

L'intégration à la française:

Une ethnographie des cours de français donnés aux immigrés

Aguinaga Da Veiga Valentina

Delacruz Diane

Loubet Anaïs

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
1. L'impératif d'intégration par la langue face à un public d'immigrés hétérogènes	5
1.1 Un modèle d'intégration républicain qui se traduit par la mise en place de dispositifs de formations linguistiques.....	6
1.2 Responsabilisation de l'immigré couplée à une exigence politique grandissante	8
1.3 Un système standardisé qui fait face à un public immigré hétérogène	9
2. Processus d'adaptation des immigrés selon les institutions	10
2.1 L'ambivalence des relations entre professeurs et apprenants	10
2.2 Des institutions qui diffèrent dans leur organisation et dans leur programme	12
2.3 Biographies impactées inégalement	13
3. Limites et stratégies de contournement des dispositifs de langue	14
3.1 L'orientation vers une association comme contournement des limites du dispositif étatique ...	14
3.2 Des formes de résistances	15
3.3 Limites du caractère impératif des cours de français pour une maîtrise de la langue	17
CONCLUSION.....	18
BIBLIOGRAPHIE.....	20

INTRODUCTION

“Tous les deux ans en moyenne depuis 1993 la France fait une loi sur l’immigration” disait François Héran en 2017 au Collège de France avant d’être élu Professeur sur la chaire “Migrations et sociétés”. L’immigration est au cœur des débats politiques en France aujourd’hui. Cette préoccupation grandissante s’accompagne d’élaborations de politiques d’intégration, qui ont pour but officiel de régulariser la situation des immigrés et de favoriser leur “intégration” dans la société d’accueil. C’est ce dont est chargé notamment l’Office Français de l’Immigration et de l’Intégration (OFII). À ces dispositifs étatiques, de nombreux dispositifs associatifs se sont développés autour d’offres de la formation linguistique, d’aide à l’insertion professionnelle, ou encore d’accès à la citoyenneté des immigrés¹.

Dans notre dossier, nous avons donc décidé d’employer le mot “intégration” en raison de son utilisation courante par les institutions observées et du fait que nous étudions une modalité de la “politique d’intégration” en France. La notion d’intégration est une notion difficile à aborder scientifiquement en raison de son utilisation généralisée dans le domaine public mais aussi par son caractère controversé au sein de la science même. D’autres mots ont alors pu être employés pour caractériser cette notion comme l’assimilation, l’insertion ou l’acculturation. Ces sémantiques expriment différentes prises de position au sein de la littérature que nous pouvons identifier sous la forme de trois catégories selon le triangle de force identifié par François Héran (politique d’intégration comme défaillante ; comme une forme de continuum colonial et comme républicaine - où le lien entre l’individu et la nation représente la priorité).

C’est ce phénomène social – le processus d’intégration des immigrés dans la société d’accueil – que nous avons décidé de placer au cœur de notre enquête, et, plus précisément, l’intégration dite linguistique des immigrés. Nous avons pour cela pu accéder à deux terrains, une institution de nature étatique et une autre de nature associative. La première est le centre 3CFAQ dans le 13^{ème} arrondissement qui se charge de la formation linguistique obligatoire des immigrés pour l’obtention de leur titre de séjour pluriannuel, et la deuxième un cours de

¹ 1500 associations de cette nature ont été comptabilisées par le ministère de l’intérieur en 2021.

niveau B1 donné par l'association Français Langue d'accueil (FLA) dans le 19ème arrondissement.

Le choix d'étudier non pas un terrain mais deux n'a pas coulé de source ; il est notamment lié au fait que nous avons fait face à un refus de terrain avant de trouver nos deux terrains : FLA grâce à un contact et l'OFII par de nouvelles recherches. L'accès au cours de FLA a été facilité car la nièce de la professeure est sociologue et est passée, comme Diane, par une classe préparatoire au Lycée Henri IV. Elle a ainsi permis à Diane d'établir un premier contact avec les élèves en se présentant à la classe. Cependant, le fait qu'elle se présente comme étudiante en sociologie a pu créer une distance avec les apprenants qui ne connaissaient pas ce domaine, et a pu participer à les intimider. De plus, pendant le cours qu'ont observé Valentina et Anaïs à FLA, la professeure leur a demandé de présenter leur parcours scolaire antérieur, en faisant notamment des remarques sur le fait que Dauphine était une "école prestigieuse" et les classes préparatoires des institutions d'excellence, plaçant ainsi Valentina et Anaïs dans une situation de dominantes.

Le parcours migratoire de Valentina a aussi influencé son expérience du terrain. Valentina a mis en avant lors de ses interactions avec immigrés et professeurs immigrés, ce qui lui a permis de créer une vraie complicité avec les élèves. D'autre part, elle s'est sentie plongée, dès sa première observation, dans un monde qui lui était familier, relatant des formes de violences euphémisées et une organisation bureaucratique visant à perpétuer une distinction, qu'elle a ressentie dans sa vie, entre natifs et étrangers.

Nous avons pu réaliser un total de huit observations, dont quatre dans le même cours du soir à FLA et quatre dans des cours différents (trois cours "400 heures" et un "600 heures")² dans le site de l'OFII. De plus, sept entretiens ont été menés dont cinq avec des immigrés assistant au cours de FLA et deux immigrés inscrits au cours de l'OFII. En ce qui concerne le reste de nos matériaux, nous avons tiré des données quantitatives des rapports officiels de l'OFII et nos archives sont constituées de photos d'affiches et de documents distribués pendant les cours observés.

² Nous reviendrons sur la nomination de ces cours dans le dossier.

Pendant le déroulement de notre enquête, nous avons tout de suite constaté de fortes différences entre les deux cours donnés. Même si les deux institutions répondent au même impératif d'intégration républicain, les réalités sociales au sein des deux institutions nous ont parues extrêmement éloignées. Les différences entre les modalités d'enseignement et le déroulement des cours nous ont marquées mais ce qui nous a le plus frappé étaient les différences entre le public immigré des deux institutions. En effet, les discours sur l'immigration ont tendance à considérer la population immigrée comme une masse, regroupant des individus d'origines migratoires différents certes, mais qui serait homogènes par leurs caractéristiques sociales semblables ou par leur partage du statut d'immigré. Notre enquête nous a révélé l'inexactitude de ce discours, et nous avons pu observer une forte hétérogénéité des immigrés intra- et inter-institution. De plus, nous avons aussi pu observer le manque de linéarité dans ce qu'on pourrait appeler "le parcours d'intégration" de l'immigré. C'est pour cela que nous n'employons à aucun moment le terme "primo-arrivants", les temporalités migratoires n'étant pas les mêmes entre les immigrés. Nous avons pu analyser en quoi, même s'ils répondent au même impératif et emploient des discours semblables, les modes de fonctionnement officiels et informels des institutions ont pour conséquence d'impacter différemment l'adaptation des immigrés à leur formation linguistique mais aussi à la société d'accueil. C'est donc en s'adaptant différemment à un public différent que les associations construisent en leur sein des réalités sociales très éloignées.

De quelle manière la population immigrée hétérogène s'adapte-t-elle différemment à deux institutions de cours de langue créés pour répondre à un impératif français d'intégration ?

Pour répondre à cette question, nous nous attacherons dans un premier temps à caractériser le discours d'intégration par la langue délivré par ces institutions, développé comme un impératif souvent rigide et uniformisé qui s'adresse à un public d'immigrés hétérogènes. Nous verrons ensuite comment les publics d'immigrés tentent de développer des processus d'adaptation différenciés aux institutions, adaptations plus ou moins facilitées par les modalités de prise en charge des institutions. Enfin, nous verrons comment sont construites des stratégies de contournement de ces dispositifs de langue pour pallier leur caractère lacunaire, en nous penchant sur les limites de ces institutions.

1. L'impératif d'intégration par la langue face à un public d'immigrés hétérogènes

Les deux institutions observées s'inscrivent en effet dans une approche d'intégration par la langue. Eclaircissons dans un premier temps les discours et les pratiques qui permettent de caractériser le modèle de l'intégration sur lesquels reposent ces institutions tout en explicitant les formes concrètes qu'elles prennent.

1.1 Un modèle d'intégration républicain qui se traduit par la mise en place de dispositifs de formations linguistiques

Au sein des institutions que nous avons choisi d'étudier, la prérogative d'intégration des non nationaux à la nation républicaine se fait ressentir de plusieurs manières. Dans un premier temps, elle apparaît très clairement de manière spatiale. Placardées sur les murs du centre de formation linguistique de L'OFII se trouvent des affiches où sont écrites des phrases telles que « Comprendre les valeurs de la France pour s'intégrer » ou « Vivons Ensemble. L'union et le respect des uns envers les autres fait la force d'une nation. ». Nombreuses à l'OFII, elles apparaissent comme une manière d'objectifier les valeurs de l'institution, très souvent dans un mouvement de réaffirmation de légitimité même s'il s'agit parfois de transmettre des informations d'ordre pratique aux administrés (informations relatives au travail). Les affiches sont très peu présentes sur les murs de FLA mais on retrouve dans le manuel distribué aux apprenants des modules « être citoyen » ou « vivre ensemble ». De plus, le discours républicain a aussi pu être repéré dans les discours des formateurs de manière subtile, quant au principe

«La formatrice remarque que certains élèves ne sont pas revenus à l'heure après la pause déjeuner. Un élève lui dit qu'ils sont partis à la mosquée et elle répond « Ça c'est nouveau. La religion c'est une autre affaire » ; «On vous a parlé de laïcité, comment vous comprenez ce mot?»; « La religion vous devez la laisser chez vous»; « C'est pas normal»; « Dans la formation civique on vous l'a enseigné ». – *(Extrait observation*

de laïcité, il a été très apparent. L'inculcation des valeurs républicaines est ainsi omniprésente et dépasse le cadre, par exemple pour l'OFII, des formations civiques que les élèves ont été obligés de suivre. Or, il nous reste à comprendre de quelle manière l'apprentissage de la langue française a été construit comme un impératif et un critère de l'intégration de telle sorte qu'il a résulté dans la création d'institutions de formation linguistique publiques ou associatives. Il peut paraître évident pour certains l'importance d'un l'apprentissage de la langue locale à des fins communicatives et sociales or notons qu'un apprentissage volontaire ou par la pratique se distingue fortement d'un apprentissage pré requis pour s'installer légalement sur le territoire. De plus, cette différenciation est importante car elle fait

apparaître la langue comme un moyen d'assimilation, qui doit permettre une socialisation de l'individu immigré à la langue « légitime ». C'est pour assurer que les individus parlent la langue de la Nation que les institutions qui font l'objet de notre enquête ont été créées. La création de ces formes d'institutions remonte au XVII^{ème} siècle et est née dans le monde politico-associatif comme le montre Abdellali Hajjat dans *Les frontières de l'identité nationale*. Il cite notamment l'intervention suivante de Charles Lambert : “Pour compléter l'œuvre d'assimilation, rien ne vaut l'enseignement de la langue française”.

De plus, cet impératif est ressenti par les immigrés que nous avons rencontrés comme le montre l'extrait d'entretien suivant :

“V- Okay. Donc ça fait 7 mois. Et pourquoi tu dois faire les cours ?

H- Là je vais faire parce que là c'est obligatoire qu'on doit faire l'école mais pour faire pour apprendre le français aussi parce qu'ici c'est obligé. Si vous ne parlez pas bien français tu ne peux pas travail, tu ne peux rien faire ici. “ (*Extrait entretien avec Hamid*)

Clarifions “l'obligatoire” employé par Hamid dans cet entretien pour mieux comprendre la formation linguistique de L'OFII. Hamid est afghan et âgé de 26 ans. Il est arrivé en France en 2020 et est signataire du contrat d'intégration républicain (CIR). Ce contrat engage les ressortissants non européens admis à séjourner légalement sur le territoire à suivre des cours de langue si leur niveau est évalué inférieur au niveau A1 après un test de positionnement effectué à la préfecture. Selon le résultat, la préfecture peut prescrire quatre volumes horaires ; 100 (19,4 %³), 200 (28,5%), 400 (39,9%) et 600 (12,5%) heures. Une attestation de suivi de progression vers le niveau A1 est requise pour l'obtention d'une carte de séjour pluriannuelle. D'après le rapport officiel de l'OFII, 71% des apprenants ont acquis le niveau A1 en sortant de leur formation linguistique.

À cette formation publique, s'ajoutent de nombreuses associations qui proposent des cours de français à visée d'un public immigré tel que FLA dont une des caractéristiques communes aux deux formes d'institution est leur attention à l'assiduité de leurs élèves. Imposée par des règles formelles ou informelles, il s'agit un critère qui s'impose catégoriquement sur les immigrés.

³ D'après le rapport de l'OFII, la proportion des immigrés dans chaque parcours en 2021.

1.2 Responsabilisation de l'immigré couplée à une exigence politique grandissante

Pendant l'enquête, nous avons pu repérer un discours s'appuyant sur la nécessité d'une intégration active par les immigrés, qui reposerait sur leur volonté à "s'intégrer" et ce qui place *in fine* la responsabilité de la « réussite » du « parcours d'intégration » sur les individus plutôt que sur l'État. Nombreuses sont les fois où les formateurs adressent la parole aux élèves pour leur dire de "faire un effort" ou pour dire que "c'est pas compliqué" jusqu'à arriver à des formes de culpabilisation. Ces formes de discours se rapprochent d'un modèle assimilationniste de l'intégration où l'immigré devrait s'élever à la hauteur « des exigences sociales et culturelles définies souverainement par la société d'accueil » (Héran).

Ce discours se trouve ainsi intériorisé par certains élèves ; c'est notamment le cas par ceux de

- Oui, et aussi parce que j'avais la volonté, la détermination d'apprendre vite. C'était très important pour moi, je suis rarement absente à un cours par exemple. Il y a des gens, un jour ils viennent, l'autre ils ne viennent pas.
- Oui, c'est ce que j'ai constaté.
- Oui, et les enseignants, ils nous disent qu'on doit respecter les horaires.(...) Donc je pense que tu dois respecter les profs, les horaires, avoir une volonté d'apprendre, et avec ça tu progresses. (*Extrait entretien avec Nyima, apprenante FLA*)

FLA, comme le montre l'extrait d'entretien suivant :

De plus, cette responsabilisation se traduit aussi de manière formelle et quantifiée, par le contrôle des absences au cours, les stagiaires à l'OFII n'ayant le droit qu'à trois absences. Les formateurs font l'appel à la fin de chaque cours, demandent aux stagiaires de signer une feuille administrative individualisée et leur demande un justificatif d'absence s'ils ont été absents récemment. Cette politique d'assiduité s'impose si fortement aux immigrés qu'à plusieurs reprises nous avons rencontré des personnes malades en cours.

Dans le cas de l'OFII, la responsabilisation de l'immigré joue un rôle primordial aussi dans son acquisition ou pas du niveau A1 qui s'incarne par son résultat à l'évaluation de fin de formation. Or, cette évaluation est standardisée, dès lors peu adaptée à l'hétérogénéité des apprenants. En éclaircissant les inégalités intra-institution propres à l'OFII, on s'intéressa aux inégalités inter-institution qui seront déterminantes pour l'analyse du processus d'adaptation des immigrés dans les deux institutions.

1.3 Un système standardisé qui fait face à un public immigré hétérogène

L'intégration par la langue ne se fait pas uniquement sous un prisme d'apprentissage de langue française orale car l'écriture est aussi évaluée, c'est pour cela que nous avons rencontré des individus francophones dans les cours. L'hétérogénéité des immigrés dans les cours débute par ce constat ; dans les cours se trouvent des personnes n'ayant jamais parlé le français et des personnes sachant parler le français, ainsi que des publics scolarisés dans leur pays d'origine et d'autres n'ayant jamais été scolarisés.

Tous ces individus se retrouvent mélangés dans les mêmes classes, et sont rassemblés uniquement selon le critère de volume horaire prescrit, soumis à la fin de leur formation à un même examen oral et écrit. À noter qu'aucun module d'alphabétisation n'est proposé en France contrairement à d'autres pays comme l'Autriche ou la Suède. La formation linguistique de l'OFII ne permet pas de cibler les profils d'apprentissages différents, ce qui se fait ressentir par la frustration observée chez les immigrés face à l'examen qu'elle impose.

- v-okay. Eh vous pensez que les examens en général ils sont difficiles ? pour vous ?
 - f-oui
 - (..)
 - f-parce que pour j'étais pas allé a l'école dans (I)
- (*Extrait entretien avec Fatima*)

C'est dans cette perspective que nous pouvons considérer que les tests de langue sont une construction socioculturelle, ils sont une manière de tester plutôt dans une optique de tri que de favorisation de l'apprentissage de la langue dans la société d'accueil. Les formateurs de l'OFII et la direction étant très conscients de l'inadaptation de leur méthode d'évaluation, la perpétuation de ce type d'évaluation voire la volonté de sa complexification ne pourrait relever que de la propre nature du modèle intégrationniste en France.

Cette lacune du système public est d'autant plus visible quand on observe le développement d'associations d'alphabétisation pour la combler:

- f – normalement il faut faire le début pour pouvoir comprendre
 - v - ok
 - f parce que ici on a pas fait le début, donc je vais aller m'inscrire la bas et je vais leur dire je veux commencer par « A,b c ,d"[apprendre l'alphabet]
- (*Extrait entretien avec Fatima*)

Quant à FLA, aucun examen ou test n'a lieu de manière concrète et comme il s'agit d'un cours B1, les élèves ne doivent pas se préoccuper de leur "réussite" dans la formation dans la mesure où ils ont tous le niveau requis pour avoir accès à un titre pluriannuel de séjour. De plus, les élèves que nous avons pu rencontrer à FLA ont tous été scolarisés sans exception et sont nombreux à avoir un diplôme du supérieur. D'autre part, ils sont nombreux à avoir un fort capital linguistique et savent pour la plupart parler l'anglais. Enfin, leur niveau de capital technologique, procédural et social diffère souvent de celui dont nous avons pu être témoins à l'OFII.

Ainsi, ce que nous avons pu analyser dans cette première partie pose le cadre du fonctionnement général de ces deux différents dispositifs qui participent à servir les propos d'une d'intégration républicaine et ce face à des individus différents exposés de manière similaire à une responsabilisation de leur réussite d'adaptation. Nous allons désormais tenter de comprendre de quelle manière s'opère le processus d'adaptation des immigrés à l'intérieur de ces cours de langues.

2. Processus d'adaptation des immigrés selon les institutions

Soumis à un discours d'intégration responsabilisant et inadapté à leurs profils hétérogènes, nous verrons que les publics immigrés peinent à s'adapter aux attendus des institutions, auxquels ils sont pourtant contraints pour régulariser leur situation. Cependant, ces processus d'adaptation trouvent parfois des formes plus favorables selon les institutions.

2.1 L'ambivalence des relations entre professeurs et apprenants

Si le rapport entre les apprenants et les formateurs est très horizontal à FLA, ce rapport est en revanche très vertical à l'OFII, ce qui crée une situation vécue par les élèves comme une contrainte.

Dans le cadre des cours de l'OFII, la nature des interactions entre les formateurs et les stagiaires peut aller jusqu'à la violence et l'infantilisation des immigrés. Par un processus d'altérisation des individus, l'infantilisation peut en effet constituer une forme de mise sous tutelle et a déjà pu être analysée comme une caractéristique de phénomènes d'oppression (Myriam Paris, 2017). Nous avons notamment observé une stigmatisation spécifique envers les publics francophones provenant souvent d'anciennes colonies françaises (Sénégal et Côte d'Ivoire notamment). Ces élèves maîtrisent très peu les codes scolaires occidentaux ce qui se traduit souvent par une frustration, jugée par les formateurs comme une forme de paresse :

«La formatrice vient vers moi et me dit : qu'elle ne tolère pas ce qui vient de se passer [Sako, un apprenant ivoirien, s'est braqué après que la formatrice lui ait demandé d'effacer un tableau qu'il avait mis beaucoup de temps à faire] « c'est ce qui m'agace avec eux ». « ils se croient supérieurs car ils parlent le français et ne font pas ce que je leur dis ». déclare une formatrice au sujet de Sako, *Ofii, Extrait d'observation*

Cependant, cette stigmatisation cache la réalité de leur non familiarité avec le système scolaire. Alors que beaucoup de formateurs insistent sur l'analphabétisme de ce groupe, ils évoquent très peu en quoi cela peut rendre leur adaptation à une salle de cours compliquée et vont au contraire leur assigner un manque de « sérieux » à la limite d'un manque de respect à l'autorité. Cependant, cette violence ne cible pas que des populations spécifiques mais relève d'un traitement généralisé des apprenants, qui passe par un processus d'altérisation. Ainsi, les jugements professoraux participent de la construction d'un public immigré affilié au statut d'enfants (une formatrice qui dit qu'elle doit leur apprendre « à tenir le stylo », « comment écrire sur un cahier, « comme à la maternelle ») et d'élèves « qui ne font pas ce qu'[on] leur dit », ce qui rend leur expérience de la formation particulièrement désagréable.

Cette adaptation semble cependant mieux accompagnée à FLA. En effet, les interactions personnalisées entre professeurs et apprenants sont facilitées par les effectifs plus réduits des cours (5 à 6 personnes par classe) et par une logique temporelle qui n'est pas celle de l'urgence comme à l'OFII. L'humour par exemple, bien qu'il ait une place importante dans les cours de l'OFII, est convoqué ici de manière beaucoup plus ciblée par la professeure, visant singulièrement les apprenants. Par exemple, elle plaisante en russe avec Abraham - un apprenant arménien - parce qu'elle sait qu'il maîtrise cette langue. Lorsqu'Abdi, un jeune somalien, s'exprime en français, elle souligne systématiquement son accent dont elle trouve qu'il sonne « anglais », plaisantant en lançant des « yes my dear ». Ainsi, on voit que la

professeure connaît personnellement les élèves et, sur cette base, des relations horizontales plus que verticales s'instaurent entre élèves et professeurs.

Ainsi, entre infantilisation, stigmatisation et prise en compte des singularités des apprenants, les publics d'immigrés expérimentent une adaptation différenciée inter-institutions. Cette adaptation est aussi influencée par les programmes et pédagogies professorales.

2.2 Des institutions qui diffèrent dans leur organisation et dans leur programme

Nous avons pu analyser deux types distincts de pédagogie et de programmes dans les deux institutions, qui facilitent plus ou moins l'adaptation des publics aux attentes. A l'OFII, l'approche de la langue se fait de manière très pratique, et aborde des thématiques de la vie quotidienne et professionnelles telles que le logement, les transports, l'emploi, ou les activités du temps libre, dans une volonté d'apporter les éléments-clés nécessaires à l'adaptation au mode de vie français, et plus spécifiquement parisien.

Ce programme imposé par l'OFII fait cependant l'objet d'une appropriation particulière des formateurs, qui développent leur propre pédagogie. Là encore, à travers les cours observés, des logiques d'altérisation et d'agressivité se retrouvent dans les le langage corporel des formateurs notamment (claquer des mains, taper du poing sur la table). D'autre part, on peut noter des modes d'apprentissage ludique, qui donnent lieu à des jeux de rôle ou d'imagination souvent incompris par les apprenants, qui s'exécutent. Imposés sans être explicités et parfois de manière pressante, ces jeux les placent dans des positions embarrassantes :

« Marchez » ; Il claque des mains très fort ; « Hop ! Hop ! » ; « 2 par 2 ! » ; « Donnez-vous les mains » . Les apprenants se mettent deux par deux face à face, et Paul leur demande d'interagir, de parler un à l'autre. Deux d'entre eux commencent à jouer à se taper des mains (ce qu'on fait à la récré) et comptent au fur et à mesure. Paul rit et dit qu'ils font « comme des bébés. », (Extrait d'observation)

Là encore est rappelée la logique d'infantilisation, couplée à une logique de l'empressement et de l'injonction, que l'on retrouve dans de nombreuses observations. Enfin, la violence vient se loger aussi dans le choix des thèmes des jeux (« vous êtes dans l'avion et vous partez en vacances ») présentant des cas de figure qui se trouvent au strict opposé du quotidien des publics apprenants, et constituent une barrière supplémentaire à leur adhésion aux cours.

A FLA, l'utilisation d'un manuel scolaire édité par l'association (*Edito : Méthode de français BI*, édition Didier) et traitant d'une dizaine de thématiques allant de « mieux être au travail », à « le vivre ensemble » ou encore la « conscience citoyenne », reflète la volonté d'une transmission des valeurs et la culture démocratique française. Les supports annexes proposés par la professeure témoignent d'une même recherche de sensibilisation à la culture française :

« Pour ce cours, la professeure leur distribue le poème « Barbara » de Jacques Prévert. A travers ce poème, elle leur apprend les dates de la Seconde Guerre mondiale, et, comme le poème évoque Brest, elle leur montre sur une carte de la France où se situe la Bretagne. » *Extrait d'observation, FLA*

Ces biais d'apprentissage sont couplés à des propositions de sorties culturelles : un investissement du temps extra-cours qui reflète la volonté de dépasser un simple apprentissage de la langue pour tenter de transmettre le goût de la culture du pays. Ces activités sont d'autre part toujours proposées sur la base du volontariat, ce qui les oppose encore une fois au fonctionnement de l'OFII, où l'impératif de la présence peut constituer un effet de coercition. D'autre part, nous avons pu noter une forme d'intellectualisme par les nombreuses explicitations des étymologies grecques des mots par la professeure, ou encore par valorisation des études scolaires dans ses discours.

« C'est très important pour vous de rencontrer des écrivains, ce sont des personnes qui ont fait beaucoup d'études. » *Extrait d'observation, FLA*

2.3 Biographies impactées inégalement

Enfin, les cours de langue constituent une contrainte sur le développement des activités personnelles et professionnelles, toujours de manière différenciée entre les deux institutions. A l'OFII, les apprenants sont contraints d'arrêter ou de déplacer leur activité professionnelle à des horaires souvent nocturnes à cause du volume horaire de cours qui leur est assigné. En

[Fatima, apprenante ivoirienne qui parle des amis qu'elle s'est faite pendant les cours de l'OFII, eux aussi ivoiriens] v : « Et qu'est-ce que vous pensez qu'ils pensent des cours ? Est-ce que vous pensez qu'ils aiment bien les cours ou pas ? f- en fait oui ils aiment bien le cours mais avec le travail la ça fait que [...] ils peuvent pas travailler ils font beaucoup d'efforts, ils ont arrêté le travail à cause du cours oui. » *Extrait d'entretien, OFII*

effet, les formations se déroulent souvent sur trois jours dans la semaine, et sont tenues les matins, après-midi et soirées jusqu'à 20h30.

De nombreux apprenants sont contraints d'enchaîner le travail avec les cours de l'OFII, « depuis 4h du matin je travaille » (Extrait d'observation à un cours de 19h). Un autre apprenant confie travailler de 17h à 5h du matin. Ici encore, FLA se distingue de l'OFII en ce que les cours ne représentent pas les mêmes volumes horaires et qu'ils sont beaucoup plus adaptés à la conservation d'une activité professionnelle. De plus, la flexibilité des professeurs rend facultatif l'assiduité dans les devoirs à faire à la maison. Enfin, à la pénibilité s'ajoutent les difficultés de transport (« il prend le bus jusqu'à gare de Lyon puis le RER D, puis le RER B puis le RER A et puis le tram 4») et la fatigue (« lire me fait mal à la tête») par exemple. De plus, comme en témoigne l'extrait suivant, les immigrés non occidentaux se voient être contraints de sacrifier ou d'adapter certaines de leurs pratiques coutumières :

“Je sors de la salle et j'ouvre une porte qui amène aux toilettes et il y a un homme qui prend un carton et le met par terre, il se met à genoux dessus pour faire sa prière, il se tourne et me regarde avec un air très agacé et dit quelque chose dans sa langue, un autre homme était dedans et il ferme la porte” - Extrait observation

Ainsi, les publics d'immigrés se trouvent face à des institutions auxquelles ils peinent à s'adapter ; violentes, inadaptées ou contraignantes. Cependant, les cours observés à FLA semblent s'émanciper de ces logiques, facilitant un accès au discours d'intégration. Nous verrons à présent comment s'opèrent des stratégies de contournement de ces institutions, qui présentent de nombreuses lacunes.

3. Limites et stratégies de contournement des dispositifs de langue

3.1 L'orientation vers une association comme contournement des limites du dispositif étatique

Si les immigrés apparaissent, dans les dispositifs mis en place par l'État pour leur intégration par la langue, comme subissant ce système qu'ils n'ont pas choisi, il convient cependant de ne pas occulter la possibilité de contournement de cette institution opérée par certains individus. En effet, les ressources pré-migratoires sont essentielles pour s'orienter vers une association, et ce choix d'orientation des immigrants est un moyen, conscient ou inconscient,

d'éviter l'institution étatique qui est particulièrement contraignante pour eux. Pour les élèves de FLA, avoir suivi les cours de FLA en premier après l'arrivée en France permet d'avoir le minimum d'heures de cours à suivre à l'OFII, car le niveau au test d'entrée réalisé pour l'OFII est ainsi *in fine* meilleur.

Lorsque les élèves de FLA racontent comment ils ont entendu parler de cette association, ils mentionnent souvent l'intermédiaire d'une personne qui n'est pas directement en relation avec eux, mais qui est souvent un ami d'ami. Ces liens sont donc de l'ordre des liens faibles que définit Mark Granovetter dans son article « *Strength of Weak Ties* » (1973). Les liens faibles sont dits « forts » lorsqu'ils permettent de pénétrer d'autres réseaux sociaux que ceux constitués par les liens forts. Ils constituent donc une ressource sociale pour les immigrés, et cette interconnaissance prend toute sa force lors de leur arrivée en France puisque leur réseau y est faible, voire inexistant, en dehors de ces connaissances de personnes qui ont, elles aussi, immigré. Cet extrait d'entretien montre comment les liens faibles des immigrés leur ont permis d'entendre parler de FLA :

«Anaïs - Donc c'est quelqu'un qui vous a parlé de cette association ?

Abraham - Il m'a conseillé que je vais demander FLA, cette association.... Et j'ai demandé là-bas et il m'a inscrit.

Anaïs - Et cette personne c'est quelqu'un qui habitait en France avant que vous arriviez ? Vous le connaissiez comment ?

Abraham - Oui oui il est aussi de mon pays, arménien et il habitait plus heuu... il est en France avant que moi oui oui

Diane - D'accord, et c'est un ami à vous ? D'Arménie ?

Abraham - Heuu mon oncle connaît lui, il était pas notre ami, heuuu... et il était ami de ami »

(Extrait d'entretien avec Abraham, 42 ans, apprenant arménien à FLA)

3.2 Des formes de résistances

De la part des formateurs et des apprenants, on remarque cependant des formes de résistance au fonctionnement des institutions, qui redéfinissent les interactions et permettent un dépassement du caractère lacunaire des cours de langue. Dans le cas de l'OFII, dont le programme s'avère inadapté au niveau de langue réel des apprenants, certains formateurs montrent leur volonté de s'émanciper des imposés de l'institution pour proposer une

pédagogie plus efficace. Yen, formatrice à l'OFII, se confie à nous lors d'une observation en témoignant qu'elle "prend le temps" et que si elle suivait le programme, "ils ne compren[draient] rien". Soucieuse de leur "laisser quelque chose" au terme des 600 heures de formation, elle procède par répétition ; "ils ont vraiment un niveau très faible donc je répète toujours à chaque début de cours pendant 15 à 30 minutes.". Elle va jusqu'à aider à former les lettres en guidant la main d'une apprenante sierra-léonaise d'une soixantaine d'années en grande difficulté. Cet intérêt pour les singularités des apprenants compense le caractère standardisé des cours à l'OFII, et est couplé à une utilisation de l'humour qui participe à réduire la pénibilité de l'apprentissage. Malgré cette exploitation du registre du rire, la réalité de l'infantilisation persiste, - plus marquée dans certains cours -, et semble être relativisée par les apprenants eux-mêmes. Leur résistance se manifeste aussi par le rire, qui matérialise la conscience de leurs difficultés et leur incapacité, souvent, à répondre aux attentes des formateurs.

"Yen, la formatrice demande à Padshah, un apprenant afghan, d'écrire au tableau la conjugaison du verbe être après la pause de 15 min. Il répond en riant "après 6 mois oui, pas après la pause" rires [autrement dit, il sera peut-être capable de le faire si on le forme mieux et pour plus de temps]." *Extrait d'observation, OFII*

Cet extrait d'observation témoigne de la conscience de la pénibilité de leur situation, qui est contournée par les apprenants et les formateurs pour créer un espace moins hostile.

Par ailleurs, les cours à L'OFII permettent aussi le développement d'un espace de sociabilités malgré leur caractère parfois pénible. De plus, nous avons pu nous sentir incluses dans cet espace de sociabilité plusieurs reprises, et partager des rires avec les immigrés. Lors d'un entretien, Valentina a pu partager avec Hamid son étonnement vis à vis des attitudes professorales, et ils ont pu rire à nombreuses reprises sur le caractère maladroit et autoritaire d'un des professeurs qui les dérangeait tous les deux. Les regards aussi ont été de nombreuses fois échangés, comme une forme de confirmation aux apprenants, de notre compréhension de l'absurdité de certains comportements professoraux. Nous avons, d'une manière ou d'une autre, pu se sentir faire partie de cette résistance face à l'inadaptation du dispositif et de ces acteurs.

3.3 Limites du caractère impératif des cours de français pour une maîtrise de la langue

Notre analyse s'est jusqu'ici basée sur un mode spécifique d'apprentissage de la langue du pays par les immigrés promu par l'Etat : les cours de français. Il nous faut cependant décrire les limites de ce mode spécifique d'apprentissage, en mettant notamment en lumière les autres façons d'apprendre la langue auxquelles peuvent faire appel les immigrés.

Si la langue représente un capital qui favorise l'insertion professionnelle, les immigrés peuvent réciproquement apprendre la langue en travaillant. François Héran (2020) souligne l'importance de cette dimension. Il déplore notamment le fait que « subordonner l'octroi d'un titre de séjour durable à la maîtrise préalable de la langue, c'est exiger une dotation initiale de capital humain, en oubliant que la vie de travail permet aussi de faire un investissement en capital sur le tas (*on the job training*). » La formation en cours d'emploi serait une manière, pour les immigrés, d'éviter tous les problèmes cités plus haut et liés à une difficile conciliation de la vie professionnelle avec ces cours de langue, et notamment ceux de l'OFII.

Hervé Adami souligne également le rôle que peut incarner l'espace de la vie professionnelle, notamment à travers les relations professionnelles entre collègues, dans l'apprentissage de la langue française par les immigrés : « Le travail est une voie majeure d'acquisition de la L2 dans la mesure où il occupe un temps et un espace social très importants pour les personnes qui en possèdent un. »

Cette dimension-là, si elle n'est pas soulignée par tous les enquêtés, est cependant mise en avant de façon spontanée par certains enquêtés qui souhaitaient préciser que les cours de langue n'ont pas été pour eux les seuls lieux d'apprentissage de la langue.

H- Mais moi j'ai appris le français dans mon travail

V - Par le travail ?

H- Oui c'est là-bas que j'ai appris. (Extrait d'entretien)

“Je lui demande depuis combien de temps elle prend les cours, elle me dit que ça fait deux mois, mais elle m'explique qu'elle travaillait dans la maison de quelqu'un avant et que c'est « mes patrons qui m'ont appris le français », qu'ils ont été gentils.” (Extrait d'observation à l'OFII)

Le travail n'est pas la seule sphère extra-scolaire dans laquelle les migrants peuvent apprendre la langue française ; les relations interpersonnelles, les activités culturelles, sportives et associatives, les espaces de consommation en sont d'autres exemples. Plusieurs

enquêtés ont relaté leur croyance en le fait que parler en français dans le cadre de relations interpersonnelles était un bon moyen d'apprendre le français, comme l'indique cet extrait d'entretien avec Nyima :

« (...) j'ai découvert sur le site que le service civique était pour les personnes de moins de 25 ans et je voulais le faire car j'aimais le bénévolat, même avant de venir en France. Et je me suis dit que si j'étais avec des gens qui parlent français mon niveau s'améliorerait, et je voulais avoir plus d'expérience en travaillant avec des Français. »

François Héran analyse les effets néfastes de la politique d'intégration française, en affirmant que « Le maintien des mesures faisant de la langue une condition de la participation sociale et rendant son apprentissage obligatoire peut conduire à renforcer la discrimination structurelle de groupes minoritaires qu'il s'agissait au départ de combattre. » En effet, les immigrés sont poussés à se concentrer d'abord sur l'apprentissage du français via les cours de langue et ne peuvent s'investir pleinement, comme nous l'avons vu, dans leur vie professionnelle, ce qui tend à les discriminer dans ce domaine.

CONCLUSION

Les dispositifs de cours de langue mis en place par les deux institutions que nous avons observées nous ont révélé l'imposition d'un discours d'intégration républicain fondé sur un impératif de maîtrise de la langue française et une responsabilisation de l'immigré qui doit passer par sa volonté à s'intégrer dans la société d'accueil. Dans le cadre de la politique d'intégration incarnée par l'OFII, cet idéal de « réussite » de l'intégration est couplé à une infrastructure organisationnelle trop peu adaptée à l'hétérogénéité du public administrés en accentuant la position de contrainte dans laquelle se trouvent ces publics, obligés de participer à ces cours de langue et qui leur sont indispensables dans leur processus de régularisation sur le territoire français. En parallèle se diffusent des dispositifs associatifs dont FLA fait partie, et au travers lesquels nous avons pu constater un même discours d'intégration, que l'on pourrait cependant caractériser comme un dispositif plus « privilégié » vis à vis des caractéristiques sociales de son public immigré mais surtout par son organisation pensée au service des administrés. De plus, nous avons pu identifier de fortes disparités au niveau des comportements professoraux et de la pédagogie, allant jusqu'à,

pour le cas de l'OFII, des formes de violences et de minorisation incorporées par des gestes et des tons autoritaires mais aussi par des discours civilisateurs et infantilisants. Face à cette violence mais aussi face aux limites structurelles des deux institutions, des stratégies de contournement se sont développées par apprenants et formateurs. . Enfin, il est important de noter que ces institutions ne représentent pas les seules voix d'apprentissage de la langue mais que leur imposition dans le processus d'entrée sur le territoire constitue un facteur d'accentuation des discriminations structurelles des populations immigrées. Aujourd'hui, la loi *Immigration* proposée par le sénat prévoit de durcir encore le niveau de langue requis pour l'obtention d'une carte de séjour pluriannuelle, passant d'un niveau A1 à un niveau A2. Resurgit alors la question des ambitions politiques de ces dispositifs étatiques d'intégration, qui semblent plutôt chercher à opérer un tri qu'à favoriser l'installation des populations immigrées sur le territoire.

BIBLIOGRAPHIE

- Adami, Hervé, et al., éditeurs. *Les migrants face aux langues des pays d'accueil: acquisition en milieu naturel et formation*. Presses Universitaires du Septentrion, 2012.
- Chappart, Pascaline. « Sylvain Chevron, La réforme des structures en charge de l'immigration : de l'Anaem à l'Ofii ». *e-Migrinter*, n° 9, juillet 2012, p. 110-12. *DOI.org (Crossref)*, <https://doi.org/10.4000/e-migrinter.783>.
- Cordon, Stéphanie, et Corinne Régnard. « Les pratiques linguistiques : langues apportées et langues transmises ». *Trajectoires et origines : Enquête sur la diversité des populations en France*, Ined Éditions, 2016.
- Extramiana, Claire, et Piet Van Avermaet. « Apprendre la langue du pays d'accueil: Une enquête du Conseil de l'Europe et une étude d'impact réalisée en Flandre ». *Hommes & migrations*, n° 1288, novembre 2010, p. 8-20. *DOI.org (Crossref)*, <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.847>.
- Forquin, Jean-Claude. *Sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes, 2008.
- Granovetter, Mark S. « The Strength of Weak Ties ». *American Journal of Sociology*, vol. 78, n° 6, mai 1973, p. 1360-80. *DOI.org (Crossref)*, <https://doi.org/10.1086/225469>.
- Hachimi-Alaoui, Myriam, et Janie Pélabay. « Contrats d'intégration et « valeurs de la République » : un « tournant civique » à la française ? » *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 36, n° 4, décembre 2020, p. 13-33. *DOI.org (Crossref)*, <https://doi.org/10.4000/remi.17069>.

Hajjat, Abdellali. *Les frontières de « l'identité nationale »: l'injonction à l'assimilation en France métropolitaine et coloniale*. Découverte, 2012.

Héran, François. *Immigration : le grand déni*. Éditions du Seuil, 2023.

Héran, François. « L'intégration des immigrés : débats et constats ». *La Vie des idées*, janvier 2020. *lavedesidees.fr*, <https://lavedesidees.fr/L-integration-des-immigres-debats-et-constats>.

Héran, François. « Migrations et sociétés ». *L'annuaire du Collège de France. Cours et travaux*, n° 118, décembre 2020, p. 527-35. *journals.openedition.org*, <https://doi.org/10.4000/annuaire-cdf.15834>.

Lochak, Danièle. « Intégrer ou exclure par la langue ? » *Plein droit*, vol. 98, n° 3, 2013, p. 3. *DOI.org (Crossref)*, <https://doi.org/10.3917/pld.098.0003>.

Vallot, Pauline. « Petits-enfants d'immigrés face aux études longues: Un rapport au système scolaire socialement et historiquement situé ». *Revue française de sociologie*, vol. Vol. 57, n° 2, juin 2016, p. 241-68. *DOI.org (Crossref)*, <https://doi.org/10.3917/rfs.572.0241>.

Wolff, Valérie. « Accompagner les étrangers primo-arrivants : intégration ou inclusion ? » *Accueil et accompagnements d'étrangers primo-arrivants. Les coulisses des processus d'intégration*, *Champ social*, 2022, p. 27 à 53.

