



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Apprentissage du français et valorisation des langues et cultures d'origine : cas des Cours Municipaux d'Adultes de la Mairie de Paris

Hugues Pouyé

Cours Municipaux d'Adultes de la Mairie de Paris, France

hugues.pouye@paris.fr

Reçu le 26-02-2016 / Évalué le 09-03-2016 / Accepté le 20-07-2016

Résumé

La valorisation de l'itinéraire migratoire des apprenants en langue française et le recentrement du dispositif sur l'apprenant sujet et acteur de sa formation ont conduit les Cours Municipaux d'Adultes de la Mairie de Paris à développer des pédagogies empruntant des techniques et pratiques issues d'autres champs que celui de la didactique. C'est ainsi que la sociologie clinique, les médiations artistiques ou encore les histoires de vie en formation y ont pris leur place. C'est dans ce contexte valorisant les approches plurielles et plurimodales qu'est né le projet, présenté ici, de formations à la langue française qui s'appuient sur les langues et cultures d'origine d'apprenants arabophones et sinophones peu scolarisés.

Mots-clés : FLE, langues et cultures d'origine, valorisation, migrants peu scolarisés, ingénierie pédagogique

Fremdsprachenerwerb „Französisch“ unter Einbeziehung der sprachlichen und kulturellen Herkunft der Lernenden: Neue Ansätze und Methoden in der Erwachsenenbildung der Stadt Paris

Zusammenfassung

Die Einbeziehung und damit Aufwertung des Migrationshintergrundes der Französisch-Lernenden und die gleichzeitige Fokussierung auf die Lernenden als aktive, selbststeuernde Personen machten es erforderlich, neue pädagogische Methoden für das kommunale Erwachsenenbildungsangebot der Stadt Paris zu entwickeln - insbesondere unter Einbeziehung von Verfahren aus dem nicht-didaktischen Bereich. So wurden Ansätze aus der klinischen Soziologie, der Kunsttherapie oder der Biografie-Arbeit (Life Review) ins pädagogische Methodenrepertoire aufgenommen. Im Zuge der Aufwertung vielfältiger, plurimodaler Ansätze ist das Projekt Fremdsprachenerwerb „Französisch“ entstanden, das auf der Sprache und dem kulturellem Hintergrund arabisch- und chinesischsprachiger Lerner mit niedrigem Bildungsniveau aufbaut. Dieser Artikel präsentiert pädagogische Methoden, Curricula und Werkzeuge.

Schlüsselwörter: FLE (Französisch als Fremdsprache), Herkunftssprachen und -kultur, Migranten mit niedrigem Bildungsniveau, Fachdidaktik - Konzeptionelle Entwicklung und Koordination

Learning French and the valorisation of languages and cultures of origin: The example of Adult Education Courses of the City of Paris

Abstract

The valuation of the migration routes of learners of French as a Foreign Language (FFL) and the refocus of the training scheme on the learner as a subject and an actor of his own training have led the Adult Municipal Courses (CMA) of the City of Paris to develop pedagogical approaches based upon techniques and practices from other fields than that of didactics. Hence, clinical sociology, art mediation and life stories in training have been introduced in the CMA. This context, which values pluralistic and multimodal approaches, has led to the project - presented in this article - of French language courses based on the original languages and cultures of Chinese and Arabic speaking learners with a low level of education.

Keywords: FFL, languages and cultures of origin, valuation, migrants with a low level of education, educational engineering

Le recours aux langues d'origine des apprenants dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère constitue, *a fortiori* pour des publics migrants faiblement scolarisés et confrontés aux difficultés inhérentes à l'expérience du déracinement, non un obstacle à l'entrée dans la langue cible mais bel et bien un atout. C'est en tout cas ce que traduit l'expérience conduite aux Cours Municipaux d'Adultes (CMA) de la Mairie de Paris, auprès de migrants venus de pays arabophones et de Chine, dans une filière de formation à la langue française dénommée « Français sur Objectifs Adaptés » (FOA). Cette filière créée il y a une dizaine d'années pour des publics allophones peu ou pas scolarisés, unique en son genre en France, forme aujourd'hui environ trois cents adultes et s'étaye sur une ingénierie de formation spécifique. Nous voudrions ici rendre compte de cette expérience selon trois axes. Dans un premier temps nous présenterons le contexte dans lequel a été conduit ce projet d'ingénierie de formation. Ce sera pour nous l'occasion de montrer que la valorisation du plurilinguisme, entendu ici comme prise en compte sur le plan didactique des langues et cultures d'origine des apprenants, dans un dispositif de formation, ne se décrète pas *ex nihilo* mais émerge comme l'élément d'un système innovant plus vaste, au sein duquel il interagit avec d'autres éléments. Dans un deuxième temps, nous nous attacherons à présenter en quoi a consisté cette ingénierie de formation, en terme de pédagogies, de curricula et d'outils mis en œuvre. Enfin, nous procéderons à une évaluation aussi équilibrée que possible de ce qui a été réalisé.

La nature de l'exercice auquel nous nous prêterons ici - le compte rendu d'une expérience d'ingénierie de formation dans un dispositif spécifique - ne justifiera pas que nous multiplions les références théoriques.

Éléments de contexte

La filière du Français sur Objectifs adaptés a été créée et développée aux CMA pour répondre aux besoins spécifiques de publics adultes allophones faiblement scolarisés. En effet, l'offre traditionnelle du Français Langue Étrangère (FLE) telle qu'adossée au CECRL n'était pas adaptée aux profils cognitifs de ce type d'apprenants. Le rythme de l'apprentissage dans un cours de FLE, sa progression linéaire et quasi systématique, les pré-requis d'autonomie et de réflexivité attendus de la part d'apprenants scolarisés, constituaient autant d'écueils pour des publics ayant peu voire pas fréquenté l'école. Les CMA ont d'abord ouvert des classes destinées à des publics faiblement scolarisés maîtrisant une langue à alphabet latin, essentiellement des migrants originaires d'Amérique Latine, puis d'autres classes destinées à des publics ne maîtrisant pas le système d'écriture à alphabet latin, comme des publics arabophones ou sinophones. C'est ainsi qu'est née la filière du Français sur Objectifs Adaptés, subdivisée en deux sous-filières, FOA L (L pour langues « Latines ») d'une part et FOA NL (NL pour langues « Non Latines ») d'autre part. Cette filière a bénéficié d'une ingénierie pédagogique spécifique pour non seulement formaliser des postures pédagogiques empiriques mais se doter structurellement de curricula, de systèmes d'évaluation et d'outils constituant un véritable dispositif de formation.

Concernant la manière de venir, dans cette filière, à penser la mise en œuvre d'une pédagogie plurilingue, deux éléments méritent d'être soulignés. Le premier a été l'adoption d'une démarche portfolio, avec la création d'outils - le portfolio *stricto sensu* dénommé « Mon Livret d'Apprentissage du Français » (MLAF)¹ ainsi que son Guide de l'utilisateur² dont la version papier s'intitule « Recueil d'expérimentation³ » - qui ont été utilisés à l'échelle des différents dispositifs de formation mis en œuvre par la Mairie de Paris, au-delà des CMA. Nous avons rendu compte de la méthode, des principes et des étapes de l'élaboration de ces outils dans un article auquel nous renvoyons pour mieux saisir en quoi a consisté l'introduction de cette démarche portfolio, dans la filière du FOA notamment (Pouyé, 2011). La sortie de l'ouvrage dans lequel a été publié cet article a donné lieu à une table ronde intitulée « Valoriser les trajectoires migratoires. Intégrer les démarches Portfolio aux politiques de formation et d'accès à l'emploi⁴ » au cours de laquelle nous avons pu, avec d'autres intervenants, universitaires, acteurs de la formation et de l'insertion professionnelle, mettre en valeur non pas uniquement les outils portfolio

mais aussi et surtout les ressorts, démarches et dispositifs qui les sous-tendent et préviennent de les utiliser d'une manière « quantophrénique », au sens où le sociologue américain Pitirim Sorokin a forgé ce néologisme pour dénoncer la tendance à vouloir rendre compte de toute réalité de manière chiffrée et critériée. Concernant la spécificité de MLAF par rapport aux autres portfolios existants et la pédagogie actionnelle qui le fonde, on se référera avec intérêt à l'article d'Elif Divitcioglu, formatrice des CMA qui s'est fortement impliquée dans la mise en œuvre de cet outil (Divitcioglu, 2012 : 268-283). Le second élément a contribué au renouvellement des pédagogies mises en œuvre dans l'offre de formation linguistique (français et langues étrangères) des CMA, par le recours aux techniques de diverses médiations artistiques, arts vivants et visuels notamment, dans l'enseignement-apprentissage.

Précisons en quoi ces deux éléments ont conduit ce dispositif de formation sur le chemin de la valorisation du plurilinguisme. Adopter une démarche portfolio, c'est offrir à l'apprenant, *a fortiori* quand il a été peu scolarisé, les moyens de devenir acteur de sa formation. Plusieurs leviers contribuent à la mise en valeur du sujet apprenant et parmi ceux-là il y a, au premier chef, la reconnaissance de ses compétences et de son potentiel cognitif. Le sujet apprenant dispose d'une histoire, d'un patrimoine, d'un itinéraire sur lesquels il devra faire fond quand il s'agira d'acquérir de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences. Deux métaphores nous viennent à l'esprit quand il s'agit de décrire un tel enseignement-apprentissage ; celle de la greffe et celle du symbole, au sens étymologique de l'objet scindé permettant la reconnaissance entre deux individus disposant chacun de l'une des parties de cet objet. Dans les deux cas il n'y a de performance que si le greffon ou l'objet brisé se lie et s'agrègent au corps existant ou a sa part manquante. C'est ainsi qu'au sens où Platon et Nietzsche ont pu en parler, la connaissance - nous parlerions ici d'apprentissage - est à la fois re-connaissance (*anamnesis*) et naissance-avec (*conoscere*), réminiscence et gratitude.

Parmi les rubriques du portfolio « Mon Livret d'Apprentissage du Français » valorisant l'itinéraire migratoire des apprenants, deux suffiront à illustrer ce contexte qui nous a mis sur la voie du plurilinguisme. Elles répondent à l'un des sept objectifs assignés au portfolio et figurant sur la page intitulée « À quoi sert Mon Livret d'Apprentissage du Français ? » : « Prendre en considération les différentes langues et cultures que je connais. » Dénommées respectivement « Mes langues » et « Ma ligne de vie », ces rubriques - que les formateurs ont tout loisir d'adapter à leurs groupes d'apprenants et de didactiser en fonction du profil de ces derniers et des objectifs qu'ils se donnent - ont pour vocation de faire entrer la trajectoire de vie des apprenants dans l'enseignement-apprentissage de la langue cible. La biographie langagière et la biographie *lato sensu* vont permettre aux apprenants

de s'exprimer sur les langues qu'ils parlent, les contextes dans lesquels ils les ont apprises et les pratiquent, les représentations qu'ils en ont. Ces récits de vie vont ainsi mailler langues, cultures et existence. Pour de nombreux apprenants, peu enclins à s'exprimer sur leurs compétences et sur les étapes de leur vie, par pudeur ou déni de la valeur de leur culture, de leurs langues, de leurs aptitudes, ce sera l'occasion de prises de conscience renforçant une identité souvent malmenée par leur itinéraire migratoire. La valorisation des langues et cultures d'origine représentées au sein du groupe d'apprenants contribuera à corriger le sentiment de dissymétrie éprouvé par les apprenants entre le formateur et eux-mêmes, entre leurs cultures et celle du pays d'accueil, sentiment plus aigu encore quand la migration n'a pas été choisie mais imposée par des raisons économiques, des conflits ou des persécutions. Nous reviendrons plus longuement sur cet aspect qui est au cœur de notre article.

Le recours aux médiations artistiques dans l'enseignement des langues constitue le second élément d'un contexte favorable au plurilinguisme. L'introduction en didactique des langues de techniques issues des arts vivants ou des arts visuels allait en effet et à l'instar de la démarche portfolio valoriser des compétences autres que strictement linguistiques et conséquemment renouveler le lien entre formateur et apprenants. La prise en compte de la sensibilité, des émotions, l'incorporation des apprentissages, la créativité inhérente à l'art instaurent une nouvelle relation pédagogique où apprenants et formateur font œuvre commune. L'émotion et la capacité à s'émerveiller générées par la création artistique tant chez l'apprenant que chez le formateur restaurent une forme de symétrie entre ces derniers (Hinglais et Pouyé, 2016).

Sans ce contexte, sans cette culture pédagogique qui avait émergé aux CMA, il y a fort à penser que l'expérience d'ingénierie de formation autour du plurilinguisme n'aurait pas vu le jour. Nous avons souhaité amener la question du plurilinguisme par ce détour contextuel, dans la mesure où l'innovation en quoi elle consiste n'apparaît pas seule et de manière décrétée. Elle s'inscrit plutôt dans un ethos porteur où elle contribue à la « révolution didacticienne » en cours aux CMA, celle du passage de l' « objet-langue d'enseignement-apprentissage » au « sujet-apprenant ». Cette révolution, parce qu'elle considère l'apprenant dans son intégralité et plus seulement dans son rapport à l'objet d'apprentissage, dans son identité plurivoque, à la fois « *héritée, acquise et espérée* », dirait Vincent de Gaulejac (Gaulejac, 2009 : 57-87), ouvre un champ fécond pour de nombreuses pédagogies alternatives et plurimodales.

Contenus de formation

Pour aborder les contenus de formation des classes de FOA ouvertes d'une part à des publics exclusivement arabophones et d'autre part à des publics sinophones et ainsi présenter l'étayage de l'enseignement-apprentissage du français sur les langues et cultures d'origine des apprenants, nous commencerons par présenter le cadre pédagogique général de la filière FOA. C'est en effet sur la base des curricula élaborés dans cette filière, plus précisément dans la filière du FOA NL (public ne maîtrisant pas l'alphabet latin), que nous avons développé une méthode, des outils et pratiques pour ces classes « bilingues » français-arabe et français-chinois. Ce travail a été réalisé par deux équipes de formateurs bilingues et biculturels.

Présentons tout d'abord quelques caractéristiques des apprenants intégrant la filière du FOA NL pour y poursuivre un cursus de trois années, à raison de 180 heures de cours par année, à l'issue duquel ils peuvent intégrer, en fonction du degré d'autonomie auquel ils sont parvenus, soit la filière du Français Langue Étrangère (allophones scolarisés) soit celle du Français sur Objectifs Fondamentaux (franco-phones faiblement scolarisés). Au début de son parcours donc, l'apprenant ne sait pas du tout parler ou, dans le meilleur des cas, parvient à donner quelques informations personnelles sans syntaxe. Il ne comprend pas les questions ou les comprend partiellement. Il ne connaît pas l'alphabet latin ou, s'il le connaît, ne forme pas bien certaines lettres, en confond, comme les « a » et « o », ou encore ne les inscrit pas correctement sur la ligne. Il ne sait pas lire ou, au mieux, déchiffre des syllabes simples en majuscules. On est vraiment à un niveau initial d'apprentissage de la langue française.

Dans ces *curricula* du FOA, l'accent est mis, à l'instar des outils portfolio cités plus haut et ayant contribué à la structuration de cette filière, non seulement sur des contenus linguistiques (les cinq compétences du niveau A1.1 du CECRL ; niveau intermédiaire au sein du niveau A1, accessible aux publics peu, pas ou mal scolarisés et sanctionné par le Diplôme Initial de Langue Française / DILF), mais également pragmatiques (voir la rubrique « Mes repères socioculturels » de MIAF) et cognitifs, notamment les savoirs dits « associés » aux compétences du niveau A1.1 du CECRL (sortes de conditions de possibilités d'acquisition de chacune des compétences en question) ou encore les savoirs dits « fondamentaux » tels que le repérage dans l'espace graphique, dans le temps et l'espace, le raisonnement logique ou la mémoire.

Selon une perspective actionnelle, le programme de première année, orienté sur la thématique « Ma vie en France », est constitué de six scénarii. L'un d'eux dénommé « Je parle de moi » se décline en six sous-scénarii. Pour illustrer la

manière dont les curricula du FOA NL ont été adaptés pour intégrer la dimension bilingue et multiculturelle dont il est ici question, nous présenterons le sous-scenario intitulé « Je me présente » tel qu'exploité avec un public arabophone. Avant de parvenir à ce niveau de concrétude, rappelons que chacun des six tableaux programmatiques du FOA correspondant aux six scenarii est décliné, à l'échelle de chaque « sous-scenario », pour que les cinq rubriques le constituant - à savoir les rubriques « objectifs », « mise en œuvre », « supports », « références au portfolio MLAF » et « codes et cultures » - intègrent la nouvelle visée plurilingue. En matière d'objectifs, afin d'entrer dans une approche contrastive à la fois sociolinguistique et culturelle, cela se traduit ainsi pour le sous-scenario « Je me présente » :

Découvrir les similitudes et les différences dans les rituels de présentation et prise de contact. Il y a des choses qu'on fait en France pour se présenter ou pour prendre contact - s'embrasser par exemple - qu'on ne fera pas dans une culture arabo-musulmane, a fortiori entre personnes de sexes différents.

Construire des repères sur la manière de se présenter dans le pays d'accueil : plutôt que de marquer artificiellement les différences entre les cultures, il conviendra bien évidemment de donner le sens des gestes et de l'implication du corps dans cette entrée en relation. Ainsi, si, en France, se donner un baiser sur la joue entre personnes de sexes différents n'est pas réservé à la sphère de l'intimité et est le plus souvent dénué de toute intention érotique, en revanche y marcher en se donnant la main pour deux hommes est susceptible de traduire l'orientation sexuelle des personnes, ce qui n'est pas le cas dans les pays arabes, voire sur l'ensemble des rives de la Méditerranée.

Prendre conscience des notions de discrétion et d'indiscrétion lors des présentations.

Les supports de formation ont été eux aussi adaptés à un public arabophone. Des documents authentiques, par exemple de type pièces d'identité, enveloppes postales portant la civilité et l'adresse du destinataire, plans d'une cité arabe versus une ville de France ont été didactisés afin de visualiser dans les deux systèmes sociolinguistiques les différences des codes mais également les similitudes. On pourra, autre exemple concernant la thématique de la présentation de soi, distinguer l'usage des noms et prénoms en France et en pays arabes mais aussi amener les apprenants à réfléchir à l'origine des noms de famille en France, à établir des liens avec ceux de leur culture et à découvrir ainsi qu'un nom, ici comme dans leur pays, peut renvoyer aux mêmes réalités : une profession, un sobriquet ou encore un trait de personnalité. Sur un plan plus strictement linguistique, un « *Tableau transversal des points de focalisation dans l'enseignement-apprentissage du français*

après d'apprenants de culture et de langue arabes » a été réalisé pour chaque sous-scenario. Il décline sur les cinq plans successifs de la « Lecture-écriture » ; des « Stratégies d'apprentissage » (envisagées en fonction des différentes compétences du CECRL) ; de la « Grammaire et structure » ; du « Lexique » et enfin de la « Phonétique », les spécificités d'un enseignement-apprentissage s'étayant sur la langue et la culture d'origine des apprenants. Il fait certes la part belle aux approches contrastives mais valorise également tout ce qui peut permettre d'étayer l'apprentissage de la langue cible sur la culture éducative des apprenants et donc sur les stratégies qu'ils ont mises en place au cours de leur scolarité, aussi limitée fût-elle pour le plus grand nombre d'entre eux. Ainsi, au titre de ces stratégies d'apprentissage et en cohérence avec l'esprit des curricula mis en œuvre dans la filière du FOA, destinée, nous le rappelons, à des publics peu autonomes, est-il suggéré aux formateurs dans l'un des documents de cadrage de la pédagogie de « comparer des faits linguistiques et culturels entre la langue source et la langue cible ; d'utiliser des micro-dialogues modèles pour pratiquer les structures langagières en situation ; de privilégier l'emploi répété de la notion ou acte de parole à maîtriser ; d'établir une progression lente et en spirale tout au long de la thématique abordée. »

On l'aura compris, le recours à la langue source est fréquent et la traduction vers cette langue, par exemple pour faciliter l'intégration des consignes de travail les plus couramment utilisées (« écoutez » ; « lisez » ; « regardez » ; « répondez »...), n'est pas écartée.

Nous avons jusqu'ici abordé les contenus de formation à destination de publics arabophones. Des documents de même nature que ceux que nous avons présentés ont été produits pour les publics sinophones selon les mêmes logiques. Aussi préférons-nous nous attarder désormais sur un type d'outils qui n'a été réalisé que dans l'environnement des publics sinophones et plus largement asiatiques. Il s'agit de deux guides⁵, l'un à destination des apprenants et l'autre à destination des formateurs. Le premier s'intitule « Les cultures d'apprentissage chinoise et française. Guide à l'usage des auditeurs chinois ». Rédigé en français et en chinois, il est remis aux apprenants des formations bilingues de la filière FOA NL en début de parcours. L'avant-propos du Guide s'adresse à eux en ces termes : « De nombreux facteurs peuvent expliquer les oppositions qui existent entre les attentes des enseignants français et les habitudes culturelles des apprenants chinois. Ce guide comparatif a été élaboré dans le but de vous permettre de mieux comprendre la manière d'enseigner en France. Nous espérons qu'il vous aidera à vous adapter plus facilement à la démarche pédagogique du professeur lorsque vous commencerez à étudier le français. » Même si le discours tenu sur les postures présentées n'est

pas totalement dénué de connotations, mélioratives pour une part et péjoratives pour l'autre, il se donne pour objectif d'aider les apprenants à camper les postures des formateurs en Chine et en France et ainsi à mettre des mots sur des attitudes d'enseignants susceptibles de générer un certain malaise chez eux. Dit autrement, même si ces postures ressemblent parfois à des clichés, c'est aux fins de mieux se faire comprendre des apprenants. D'ailleurs, lorsque nous aborderons le guide à destination des formateurs, nous pourrons noter que les formules sont particulièrement nuancées. Voici à titre d'illustrations, ce qui y est dit, de manière comparative, sur « Le professeur chinois... » et sur « Le professeur français », concernant le type de cours pratiqué par l'un et par l'autre, l'usage du tableau ou encore l'art de la répétition : le professeur chinois « *fait un cours de type magistral, axé sur la compréhension de la grammaire et de la syntaxe* » alors que « *le professeur français aime les cours interactifs et met l'accent sur l'expression orale* » ; le professeur chinois « *écrit beaucoup au tableau et demande aux élèves de recopier exactement ce qu'il a écrit* » alors que le professeur français « *n'écrit pas tout au tableau de manière systématique* » et « *s'attend à ce que les apprenants prennent des notes de ce qui est dit à l'oral* » ; le professeur chinois « *privilégie l'apprentissage par la répétition et demande aux apprenants d'apprendre par cœur les leçons. Il vérifie si les connaissances sont acquises avec des tests de type QCM* » alors que le professeur français « *s'attend à ce que les apprenants soient capables de réemployer leurs connaissances mais aussi d'utiliser leur imagination en faisant des jeux de rôle qui se rapprochent des situations de la vie réelle.* » Le guide à destination des formateurs des filières du FLE et du FOA, intitulé « *Les cultures d'apprentissage asiatique et française. Guide à l'attention des enseignants* », non seulement présente les postures des élèves et professeurs de culture chinoise, à l'instar du guide pour les apprenants, mais il offre l'intérêt pour les formateurs français de les aider à s'appuyer sur les cultures éducatives d'Asie pour enseigner la langue cible. On y lira par exemple : « *En ce qui concerne la compréhension globale, il est très difficile pour un apprenant asiatique de cerner un texte dans sa globalité sans passer au préalable par une compréhension linéaire détaillée. En effet, un apprenant asiatique a d'abord besoin de définir par la lecture linéaire le contexte dans lequel il se trouve avant de passer à l'étape de la compréhension globale. Cette habitude de lecture est essentiellement liée aux spécificités de sa langue maternelle.* » Par ailleurs, ce document prodigue aux formateurs « *des conseils pour mieux respecter les habitudes culturelles des apprenants asiatiques en classe de français langue étrangère.* » Il est ainsi suggéré aux formateurs d' « *interroger personnellement les apprenants lorsqu'on pose des questions en classe* » car « *en effet, si la question est posée à l'ensemble du groupe, les apprenants asiatiques ne répondront pas car ils n'ont pas l'habitude de se mettre en avant* » ou encore

de « *respecter leur besoin d'avoir recours à l'écrit avant de prendre la parole en public en leur laissant le temps de mûrir leur réflexion à l'écrit tout en les corrigeant individuellement afin de les aider à avoir confiance en eux.* »

Évaluation

Nous procéderons à deux niveaux d'évaluation du dispositif mis en place. Tout d'abord, nous présenterons l'évolution qu'il a connu depuis sa création, puis nous proposerons une évaluation plus qualitative.

Ouverts en 2010-11, les deux cours annuels de FOA NL de niveau 1, l'un pour public arabophone et l'autre pour public sinophone ont été maintenus en l'état jusqu'à la rentrée 2014-15, date depuis laquelle seul le cours pour public arabophone est ouvert. En 2011-12, deux cours supplémentaires de niveau 2 ont été ouverts pour assurer la progression pédagogique de l'année précédente mais ils n'ont pas été reconduits à partir de 2012-13. Comment interpréter l'évolution de cette programmation ? La deuxième année de mise en place du dispositif a confirmé les observations de la première et conduit à forger la conviction suivante : autant la dimension bilingue de l'approche se révèle extrêmement bénéfique pour des publics débutants, pour les raisons que nous présenterons plus avant, autant il est souhaitable de permettre aux publics d'une même langue de se former à la langue cible sans s'isoler de publics d'autres origines linguistiques. Aussi, dès l'année 2011-12 des échanges entre les deux groupes d'apprenants arabophones et sinophones ont été planifiés au cours de l'année. De la sorte, les apprenants ont pu de temps à autre quitter leur groupe où ils partageaient une langue d'origine commune pour se mêler avec des apprenants d'une autre langue. Outre l'intérêt pédagogique de tels échanges où jouait à plein la complémentarité entre deux types de publics bien distincts et investis très différemment dans les compétences de l'oral, privilégiées par les arabophones, et celles de l'écrit, préférées des sinophones, la confrontation à d'autres cultures s'avérait très bénéfique, *a fortiori* pour des migrants ayant une certaine propension au communautarisme. Les dimensions bilingues et biculturelles de ces formations se sont ainsi élargies à celles d'un véritable plurilinguisme et multiculturalisme. C'est le choix de cette ouverture, entre autre, qui a conduit à ne pas pérenniser le niveau 2 de la formation pour se concentrer sur le niveau 1 et permettre aux publics arabophone et sinophone de rejoindre des classes où pourrait jouer la confrontation à d'autres langues et cultures. L'abandon de l'offre pour publics sinophones, outre qu'il s'agisse plutôt d'une suspension que d'une suppression de ce type de cours, ne tient nullement à la nature de cette offre mais plutôt à la difficulté que rencontrent les CMA, d'une manière générale, à rejoindre un public sinophone peu scolarisé qui, à Paris, quand il n'est pas empêché par les

conditions de travail auxquelles il est confronté (contraintes de l'économie informelle des secteurs de la restauration et du textile entre autre), préfère se former dans des associations chinoises.

Pour introduire l'évaluation plus qualitative annoncée et mettre ainsi en relief les apports d'une pédagogie fondée sur les langues et cultures d'origine des apprenants, nous souhaiterions faire état des propos de migrants rapportés par Sylvaine Hinglais, formatrice aux CMA en FLE par les techniques théâtrales, dans une conférence qu'elle a donnée lors d'un séminaire sur l'approche clinique de la didactique que nous avons organisé avec Muriel Molinié, enseignant-chercheur en Didactique des langues et des cultures à l'université de Paris 3⁶. Il s'agit de propos tenus par des migrants en formation de FLE et suscités par une activité consistant à personnifier son rapport à la langue française sur la base de la consigne suivante : « *Si la langue française était une personne, quelle personne serait-elle pour vous et quelle serait votre relation avec elle ?* » (Hinglais, Pouyé, 2016). Quelques réponses d'apprenants « feront percevoir cette composante psychoaffective et identitaire du rapport à la langue étrangère, spécifiquement en contexte exolingue. Voici ce que dit une doctorante brésilienne : « *Si la langue française était une personne, ce serait pour moi une personne perverse. J'ai avec elle une relation paradoxale : de plaisir et de souffrance. Quand elle sort de ma bouche, avec la légèreté d'une bulle de champagne, c'est un grand plaisir pour moi, mais quand elle griffe ma gorge, je sens une grande douleur. Un jour, j'ai demandé à l'univers d'oublier ma langue maternelle, pour que le français puisse entrer en moi.* » Autre témoignage d'un serveur grec : « Parfois je l'aime, parfois je la déteste, je fais des efforts pour aller vers elle, mais elle ne fait rien pour venir à moi; elle me traite comme un idiot, ou comme un enfant, mais elle n'est pas maternelle... ». Sylvaine Hinglais ajoute : « *C'est en personnifiant la langue étrangère que les migrants parviennent à mettre des mots sur ce qu'elle leur apporte et, dans le même temps, leur fait endurer* ». On imagine à quel point ce rapport à la langue du pays d'accueil est rendu plus complexe encore pour des publics, non pas de niveau B1 comme ceux que nous venons de citer, mais pour les publics arabophones et sinophones peu scolarisés sur lesquels nous portons notre attention dans cet article.

Sur fond de cette parole donnée aux apprenants, nous développerons trois atouts majeurs de cette approche bilingue et multiculturelle pour les apprenants : la transformation des représentations de la langue cible ; le développement des compétences de réflexivité et la valorisation de la culture éducative et des stratégies d'apprentissage d'origine.

La transformation des représentations de la langue cible, tout d'abord. L'usage de la langue d'origine rassure, valorise l'apprenant et le met dans une situation

plus confortable face à son formateur, qu'il soit question de son positionnement personnel ou au sein du groupe. Générer un espace d'enseignement-apprentissage où se côtoient langue d'origine et langue apprise rend l'inconnu de la langue cible moins effrayant. Non seulement le connu donne accès à l'inconnu mais l'inconnu perd de son étrangeté et devient plus familier parce que les représentations dont il est investi - la langue cible est un monde, une société, un concentré du pays d'accueil - sont délestées de leur part de violence du fait de l'« alliance » entre les deux langues. Le tissage de ces deux langues génère non pas une langue tierce mais un espace tierce plus fluide où les frontières linguistiques s'effacent pour donner naissance à des compétences transférables. Même pour des publics faiblement scolarisés dans le pays dont ils ont émigré et parfois à la mémoire éducative douloureuse, le recours à leur langue d'origine, fût-elle mal maîtrisée, rassure et valorise. Le fait qu'un formateur ait à expliquer la langue maternelle ou seconde des apprenants pour que le détour par cette langue soit le plus bénéfique possible à l'apprentissage de la langue cible, ne constitue pas une difficulté supplémentaire. Cela contribue même à transformer les représentations de la difficulté. « Ma » langue se hisse alors, parce qu'elle est, elle aussi, difficile et ardue à maîtriser, au rang de la langue du pays d'accueil. Ce que nous venons de dire de la transformation des représentations de la langue cible - nous avons d'ailleurs pu le suggérer dans notre propos - est également valable pour la culture cible. Néanmoins, l'accès au niveau des cultures et donc à celui des systèmes de valeurs et des droits des individus - particulièrement sensible quand il s'agit de culture française d'un côté et de culture arabo-musulmane ou chinoise de l'autre - peut générer des situations plus délicates à gérer avec un groupe d'apprenants culturellement homogène. Tout l'art du formateur qui partage avec les apprenants une langue et des références culturelles communes consistera à rendre possible l'expression d'une diversité dans le respect des valeurs du pays d'accueil.

Abordons maintenant le développement des compétences de réflexivité. Nous avons indiqué plus haut que les curricula de la filière FOA et la pédagogie mise en œuvre faisaient une place importante aux dimensions cognitives de l'apprentissage et à l'« apprendre à apprendre. » La comparaison des langues cible et d'origine, c'est-à-dire l'approche contrastive, présente certes de l'intérêt pour des publics autonomes dont le niveau d'éducation facilite ce travail de comparaison, mais, accompagnés dans cette démarche par des formateurs qui connaissent leur langue, des publics faiblement scolarisés ont eux aussi tout à gagner de cette réflexion sur leur propre idiome. La confrontation à deux langues plutôt qu'une ne redouble pas les difficultés. En revanche, elle génère un important travail d'ingénierie pédagogique qui ne se limite pas, en amont de l'ouverture des formations, à la création

des curricula, outils et pédagogies nécessaires mais requiert un vrai dispositif d'ingénierie procédant par expérimentation, adaptation et itération⁷.

Enfin, nous voudrions dire à quel point la prise en compte des cultures éducatives et stratégies d'apprentissage d'origine facilite l'entrée dans la langue cible. Outre les éléments contenus dans l'ouvrage évoqué plus haut, « *Les cultures d'apprentissage asiatique et française. Guide à l'attention des enseignants* », nous illustrerons notre propos par deux exemples. Les publics sinophones sont très sensibles, eu égard notamment à la composante pictogrammatique des caractères chinois, à la dimension visuelle de la langue, aussi il sera bénéfique de s'appuyer sur cette dimension pour faire comprendre des différences parfois ténues dans l'orthographe de deux mots de français. Ainsi, pour saisir la différence de temps contenu dans les formes verbales « marche » et « marché », il pourra être utile de faire comprendre que ce signe qu'on ajoute sur le « e », pour négligeable qu'il puisse paraître est pourtant déterminant. Le recours à la langue chinoise y aidera : l'ajout d'un petit trait - apparemment aussi insignifiant qu'un accent aigu - à un caractère chinois est susceptible d'en modifier radicalement le sens, c'est ainsi que seul un trait permet de distinguer le caractère signifiant « trop » du caractère signifiant « grand ». Concernant les publics arabophones, on pourra donner un autre exemple. Il est convenu de penser que le recours assez systématique à la mémorisation dans les cultures éducatives arabes, marquées qu'elle sont par la place accordée à la récitation du texte sacré, est un obstacle dans les apprentissages en contexte occidental. Pourtant s'il est certes important de véhiculer à travers l'apprentissage d'une langue d'autres manières d'apprendre et de permettre ainsi aux apprenants d'entrer dans un monde nouveau et d'enrichir leur identité, il serait dommage de se priver de ces capacités à mémoriser pour accéder à la langue à apprendre. Il faudra simplement créer les activités qui permettront d'exploiter ces facultés sans appauvrir les apprentissages, par exemple en re-contextualisant partiellement des listes de vocabulaire décontextualisées. Pour ce faire, un exercice pourra consister à souligner dans une liste « hors contexte » des éléments lexicaux repérés dans un texte.

Nous avons parlé dans cet article d'un enseignement-apprentissage du français mettant à profit les ressources de la langue et de la culture d'origine des apprenants, en l'occurrence arabophones et sinophones. Nous avons pu hésiter, ainsi qu'en témoigne la variation des termes utilisés, sur la caractérisation de ces formations : tantôt nous avons parlé de bilinguisme et de biculturalisme, tantôt nous avons parlé de plurilinguisme et de multiculturalisme. *Stricto sensu* et ce d'autant que la variété linguistique des espaces concernés, les pays arabes et la Chine, n'était pas vraiment prise en compte dans ces formations - l'arabe et le chinois

de référence étant avant tout l'arabe dit classique et le mandarin - il eût fallu parler de « didactique du bilinguisme » en intégrant bien sûr dans cette terminologie les composantes culturelles de la langue. « Didactique du bilinguisme » au sens où l'on parle de « didactique du plurilinguisme » depuis les années 2000 dans le sillage du CECRL. Au sens où M. Candelier et V. Castellotti, sur la base d'une compétence plurilingue et pluriculturelle unique, en parlent eux aussi : « *ce qui caractérise comme telle(s) la / les didactique(s) du plurilinguisme, c'est la volonté de favoriser, par l'intervention didactique, des démarches d'apprentissage des langues dans lesquelles l'apprenant peut s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit.* » (Candelier, Castellotti, 2013 : 293-318). C'est bien cela que les formateurs des CMA font dans ces formations « bilingues », ils s'appuient, non certes « dans quelque langue que ce soit » mais dans l'unique langue maternelle des apprenants, sur les « connaissances linguistiques préalables ». Au-delà de ces connaissances-là, qu'ils réveillent voire révèlent parfois, c'est sur l'intégralité de l'apprenant qu'ils s'appuient, sur son potentiel cognitif, sur sa culture, dont la part éducative et finalement sur son histoire. Ils contribuent, ce faisant, à renouer le fil d'identités fragilisées et meurtries, celles d'apprenants confrontés à la dureté de l'expérience migratoire. Ils leur permettent, et nous osons une fois encore le mot, de re-naître dans et par l'alliance de leur langue et de leur culture avec celles du pays d'accueil.

Nous avons dit des innovations pédagogiques qu'elles devaient s'intégrer dans un dispositif porteur, faire système avec d'autres innovations, pour demeurer pérennes. Nous avons encore beaucoup de travail aux CMA pour passer d'une petite expérience de « didactique du bilinguisme » à une véritable valorisation du plurilinguisme dans l'ensemble des filières d'apprentissage du français mais il n'y a, peut-être là, pas seulement passage à une autre échelle mais changement de continent, si ce n'est de paradigme. C'est en tout cas ce que nous inspire l'article récent, certes polémique mais oh combien suggestif dans sa provocation, de Bruno Maurer, sur les « *impasses de la didactique du plurilinguisme*⁸ ». En effet, tout travail d'ingénierie de formation, parce qu'il n'est jamais neutre et exempt d'idéologie, doit se hisser au niveau des enjeux politiques et sociétaux, s'il veut conserver la dimension critique qui semble parfois manquer aux politiques linguistiques. Le contexte actuel et les défis de la migration auxquels est confrontée l'Europe nous y obligent encore plus.

Bibliographie

Candelier, M., Castellotti, V. 2013. Didactique(s) du/des plurilinguisme(s). In : *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*. Lyon : ENS-LSH éditions.

Divitcioglu, E. 2012. La progression et son évaluation chez les publics migrants faiblement scolarisés (niveau A1.1) : Cas des Cours Municipaux d'Adultes de la Ville de Paris. In : *Les compétences en progression, Défi pour la didactique des langues*. Varsovie : Éditions de l'Institut d'Études Romanes.

Gaulejac, V. De 2009. *Qui est « Je » ?* Paris : Seuil.

Hinglais, S., Pouyé, H. 2016 (à paraître). « FLE par les techniques théâtrales : une didactique renouvelée qui génère son propre système d'évaluation. Point de vue de praticiens. » *Lingua e Nuova Didattica*, n° 1.

Pouyé, H. 2011. Accompagner les apprentissages de français en contexte plurilingue, à Paris : de Mon livret d'apprentissage du français à son guide de l'utilisateur. In : *Démarches portfolio en Didactique des langues et des cultures*. Paris : Édition Encrege.

Notes

(Endnotes)

1. <https://api-site.paris.fr/images/74766>

2. <https://api-site.paris.fr/images/74775>

3. <https://api-site.paris.fr/images/74768>

4. <http://www.combcma.net/ressources/communications/>

5. <http://partageurs.com/bcma/chinois>

6. Cycle de recherche et de formation « Accompagner et valoriser l'expérience de la mobilité et de la migration dans la cité. Nouveaux enjeux pour la recherche, l'innovation et la formation. » : <http://www.univ-paris3.fr/accompagner-et-valoriser-l-experience-de-la-mobilite-et-de-la-migration-dans-la-cite--363526.kjsp?RH=1315478841694>

7. Sur l'importance d'un dispositif pour générer et accompagner de telles innovations pédagogiques, on pourra se référer à notre article à paraître dans le prochain numéro de la revue italienne *Lingua e Nuova Didattica* (Hinglais et Pouyé, 2016).

8. <https://apps.atilf.fr/reseaultf/wp-content/uploads/2015/11/Maurer-TL.pdf>