : les fondements du français intensif. In Hélot C., Hoffmann E., Scheidhauer M.L. et al. (dir.) *Écarts de langue, écarts de culture. À l'école de l'Autre*. (p. 143-150). Berlin, Allemagne : Peter Lang.

Giordan, A. (s. d.). *Les conceptions de l'apprenant comme tremplin pour l'apprentissage !...*, [En ligne] : www.andregiordan.com/articles/apprendre/conceptionasenospprenant.html, consulté le 8/12/2010.

Groux, D. & Porcher, L. (2002). *L'éducation comparée*. Paris, France : Nathan.

Hélot, C. ; Hoffmann, E. ; Scheidhauer, M.L. et al. (2006). *Écarts de langue, écarts de culture. À l'école de l'Autre*. Berlin, Allemagne : Peter Lang.

Jullien, F. (2011), *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*. Paris, France : Seuil.

Klett, E. (2011). Les traces de la langue maternelle dans les interactions : l'exemple de débutants hispanophones. In Blanchet P., Chardenet, P. (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. (p. 100-107). Paris, France : Les Archives contemporaines.

Leclercq, V. (2010). La formation linguistique des migrants des années 1960 aux années 1980. *Education Permanente*, 183, 173-180.

Leclercq, V. (2012). La formation linguistique des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. In Adami H., Leclercq V. (dir.) *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. (p. 173-196). Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.

Mailhot, J. (1969). Les rapports entre la langue et la culture, *Méta : journal des traducteurs*, 14(4), 200-206.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.

Porcher, L. (1994). L'enseignement de la civilisation, *Revue Française de pédagogie*, 108, 5-12.

Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde*, 45, 6-14.

Van Der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Canada : Presses universitaires de Montréal.

Vandermeulen, K. (2012). Approche actionnelle et formation linguistique en contexte migratoire. In Adami H., Leclercq V. (dir.) *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*.

Acquisition en milieu naturel et formation. (p. 237-276). Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.

Vicher, A. (2001). *Référentielle FLI : français langue d'intégration.* Paris, France : Publication du Ministère de l'Intérieur.

Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et Langage.* Paris, France : La découverte.

ANNEXES

Prénom des formatrices	Age	Diplômes obtenus	Années d'expérience	Enseignement du FLE à l'étranger
Justine	24 ans	Licence espagnol	2 ans en Colombie 5 mois en France	Oui en Colombie
Carole	33 ans	Master LCE espagnol Diplôme de formateur pour adultes	3 ans	Non
Héloïse	40 ans	Licence espagnol Maîtrise FLE	9 ans au Mexique 2 mois en France	Oui au Mexique
Emilie	36 ans	Maîtrise FLE	4 ans en Syrie 3 ans en France	Oui en Syrie
Aénor	30 ans	Master 1 LEA anglais Master 1 FLE	1 an	Non
Elisa	36 ans	Maîtrise de lettres modernes, option FLE DU de formateurs option illettrisme	2 ans	Non

Tableau 1. *Profil des formatrices.*

Stagiaires	Age	Genre	Nationalité	Niveau de langue
S2 (Carole)	18 ans	M	turque	A1
S1 (Héloïse)	40 ans	M	kosovare	A1.1
S2 (Aénor)	22 ans	M	coréenne	A2
S2 (Héloïse)	50 ans	M	guinéenne	A1
S3 (Héloïse)	48 ans	M	algérienne	A1.1
S4 (Héloïse)	28 ans	F	malgache	A1
S8 (Justine)	50 ans	F	anglaise	A1
S5 (Héloïse)	42 ans	F	algérienne	A1.1

Tableau 2. *Profils des stagiaires cités dans l'article.*