



La formation linguistique des migrants à la recherche d'un emploi : piège ou tremplin ?

Christine Barras

© Une analyse de l'[IRFAM](#) – Liège, 2021 – n° 18

Dans notre société, le travail est une pièce essentielle de l'échiquier social. Il assure un revenu, construit l'identité de celui qui le fournit et permet de prendre part à la vie des autres. Son corollaire, la possibilité de communiquer avec ses semblables, fait partie des besoins essentiels à chaque être humain. Par conséquent, la communication passant par l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, la nécessité d'outiller linguistiquement les migrants¹ est ressentie comme un devoir et une mission.

Pourtant, selon Manço et Hajar (2018), la littérature relative à cette problématique aboutit à des conclusions mitigées. Trois questions se posent notamment : existe-t-il un lien effectif entre l'enseignement linguistique et l'obtention effective d'un emploi ? Le migrant trouve-t-il un réel intérêt à participer aux cours ? Quel est l'impact de cette focalisation linguistique sur les entreprises et leurs stratégies d'adaptation aux travailleurs migrants ? Nous nous proposons d'analyser l'ambivalence constatée entre l'exigence d'un apprentissage linguistique et la façon dont cette exigence peut être perçue. Nous souhaitons mettre des mots sur le sentiment d'infantilisation évoqué parfois par les migrants, à propos d'une démarche qui répond pourtant à un besoin d'intégration essentiel.

L'enseignement du français dispensé aux immigrés chercheurs d'emploi est destiné à assurer un traitement équitable de tous les citoyens. Derrière ce principe incontestable se cache une réalité chaotique, les migrants se trouvant face à des exigences linguistiques qui ne peuvent être satisfaites rapidement, et qui s'ajoutent à un parcours d'insertion parfois kafkaïen (Felten, 2021). Ce long terme occupé tout entier à un apprentissage aux débouchés aléatoires, englué dans un dédale de prescriptions administratives, met en évidence l'écart entre le principe, tout entier au service du migrant, et une réalité qui le dessert. Le migrant a l'impression de perdre un temps précieux.

¹ Dans l'ensemble de l'article, sauf mention contraire, le masculin est utilisé comme épïcène. Les personnes dont il s'agit sont des femmes et des hommes.

L'enseignement du français aux travailleurs migrants

À partir des années 1960, l'enseignement du français aux travailleurs d'origine étrangère a été pris en charge par des syndicats, des associations chrétiennes ou diverses organisations politiquement engagées. Cette dernière dimension, d'ailleurs, était très présente, notamment en termes de prise de conscience des droits relatifs aux travailleurs et à leur place dans la société. Après mai 1968, des étudiants déçus par la classe ouvrière avaient reporté leurs espoirs sur les travailleurs immigrés et s'étaient lancés dans *l'alpha de lutte* (Adami, 2012). Cette volonté politique fait écho, en l'inversant, aux pratiques généralisées à une époque ancienne (époque de l'esclavage, de la colonisation) où la langue dominante était celle des maîtres, alors que la main-d'œuvre était interdite d'alphabétisation (Reese, 2012, à propos de la genèse de la dynamique raciale aux États-Unis). Cette interdiction d'accès à la langue de la classe dominante avait de ce fait créé un antagonisme durable et peut-être irréversible entre les populations blanches et de couleur. Logiquement, l'accès à cet apprentissage semble offrir toutes les garanties pour une intégration réussie.

Aujourd'hui, à la dimension citoyenne se mêlent des motivations moins claires et contradictoires. Dans une démarche humanitaire, l'apprentissage linguistique a pour but de faire advenir un mieux (une société plus juste, l'accès aux codes sociétaux, la formation de citoyens actifs et responsables). Dans une logique de prévention, il est promu pour éviter le pire (s'opposer à la ghettoïsation des minorités et au clivage social), mais aussi en posant le soupçon sur la personne du migrant, qui peut intégrer cette méfiance et mettre en doute ses propres compétences. C'est ce point qui va être développé.

La violence symbolique

La maîtrise de la langue, préalable à la capacité de travailler, est un principe auréolé de bonnes intentions, mais avec des interférences qui peuvent contrarier ce projet humanitaire, ou s'y mêler d'une façon plus ou moins larvée. Comme le rappelle Frayne (2018), le chômage de masse qui a cours aujourd'hui témoigne de dysfonctionnements structurels, et non d'une pathologie en lien avec la personne. Selon ce sociologue, il faudrait même réfléchir sur l'efficacité du travail comme moyen d'insertion sociale et aux alternatives qu'il s'agirait de trouver. Cependant, le débat est occulté. Les recherches sur le chômage ou sur la mise à l'emploi renforcent toutes involontairement l'éthique du travail, celui-ci étant considéré comme normal et désirable, alors que l'absence de travail ne l'est pas.

Quatre problématiques mériteraient un examen approfondi, parce qu'elles mettent en jeu l'estime de soi, l'humiliation ou la colère. Nous ne faisons ici qu'une première esquisse, qui devrait être confirmée ou infirmée par ce qu'en disent les migrants eux-mêmes.

- Le processus de *normalisation* à l'œuvre dans notre société, même si cette dernière promeut la diversité. Même si les personnes qui ont en charge l'enseignement linguistique n'en sont pas animées, la société, ou du moins un courant sociétal aujourd'hui dominant, est soumis à une exigence de normalisation avec, en arrière-

plan, une logique de rentabilité selon laquelle les travailleurs doivent être interchangeables (de Gaulejac et coll., 2014).

- La *méritocratie*, ou l'injonction faite à chacun de mériter son salaire sans profiter du système. Il existe la crainte, toujours présente, d'aider celui qui ne le mérite pas. Le demandeur doit être méritant, et l'apprentissage du français, dont l'acquisition est un chemin ardu, peut constituer une épreuve pour gagner ce statut. Les migrants eux-mêmes adhèrent à ce principe, comme le montre une étude sur les femmes d'origine étrangère qui souhaitent travailler, mais ne peuvent le faire parce que, ne maîtrisant pas le français, elles craignent de ne pas ou de mal comprendre leurs interlocuteurs. En outre, elles se sentent prises en étau entre un jeu de représentations contradictoires, avec des obligations familiales auxquelles il est inimaginable pour elles de se soustraire, et une image non conforme à ce qu'elles imaginent que la société d'accueil attend d'elles (Guillén Crespo, 2021). Dans tous les cas, elles se sentent coupables, avec une estime d'elles-mêmes amoindrie.
- L'obligation de *suivre des cours*, susceptible de rappeler au migrant l'école et ses contraintes. La pédagogie utilisée s'inspire de celle de l'école, et même si des adaptations sont effectuées pour en gommer les aspects les plus infantilisants, les adultes qui suivent les cours peuvent les ressentir comme un temps abstrait, en dehors de leurs préoccupations. Ce temps scolaire fait référence à un modèle qui est, malgré tout, celui de l'enfant qui apprend et dont «on veut le bien». Les difficultés d'apprentissage peuvent d'ailleurs être mal vécues, la personne s'estimant incapable de surmonter ce défi et par conséquent de s'insérer socialement. Elle prend à son compte le stigmate que la classe dominante lui attribue communément, renonce à persévérer parce qu'elle s'attend à l'échec annoncé (Goffman, 1975).
- La *reconnaissance identitaire* à laquelle chacun a droit. À la lumière de ce besoin, un rejet de la langue dominante peut se manifester, qui peut être interprété de plusieurs façons. Il peut signifier que le désir de travailler est une urgence qui l'emporte sur toute autre, et qu'un apprentissage exigeant conduit au gaspillage d'un temps qui pourrait être consacré à la mise à l'emploi. Le temps de l'apprentissage est vécu comme un temps immobile. Ce rejet peut signifier aussi que l'imposition de la langue dominante reste une forme de colonisation douce qui menace les fondements d'une culture autre et sa transmission au sein de la famille. Enfin, apprendre à parler une langue est une affaire individuelle. Y parvenir ou non est ressenti comme une évaluation de compétences personnelles qui met en sourdine les raisons sociales et collectives sous-jacentes, alors que la reconnaissance dont chacun a besoin est également celle de son groupe d'appartenance et de son histoire.

Apprendre en travaillant

La connaissance du français, préalable obligé : cette exigence fonctionne comme un cliché et s'appuie sur une chronologie cartésienne, celle de la théorie qui précède la pratique, l'une impliquant la promesse de l'autre dans un futur indéterminé, là où le changement peut advenir. Ce n'est pas tant l'exigence d'apprendre la langue dominante qui est à critiquer, mais son ancrage dans le temps qui peut contribuer au découragement et à l'échec de l'intégration.

«Un adulte n'est prêt à se former, que s'il trouve, ou s'il peut espérer trouver dans la formation qu'on lui offre, une réponse à ses problèmes, dans sa situation» (Schwartz et Leselbaum, 1989, 67). La question du sens est essentielle, l'apprentissage devant s'ouvrir à un changement possible dans un futur tangible et non incertain. Mais si le migrant n'y trouve pas les réponses essentielles (trouver de quoi subsister, être reconnu), cela signifie que le mécanisme d'intégration est défaillant, en dépit de la bonne volonté (sincère ou affichée) des décideurs.

Doubler l'apprentissage linguistique d'autres approches pour connecter les migrants au marché de l'emploi est une urgence (Manço et Hajar, 2018). La formation en alternance illustre cette articulation, qui se justifie parce qu'elle crée un dispositif dans lesquels les personnes impliquées peuvent y mettre «du leur», et non le subir comme une contrainte venue de l'extérieur. La formation en alternance est une pratique ancienne. Attestée au moyen âge dans la pratique du compagnonnage, elle a été remise en cause en 1789 par la suppression des corps de métier (Boudajouai et Leclercq, 2014), qui constituaient un pouvoir potentiellement subversif, sans jamais véritablement disparaître du paysage professionnel. Citons, dans les années 1980, l'expérimentation menée par Bertrand Schwartz avec des jeunes en rupture sociale, en s'inspirant de la recherche-action (Boudjaoui et coll., 2019).

Aujourd'hui, dans le contexte sociétal que nous connaissons, quel travail peut être dévolu aux populations migrantes ? Les emplois destinés aux plus précaires (dont les emplois DDD, *dirty, dangerous et demanding*, sales, dangereux et exigeants) ne nécessitent pas de connaissances linguistiques approfondies. Ils peuvent même rester cantonnés à une population étrangère qui communique sans recours à la langue du pays d'accueil. Les migrants restent entre eux (ethnostratification, Manço et Barras, 2013). Plus encore, la méconnaissance linguistique est un atout pour les dirigeants : *«J'ai entendu parler d'usines aux États-Unis où bien des ouvriers qui trimaient sur des chaînes d'assemblage ignoraient ce qu'ils fabriquaient au juste (il est vrai que, la plupart du temps, c'était parce que la direction avait intentionnellement embauché des gens qui ne parlaient pas anglais)»* (Graeber, 2018, 41). Il est impensable d'envisager une mise à l'emploi sans prise en compte du contexte linguistique et social, sous peine de tomber dans les travers qui étaient ceux d'une société esclavagiste, qui prend aujourd'hui des traits autres que ceux rapportés par l'histoire. Faire connaître la langue du pays d'accueil, et pas seulement quelques mots techniques utilitaires reste une priorité. Il s'agit d'articuler son apprentissage avec l'emploi, en se demandant pour quelle sorte de travail notre société est prête à s'investir dans la formation des migrants.

Bibliographie

- Adami H. (2012), « La formation linguistique des migrants adultes », *Savoirs*, v. 29, n° 2, p. 9-44.
- Boudjaoui M., Gagnon C., Breithaupt S. (2019), « Introduction : Éclairer les points aveugles de l'alternance en éducation et en formation », *Éducation & Formation*, n° e-314, p. 9-15.
- Boudjaoui M., Leclercq G. (2014), « Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation », *Éducation et francophonie*, v. 42, n° 1, p. 22-41.
- de Gaulejac V., Blondel F., Taboada-Leonetti I. (2014), *La lutte des places*, Paris : Desclée de Brouwer.
- Felten P. (2021), « Le parcours d'intégration facilite-t-il l'accès à l'emploi ? », *Analyses de l'IRFAM*, n° 17.
- Frayne D. (2018), *Le refus du travail. Théorie et pratique de la résistance au travail*, Paris : Éditions du Détour.
- Goffman E. (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris : Éditions de Minuit.
- Graeber D. (2018), *Bullshit jobs*, Paris : Éditions Les liens qui libèrent.
- Guillén Crespo V. (2021), « Je veux travailler ! Barrières à l'insertion professionnelle des femmes immigrées », *Diversités et Citoyennetés. La lettre de l'IRFAM*, v. 57, p. 9-15.
- Manço A., Barras C. (2013), *La diversité culturelle dans les PME. Accès au travail et valorisation des ressources*, Paris : L'Harmattan.
- Manço A., Hajar R. (2018), « Impact des cours de langue du pays d'accueil sur l'insertion professionnelle des migrants », in A. Manço, J. Gatugu, *Insertion des travailleurs migrants. Efficacité des dispositifs*, Paris : L'Harmattan, p. 33-43.
- Reese R. (2012), « Les manifestations linguistiques de l'oppression : l'expérience des Afro-Américains », *Droit et cultures*, v. 63, n° 1, p. 187-200.
- Schwartz B., Leselbaum N. (1989), « Entretien avec Bertrand Schwartz », *Recherche & Formation*, n° 6, p. 67-81.