



**MINISTÈRE
DE LA JUSTICE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

École nationale de protection judiciaire de la jeunesse (ENPJJ)

Service de la recherche et de la documentation

PLURILINGUISME, MOBILITES ET APPRENTISSAGES PLUMA-MNA

DE LA COMPLEXITÉ DES RESSOURCES LANGAGIÈRES EN CONTEXTE À LEUR DÉVELOPPEMENT RÉFLÉCHI EN FORMATION

Michelle AUZANNEAU
Université Paris Cité, IRD, Ceped

Françoise HICKEL
Docteure en sciences du langage,
DILTEC - EA 2288, ENPJJ

Malory LECLÈRE
Université Sorbonne Nouvelle,
DILTEC - EA 2288

Rapport de recherche – Février 2025

Le dit de la Relation est multilingue.

Edouard Glissant : Poétique de la Relation. Poétique III (p. 31)

Nous remercions ici tout particulièrement

Chadli, Rida, Djamel, Imad, Idriss, Haroun, Lofti, Bilal, Fouad, Adil, Nizar, Nour, ... et tous les autres mineurs non accompagnés qui nous ont accordé leur confiance et qui nous ont progressivement ouvert leurs univers et leurs langues ;

les différents professionnels de la PJJ, dont les professeurs techniques, les éducateurs et éducatrices, qui eux aussi nous ont accordé leur intérêt et leur confiance, et ceux qui se sont engagés avec nous au long cours, en particulier Frédéric, Daoud, Horia, Hervé et Marylène ;

Élise Sarkis, pour sa contribution à la classification et l'archivage des données, Takfarinas Berkhane et Billel Ben Medakhene pour leurs traductions de l'arabe au français et leurs commentaires de chansons, Dorian Meslin pour l'entretien effectué avec Frédéric, puis transcrit, et Hayat Alilouche-Motta Da Luz pour ses patientes transcriptions et ses traductions de l'arabe au français des données enregistrées qui ont été sélectionnées ;

l'École nationale de la Protection judiciaire de la jeunesse, et plus particulièrement les membres du Service de la recherche et de la documentation avec lesquels nous avons été en relation, ainsi que le pôle recherche de la Direction de la Protection judiciaire de la jeunesse, qui ont soutenu et financé notre recherche, ainsi que le Centre population et développement (Université Paris Cité, CEPED/IRD), le laboratoire Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC – Université Sorbonne Nouvelle), et l'Institut convergences migrations (ICM) qui lui ont également accordé intérêt et financements.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	3
INTRODUCTION GÉNÉRALE	6
1. ÉTAPES ET ACTRICES/ACTEURS DE LA RECHERCHE	6
1.1. <i>Les actrices et les acteurs de la recherche</i>	6
1.2. <i>Éléments contextuels significatifs en 2017-2019</i>	8
1.3. <i>L'apprentissage du français : un enjeu complexe et important</i>	10
2. FONDEMENTS DE LA RECHERCHE PLUMA-MNA	11
3. ORGANISATION DU RAPPORT ET CLES DE LECTURES	13
CHAPITRE 1. METHODOLOGIE : DEMARCHES ET OUTILS	14
1. QUATRE CARACTERISTIQUES MAJEURES DE LA DEMARCHE	14
1.1. <i>Démarche sociolinguistique, didactique et professionnelle</i>	14
1.2. <i>Démarche participative</i>	14
1.3. <i>Démarche scientifique et pédagogique</i>	15
1.4. <i>Démarche éthique</i>	16
2. DES CONSTANTES DANS LA DEMARCHE	16
2.1. <i>Le plan des connaissances sur les sphères contextuelles</i>	16
2.2. <i>Le plan du recueil de données</i>	16
2.3. <i>Le plan de l'organisation de l'équipe</i>	17
2.4. <i>Le plan des relations et la co-construction du groupe</i>	17
2.5. <i>Le plan de la parole</i>	17
3. TROIS ORIENTATIONS MAJEURES DANS L'ELABORATION DE LA METHODOLOGIE	17
3.1. <i>Première orientation</i>	17
3.2. <i>Deuxième orientation : de la recherche d'outils à l'intérêt pour la relation langage et espace</i>	19
3.3. <i>Troisième orientation : focus sur 3 types d'activités</i>	20
4. PRESENTATION DE CHAQUE ACTIVITE ET OUTILS	20
4.1. <i>La cartographie et le dessin sensibles</i>	20
4.2. <i>Les visites guidées</i>	23
4.3. <i>Activités musique</i>	23
5. DONNEES PRODUITES ET INTERET DE LA DEMARCHE ET DES OUTILS	24
5.1. <i>Données produites</i>	24
5.2. <i>Intérêt scientifique, relationnel, éthique et pédagogique</i>	25
CHAPITRE 2. UNE COMPLEXITE CONTEXTUELLE IMPORTANTE : ENJEUX POUR LA RECHERCHE, LA RELATION EDUCATIVE ET L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE	26
1. PREMIERE SPHERE CONTEXTUELLE : LA HARGA OU 'BRULER LES FRONTIERES', UNE MIGRATION A DIMENSIONS MULTIPLES	26
1.1. <i>La Harga : son caractère historique et ses développements récents</i>	28
1.2. <i>Les multiples raisons de partir</i>	28
1.2.1. <i>Exclusion du système éducatif et marginalisation professionnelle</i>	28
1.2.2. <i>Corruption, abandon, contestation sociale et politique</i>	29
1.2.3. <i>Les effets de la décennie noire des années 1990</i>	31
1.2.4. <i>L'inscription dans une tradition migratoire</i>	32
1.2.5. <i>Risquer sa vie, quête de sens et honneur</i>	32
2. DEUXIEME SPHERE CONTEXTUELLE : POLITIQUES PUBLIQUES ET PRATIQUES SOCIO-INSTITUTIONNELLES	34
2.1. <i>Un traitement ambivalent des MNA en France</i>	34
2.2. <i>L'évaluation et ses effets discursifs</i>	35
2.3. <i>Les MNA à la PJJ</i>	36
2.4. <i>Paradoxes environnementaux et contradictions à affronter pour les MNA</i>	37
3. LES CONDITIONS DE L'ACCOMPAGNEMENT EDUCATIF A LA PJJ ET DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE	38
CHAPITRE 3. RESSOURCES ET ENVIRONNEMENTS SOCIOLINGUISTIQUES : L'ESPACE MULTIDIMENSIONNEL DES MNA	42

1. SITUATION DE DEPART : LES PAYS D'ORIGINE	42
1.1. <i>Les chansons de stade : la bande son d'une histoire</i>	42
1.2. <i>L'imaginaire spatial de la France</i>	47
2. LES PARCOURS MIGRATOIRES : PLACE ET ROLE DES LANGUES	48
2.1. <i>Récits de traversée de la méditerranée</i>	48
2.2. <i>Le voyage jusqu'à Paris : trajectoire ou étapes ?</i>	50
2.3. <i>Déplacements : entre planification et opportunités</i>	51
2.4. <i>Le travail : ressources et subsistance</i>	51
3. LES PRATIQUES SPATIALES EN ÎLE-DE-FRANCE ET L'ENVIRONNEMENT PLURILINGUE	54
3.1 <i>Lieux de résidence, lieux fréquentés</i>	55
3.2 <i>Plurilinguisme dans les relations et les quartiers de la vie quotidienne</i>	56
3.3. <i>Des lieux institutionnels</i>	58
3.4. <i>Paris, la découverte et l'ouverture aux langues</i>	59
3.5. <i>Un pont entre langues d'ici, langues de là-bas</i>	63
4. L'ESPACE MULTIDIMENSIONNEL DES MNA	64
4.1. <i>Espace de socialisation, espace sociolinguistique vécu et imaginaire spatial</i>	64
4.2. <i>Mobilité et fabrication des lieux</i>	65
4.3. <i>Un rapport à l'espace particulier : frontières, espace translocal, mode de spatialisation</i>	67
CHAPITRE 4. ENJEUX ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE : DEFIS ET APPORTS DE L'OUVERTURE AUX EXPERIENCES SOCIOLANGAGIERES DES MNA.....	70
1. DES « ARTS DE FAIRE » PEDAGOGIQUES ET UNE ETHIQUE RELATIONNELLE	70
1.1. <i>La reconnaissance des personnes derrière le « public d'apprenants » : entrer en relation pédagogique</i>	71
1.2. <i>L'identification de besoins d'apprentissage et la recherche d'engagement : conciliation des enjeux à moyen-long terme et du « plaisir immédiat »</i>	74
1.3. <i>Des apprentissages programmés aux apprentissages incidents : adaptation aux conditions de déroulement des séances de classe</i>	76
2. VERS UNE DIDACTIQUE DU DETOUR : LES LANGUES ET LES ESPACES COMME LEVIERS D'ENGAGEMENT ET D'APPRENTISSAGE	79
2.1. <i>L'ouverture aux langues comme outil pour entrer en relation pédagogique</i>	80
2.2. <i>La reconnaissance et l'exploitation des connaissances/compétences déjà-là</i>	81
2.3. <i>La mise en lumière et l'exploitation des compétences de médiation des MNA</i>	82
2.4. <i>L'identification de besoins d'apprentissage</i>	85
2.5. <i>Modalités et matérialité du travail sur les langues et les espaces</i>	87
2.5.1. Les espaces de travail	87
2.5.2. La matérialité de l'action : les outils didactiques	90
2.5.3. Le guidage dans l'interaction	93
a) Formuler des consignes et des questions pour maintenir et guider l'attention.....	93
b) Savoir s'effacer quand il y a de l'autonomie mais être toujours là.....	94
c) Prendre en charge des éléments de la tâche quand ils sont hors de portée des apprenants	94
d) Montrer des modèles	96
e) Corriger tout en contrôlant la frustration (minimisation de la portée de l'erreur, incitation à l'auto-correction)	97
f) Encourager, valoriser	99
CHAPITRE 5. POSITIONNEMENTS INTERPERSONNELS ET OUVERTURE AUX LANGUES : VERS UN ESPACE TRANSITIONNEL.....	101
1. DES VARIATIONS DANS LA MISE EN ŒUVRE DES RELATIONS STATUTAIRES	102
1.1. <i>L'actualisation de la relation élèves / professeurs</i>	102
1.2. <i>La collaboration entre élèves pour l'accomplissement d'une tâche</i>	102
1.3. <i>Le partage d'expertises entre jeunes et adultes : la question des langues</i>	104
2. DES TENSIONS ET DES RESISTANCES AU SEIN DES ATELIERS	105
3. RELATIONS DE PROXIMITE ET VOIX DE L'INTIME	108
3.1. <i>L'implication personnelle dans des échanges conversationnels en classe</i>	108
3.2. <i>Humour dans la relation pédagogique</i>	109
3.3. <i>Proximité, fragments de récits de vie et confidences</i>	110
4. HORS DE LA SALLE DE CLASSE : DES GUIDES, DES TOURISTES, DES HOTES, DES CUISINIERS	113
5. DISCUSSION : RELATIONS, OUVERTURE AUX LANGUES ET CONSTRUCTION D'UN ESPACE TRANSITIONNEL	115

CONCLUSION	119
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	124
ANNEXES	132
ANNEXE 1. BIOGRAPHIES DES AUTRICES	132
ANNEXE 2. LISTE DES PRODUCTIONS DE LA RECHERCHE	133
ANNEXE 3. CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION.....	136
ANNEXE 4. EXEMPLES DE FICHES D'ACTIVITES AUTOUR DES LANGUES ET DES LIEUX.....	137

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. Étapes et actrices/acteurs de la recherche

La recherche que nous présentons ici a été réalisée par une équipe de deux chercheuses, une praticienne chercheuse ainsi que par des enseignants et des éducateurs d'un service d'insertion de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) en Ile de France. Le présent rapport est écrit par les trois chercheuses.

Ce projet de recherche, initié en 2017, a eu lieu sur le terrain d'une Unité éducative d'activités de jour (UEAJ) parisienne de la PJJ de 2017 à 2019. Ses analyses se sont achevées cette année 2024.

Des étapes de la recherche précèdent ou succèdent à la présence sur le terrain de l'UEAJ.

Une période de présentation du projet au pôle recherche de la Direction de la PJJ, à la direction territoriale de la PJJ à Paris et à l'ENPJJ (fin 2016), puis de demandes d'autorisation à investiguer et de demandes de financements (fin 2016-début 2017) a précédé une période de visites de plusieurs équipes de services d'insertion à Paris et dans sa périphérie (départements : 75, 77, 78, 92, 94). Ces visites étaient motivées par la présentation du projet et le choix d'une équipe d'insertion susceptible de réaliser la recherche avec nous.

Notre choix s'est porté sur un UEAJ de Paris, au sein de l'un des services d'insertion (Service Territorial d'Éducation et d'Insertion, STEI) de la PJJ en région parisienne. Le travail de terrain s'est déroulé entre septembre 2017 et juillet 2019.

1.1. Les actrices et les acteurs de la recherche

Les chercheuses, Michelle Auzanneau (MA), Malory Leclère (ML) et Françoise Hickel (FH), avaient toutes déjà fréquenté la PJJ dans un cadre professionnel et dans un cadre scientifique. En effet, d'une part, nous avons toutes travaillé au sein d'ateliers de formation de la PJJ soit temporairement soit, dans le cas de F. Hickel, pour une partie de sa carrière. D'autre part, nous avons toutes déjà réalisé des recherches auprès de jeunes pris en charge, dans des unités d'insertion de la PJJ (Auzanneau et alii, 2003 ; Auzanneau, 2003) ou au tribunal pour enfants (Hickel, 2009). Nous avons, par ailleurs, déjà travaillé ensemble à la PJJ, soit dans un cadre professionnel (MA, FH), soit dans un cadre scientifique (MA, ML). Notre projet de recherche, initié par Françoise Hickel, et élaboré collectivement, est donc depuis le départ un projet collaboratif, mettant en partage des savoirs, savoir-faire et regards différents sur la question de l'enseignement-apprentissage du français à la PJJ.

Lors de son élaboration et pendant cette recherche, nous (chercheuses et praticienne chercheuse) nous sommes appuyées d'une part sur notre connaissance de l'institution PJJ, de ses missions et de son public et d'autre part, sur nos savoirs disciplinaires et professionnels. Ces savoirs et notre démarche ont été questionnés et enrichis par la collaboration avec nos collègues enseignants ou éducateurs du service d'insertion de la PJJ dans lequel nous avons travaillé. Ils n'ont pas manqué non plus de s'enrichir auprès des jeunes MNA (Auzanneau, 2024).

Le projet a en effet été mis en œuvre au sein d'un atelier de FLE avec la collaboration de Frédéric Roussel, responsable de cet atelier et, celle de Daoud Boudaoud, professeur technique en bâtiment, qui venait prêter ses compétences en langue arabe. Fin 2018, ce dernier a obtenu une mutation dans un service d'une autre région et a donc quitté l'équipe. L'année scolaire suivante, Horia Hammani, professeure technique en culture et savoirs de base, et Marylène Bouvet, éducatrice, nous ont rejoint, ainsi qu'Hervé Douin, éducateur, qui nous a ouvert les portes de l'atelier musique dont il était responsable.

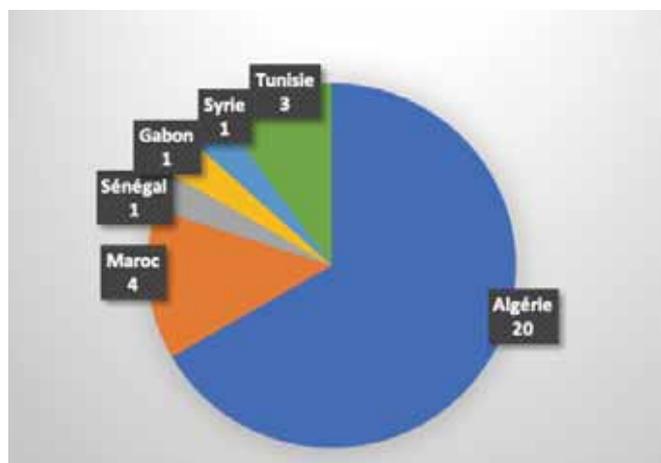
Par ailleurs, il est important de noter que les activités menées lors de notre recherche étaient interdépendantes de celles menées à l'UEAJ, comme toute activité au sein de l'institution (Smith, 2018).

Enfin, tout au long de la recherche, nous avons été en contact avec différents services au sein de la PJJ et hors de l'UEAJ :

- Mission nationale des mineurs non accompagnés (MMNA)
- Dispositif éducatif pour les mineurs non accompagnés (DEMNA, Tribunal)
- Direction territoriale de la PJJ (DT PJJ)
- École nationale de la PJJ (ENPJJ)
- Commissions de suivi de la recherche en octobre 2019 et en avril 2023. La commission d'octobre 2019 a réuni des responsables de la PJJ (Marc DURANTEL, responsable des politiques institutionnelles à la Direction territoriale de la PJJ de Paris, Yasmine DEGRAS, responsable de la Mission MNA à la DPJJ, sous-direction des missions de protection judiciaire et d'éducation) ; un professionnel de la PJJ d'un service de milieu ouvert à Paris (Mohamed YESSAD, éducateur UEMO Château d'eau, STEMO Nord parisien) ; Hervé Douin, éducateur-musicien participant à la recherche à l'UEAJ et l'équipe des trois chercheuses. La commission d'avril 2023 a réuni Hugo Bréant, chargé d'études au Service évaluation, recherche et contrôle à la DPJJ, sous-direction des missions de protection judiciaire et d'éducation, représentant Marie Cécile Pineau, cheffe de service du SERC, fellow à l'ICM ; Marina Reverdy, chargée de mission à la Mission nationale mineurs non accompagnés (MMNA) à la DPJJ, sous-direction des missions de protection judiciaire et d'éducation, représentant Marie-Laure Tenaud, responsable de la MMNA ; Violaine Bigot, enseignante-chercheuse à l'Université Grenoble Alpes, UFR LLASIC, laboratoire Lidilem, et l'équipe des trois chercheuses.

Les ateliers dans lesquels nous avons travaillé ont exclusivement accueilli des mineurs non accompagnés (MNA). Ceux-ci suivaient des cours de français langue étrangère (FLE), et participaient à divers ateliers (informatique, ébénisterie, rénovation intérieure, musique, dessin). Ces ateliers étaient complétés, pour certains jeunes, par la mise en place de stages en formation professionnelle et pour tous par un suivi éducatif en parallèle au sein du STEI. Les MNA étaient, par ailleurs, suivis par des services éducatifs en milieu ouvert ou en hébergement à la PJJ et/ou à l'ASE, sur ordonnance du juge des enfants.

Nous avons rencontré une trentaine de MNA en deux ans au sein des ateliers de FLE et de musique. Peu scolarisés, leur niveau de français était débutant ou intermédiaire à l'oral (A1-B2) et ils disposaient de compétences très hétérogènes en lecture et en écriture, tant en français que dans d'autres langues. Il s'agissait de garçons de plus de 15 ans, majoritairement originaires du Maghreb et en particulier d'Algérie (20/30). Quelques autres provenaient de Palestine, du Gabon ou du Sénégal.



Répartition des jeunes ayant participé à la recherche selon leur pays de départ (en effectifs)

1.2. Éléments contextuels significatifs en 2017-2019

Ces proportions en fonction du pays d'origine, telles qu'observées durant notre travail de terrain, ne reflètent pas les tendances générales. En effet, selon les chiffres portés à la connaissance de la Mission des Mineurs non accompagnés (MMNA), et comme l'indiquent les rapports annuels de la MMNA (ci-dessous), les MNA, de 2017 à 2019, provenaient majoritairement, à l'échelle nationale, de la Guinée, de la Côte d'Ivoire et du Mali. La part des Algériens n'était que de de 3% à 4% (3,12 % en 2017, 3,64 en 2018, 4,11 % en 2019, 5,95% en 2022 ; cf. graphiques ci-dessous).

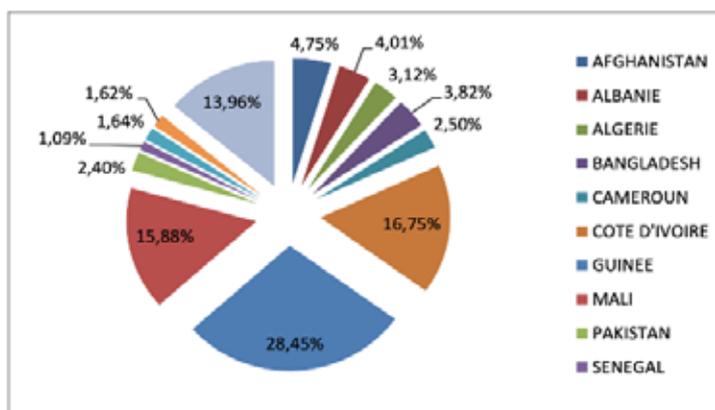


Tableau 2017, pays d'origine des MNA ayant intégré le dispositif - Rapport MMNA 2017

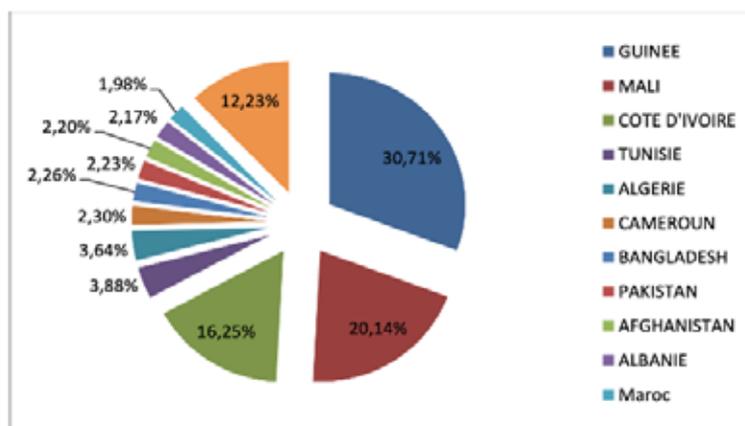
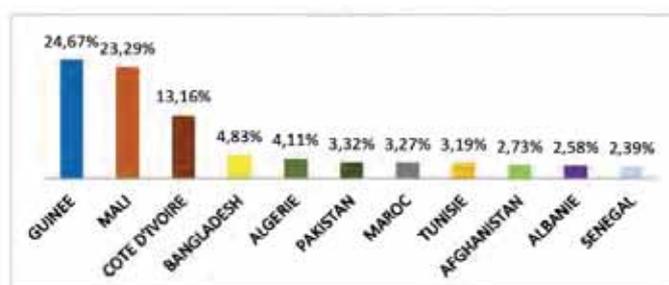
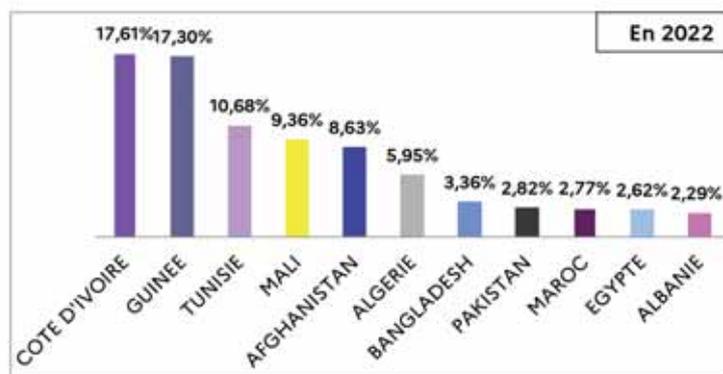


Tableau 2018, pays d'origine des MNA ayant intégré le dispositif – Rapport MMNA 2018



Principaux pays d'origine des MNA ayant intégré le dispositif en 2019- Rapport MMNA 2019

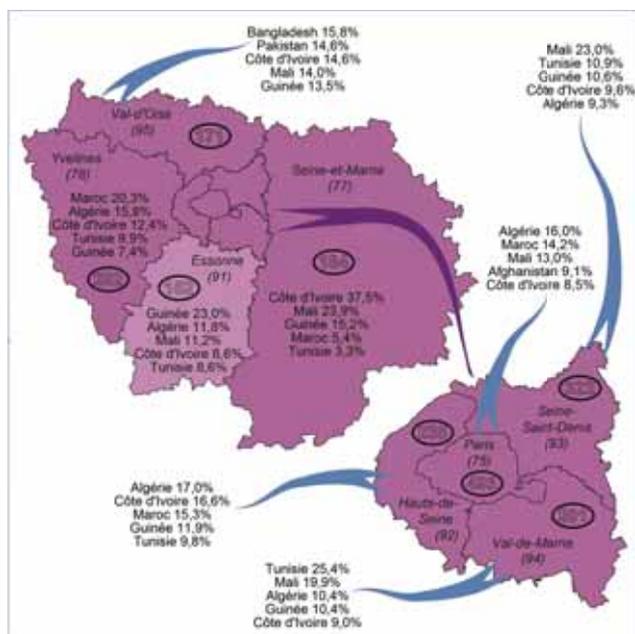
Le trio de tête, Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, s'est maintenu jusqu'en 2021. Le rapport 2022 de la MMNA indique que le Mali est depuis passé derrière la Tunisie et que la part des Algériens a sensiblement augmenté (5,95%).



Les principaux pays d'origine des MNA – Rapport MMNA 2022

Notons que si, sur le plan national, la part des Algériens demeure minoritaire, tel n'est pas le cas en Ile de France à l'époque de la recherche.

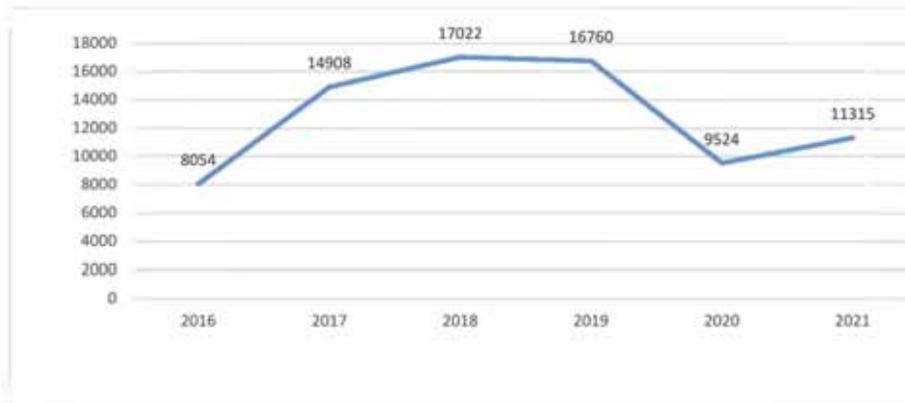
En 2020, selon le rapport de la MMNA, la proportion des Algériens est plus importante en Ile de France que partout ailleurs en France. A Paris et dans les Hauts de Seine, comme l'indiquent les cartes ci-dessous pour l'année 2020, les MNA originaires d'Algérie sont même les plus nombreux (respectivement 16% et 17%). Si ces chiffres ne se sont pas maintenus en 2022, l'Algérie figure toutefois dans le trio de tête dans ces deux départements (MMNA, 2022).



Nombre de MNA confiés par le département en 2020 et pays d'origine – Rapport MMNA 2020

Enfin, à l'époque où nous réalisons notre recherche, le nombre de MNA porté à la connaissance de la PJJ accuse une forte et rapide croissance depuis 2016.

• **Nombre de personnes déclarées MNA portées à la connaissance de la cellule nationale**



- 2021 : 94,8% de garçons (soit 10 731) et 5,2% de filles (soit 584);
- 2020: 94,2% de garçons (soit 8968) et 5,8 % de filles (soit 556);
- 2019: 95,5 % de garçons (soit 16 009) et 4,5 % de filles (soit 751);
- 2018: 95,5 % de garçons (soit 16 264) et 4,5 % de filles (soit 758)

Sources : à partir des rapports MMNA 2015-2021

17

Évolution du nombre de personnes déclarées MNA portée à la connaissance de la cellule nationale entre 2016 et 2021

Face à cette évolution rapide et à ses conséquences, différents acteurs de la Protection de l'enfance et de la Justice des mineurs soulignent alors les difficultés liées à l'accueil des mineurs, à leur reconnaissance en tant que MNA, à leur répartition entre les départements. Ils évoquent la mise à l'épreuve de leurs savoirs et savoir-faire professionnels relativement à l'accompagnement de ce public souvent difficile à stabiliser, ne parlant pas toujours le français, sans papier d'identité, sans tuteur légal autre que le département. Ces acteurs alertaient ainsi sur l'urgence de mieux connaître ces jeunes migrants au regard des risques multiples encourus (vulnérabilité, risques de traite, incarcération, etc.) et afin d'apporter des réponses mieux adaptées à leurs besoins.

1.3. L'apprentissage du français : un enjeu complexe et important

La connaissance du français est reconnue comme l'un de ces besoins. En effet, en dépit de l'incertitude concernant leur avenir sur le sol français, elle représente pour les MNA une question cruciale, en raison des enjeux communicationnels, mais aussi et surtout administratifs et d'accès aux droits qui lui sont liés (Auzanneau, 2020). Toutefois, l'enseignement et l'apprentissage du français destiné à ces MNA relève d'un contexte complexe, relatif d'une part au parcours et aux conditions de vie des MNA, et d'autre part, aux lois relevant de la protection de l'enfance, du contrôle de la migration et du pénal (Auzanneau et Leclère, 2021, Hickel 2022, Leclère 2023). Il s'inscrit, de plus, dans le cadre socio-organisationnel de l'intervention éducative et/ou pédagogique de la justice des mineurs. Or, celle-ci est marquée par un paradoxe constitutif, celui de l'aide contrainte (Hickel, 2009). L'obligation d'éducation posée par la justice des mineurs accentue les pôles contradictoires de l'aide et de la contrainte inhérents à tout processus éducatif : la justice attend que « le sujet » soit partie prenante du travail éducatif alors qu'il y est obligé. Le travail éducatif doit alors se penser comme aide dans un cadre contraint, où les éducateurs doivent ménager un espace de liberté au travers duquel ils tentent de construire une relation de confiance suffisante avec familles et jeunes (Léomant, 1994). Les services de la PJJ, et particulièrement les services d'insertion, offrent une palette d'activités qui donnent l'occasion aux jeunes de reprendre confiance en eux-mêmes. Dans ce contexte, est notamment mise en œuvre une « pédagogie du détour » consistant à ne pas prendre les difficultés de front, mais à construire une relation éducative à travers l'exercice de ces activités, relation qui elle-même se voudra médiatrice dans la reprise des apprentissages et la construction d'un projet personnel.

La complexité du cadre institutionnel de la PJJ, celle des politiques publiques à propos des MNA et des interrelations en la matière avec la justice des mineurs, ainsi que la mise en mots et en action des acteurs de la PJJ à ce sujet, nous ont amenées dès le départ de ce projet à percevoir les effets de ces cadres sur la mise en place du dispositif de recherche. Problématiques spécifiques aux MNA, paradoxe de l'aide contrainte, pédagogie du détour ont ainsi fait partie des conditions de réalisation de notre recherche auprès de MNA dont les situations étaient réputées dans l'institution comme difficiles à cerner.

C'est en tentant de tenir compte de cette complexité du contexte politique, institutionnel, social et éducatif de l'enseignement-apprentissage du français des MNA et en nous intéressant à l'environnement des MNA, que nous nous sommes demandées comment répondre au défi des apprentissages, notamment scolaires, lorsque les jeunes apprenants en service d'insertion à la PJJ sont des MNA, provisoirement protégés, mais vulnérables à plus d'un titre, et dont l'avenir en France est loin d'être assuré.

2. Fondements de la recherche PluMA-MNA

Initialement, et de façon générale, notre projet de recherche en sociolinguistique et en didactique des langues visait à s'inscrire en réponse à la circulaire conjointe DGESCO/DPJJ de 2015 du ministère de la Justice et du ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche concernant « le défi d'assurer une véritable égalité d'accès aux apprentissages, quelles que soient les origines sociales, et de redonner les mêmes chances de réussite à tous les élèves en renforçant la cohésion sociale et le lien civique »¹. Les objectifs de notre recherche se sont ensuite affinés grâce à la collaboration étroite avec les professeurs techniques et les éducateurs du service d'insertion dans lequel nous intervenions, grâce à notre démarche ethnographique ainsi qu'à nos lectures de documents professionnels et aux échanges avec des acteurs de différents services de la PJJ. Notre petite équipe de recherche s'est ainsi intéressée aux défis, enjeux et conditions de l'accompagnement éducatif et de la formation linguistique des MNA.

Sur le plan scientifique, nos savoirs théoriques relevaient notamment de la sociolinguistique et de la didactique des langues. La sociolinguistique étudie le langage dans sa dimension sociale et comme une pratique sociale située, tandis que la didactique des langues traite des conditions, des méthodes et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues. Lorsque les travaux de recherche concernent les apprentissages langagiers, ces domaines scientifiques peuvent procéder conjointement avec profit (Auzanneau et Leclère, 2014), l'un et l'autre considérant le langage comme une pratique observable dans l'interaction et interprétable à ce niveau, comme à des échelles plus larges, celle des relations au sein d'un groupe, celle de la situation observée ou encore celle d'un contexte socio-politique plus large ; l'un et l'autre s'intéressant aussi aux processus d'appropriation langagière ainsi qu'aux conditions et aux formes de la socialisation langagière (Schieffelin et Ochs, 1986).

C'est dans ce cadre scientifique et dans la lignée de travaux qui montrent que la prise en compte des savoirs langagiers des apprenants, de leurs pratiques langagières situées et de leurs rapports aux langues est favorable à l'action pédagogique concernant le langage (Moore, 2006, 2012 ; Coste, De Pietro et Moore, 2012) que notre travail se situe. Les études visant une éducation plurilingue et pluriculturelle, en particulier, ont montré que la connaissance des répertoires langagiers des apprenants

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche-Direction Générale de l'Enseignement scolaire (2015). [Circulaire conjointe relative au partenariat entre le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et le ministère de la justice. NOR : MENE1517335C. Circulaire n° 2015-121 du 3-7-2015. MENESR – DGESCO, 2. Enjeux. ÇA NE DEVRAIT PAS ÊTRE EN BIBLIO ?](#)

et des langues qui les environnent, leur prise en compte et leur analyse, favorisent les apprentissages d'un point de vue cognitif ainsi que le désir d'apprendre, le développement de la conscience métalangagière et en conséquence les apprentissages langagiers eux-mêmes (Cummins, 2001 et 2009 ; Auger, 2021, Auger et Le Pichon Vorstman, 2021).

Nous savons, en sociolinguistique et en didactique des langues, que les répertoires langagiers des locuteurs et leur exploitation résultent d'expériences coordonnées qui se développent différemment selon les trajectoires sociales et les parcours de vie des acteurs sociaux plurilingues (Coste, De Pietro et Moore, 2012). Ils se rattachent aux situations communicationnelles, relationnelles diverses, présentes ou passées, auxquelles le locuteur a participé et ils peuvent avoir été infléchis par les politiques linguistiques familiales ou institutionnelles. Ils sont variablement exploités par les locuteurs dans des interactions situées à la fois dans l'espace et le temps, à différentes échelles. Les valeurs associées aux langues et leur pratique variable dépendent d'histoires et de contextes à la fois individuels et collectifs, de contextes locaux (les parcours géographiques, les réseaux de communication, les conditions de vie, les perspectives d'avenir des familles et des personnes, les interactions), et de contextes globaux (l'histoire, l'économie, la structuration et les inégalités sociales, etc.).

La dimension sociale ou subjective des langues intervient dans les apprentissages, elle peut en constituer des freins ou des moteurs, elle n'est jamais neutre. L'analyse de l'exploitation située des ressources langagières le révèle. Elle fait apparaître la façon dont les locuteurs interprètent le sens en interaction et participent à le produire, qu'il s'agisse, par exemple, de participer au jeu des relations sociales, de se positionner face à un autre. Toute action avec un autre repose sur ces savoirs socio-langagiers qui dictent les conduites et les rendent intelligibles.

Nous avons donc formulé l'hypothèse que l'attention à de tels éléments concernant les rapports aux langues, les ressources et les pratiques langagières et aux conditions de leur développement ou de leur exploitation permettaient de penser un accompagnement pédagogique éducatif approprié aux situations des apprenants. Nous avons considéré que pour les MNA auprès desquels nous travaillions comme pour d'autres apprenants avant eux, ceci serait favorable à leur réflexivité sur le langage et à l'apprentissage du français. Il s'agissait également d'exploiter les expériences langagières plurielles des MNA en vue d'un apprentissage le mieux ciblé possible du français langue étrangère, tant pour tenir compte de leurs besoins communicationnels tels que repérés avec eux et les professionnels, que pour répondre aux enjeux sociaux et politiques associés à l'apprentissage du FLE pour des MNA suivis au pénal par la PJJ. Par ailleurs, nous partagions l'idée que la reconnaissance des pratiques langagières plurielles exercées par les apprenants avec leur entourage et au sein de leurs différents réseaux sociaux, contribue à fonder un autre lien social entre eux, ainsi qu'entre eux et l'école ou les instances de formation. Cette question de la qualité du lien social est particulièrement sensible avec le public rencontré, celui des MNA.

Enfin, nous, chercheuses et chercheuse praticienne, sommes parties du postulat que l'entrée langagière peut contribuer à une meilleure connaissance des MNA.

Pour récapituler, les objectifs principaux de la recherche sont les suivants :

- Décrire les « répertoires langagiers » des jeunes migrants, c'est-à-dire des langues connues, pratiquées ainsi que les différentes manières de les parler et les perceptions subjectives de ces langues par les MNA, ou en d'autres termes, leurs rapports aux langues.
- Contextualiser ces répertoires et leur exploitation, autrement dit, les pratiques langagières des MNA, en cherchant à cerner les environnements socio-spatiaux dans lesquels ils s'étaient développés/se développaient ou se déployaient encore avant, pendant ou après la migration.
- Produire des outils pédagogiques adaptés aux savoirs et aux besoins des MNA en considérant, d'une part, avec les approches dites plurielles de la didactique des langues, que la prise en compte des répertoires, des pratiques et des rapports aux langues des apprenants étaient des

éléments importants de l'enseignement-apprentissage du français (Troncy, 2014), et d'autre part, qu'elle était bénéfique à la relation éducative.

- Apporter des éléments de connaissance sur les MNA concernant leur environnement, leurs histoires, leurs besoins et leurs savoirs, en réponse aux besoins exprimés dans les milieux professionnels. Outre ces éléments de connaissance, d'autres ont été produits grâce à une approche offrant des conditions favorables à l'expression de la parole des MNA (voir chapitre 1 et chapitre 5).

3. Organisation du rapport et clés de lectures

Ce rapport rend compte de notre démarche, des outils élaborés et de nos résultats principaux. Il se divise en 5 chapitres, consacrés pour les deux premiers à présenter de façon détaillée le cadre de la recherche (approche méthodologique puis contexte des MNA participant à la recherche) et pour les trois suivants à trois axes d'analyse complémentaires :

1. Le premier chapitre présente notre approche méthodologique, ses grands principes et son élaboration.
2. Le second contextualise la recherche au regard de la migration des mineurs (en particulier algériens, majoritaires dans la recherche) et de ses motivations, ainsi qu'au regard des conditions de leur accueil une fois arrivés en France.
3. Le troisième traite des ressources et des besoins langagiers au regard de l'environnement sociolinguistique des mineurs.
4. Le quatrième s'intéresse aux pratiques pédagogiques au sein des ateliers investigués et aux enjeux didactiques de la prise en compte des environnements sociolangagiers des MNA.
5. Le cinquième rend compte de la façon dont une diversité de relations interpersonnelles s'expriment, notamment du fait de l'ouverture aux langues, favorisant ainsi la production d'un espace transitionnel.

Dans la conclusion, des pistes d'action sont proposées pour l'accompagnement des MNA dans les services éducatifs de la PJJ.

Les chapitres peuvent être lus dans l'ordre chronologique, mais également séparément. Au fil du rapport, notre propos est illustré par des extraits de corpus (productions des jeunes, transcriptions de séances, passages de notre journal de bord). Toutes les informations susceptibles de permettre une identification des jeunes ont été supprimées ou modifiées (pseudonymisation).

Pour permettre l'approfondissement de certains points, une liste des productions issues de la recherche (publications, conférences, expositions) est présentée en annexe 2.

Concernant l'utilisation ou non d'une écriture inclusive, nous avons fait les choix suivants : lorsque nous parlons des mineurs non accompagnés, nous utilisons le masculin car ils sont tous des garçons ; lorsque nous parlons de l'équipe restreinte des deux chercheuses et de la praticienne chercheuse, nous utilisons le féminin, car nous sommes toutes des femmes ; lorsque nous parlons de l'équipe complète de notre recherche collaborative, nous utilisons le masculin, étant entendu que cela recouvre aussi des femmes. Cela est vrai également pour désigner tous les professionnels mentionnés au fil du texte, quel que soit leur domaine de travail.

Enfin, pour faciliter l'entrée dans les extraits de corpus qui parsème ce rapport, nous précisons, que dans chacune des transcriptions d'extraits de séance, les passages écrits en bleu et entre * * sont des traductions en français de propos tenus en arabe. Les § § indiquent des chevauchements de parole. Le lecteur trouvera en annexe 3 du présent rapport, l'intégralité des conventions adoptées pour la transcription des interactions orales.

Chapitre 1. Méthodologie : démarches et outils

Notre démarche et notre méthodologie étaient orientées vers la production des données et l'action pédagogique simultanée. La production de données visait à la fois la connaissance des ressources langagières des jeunes et de leur exploitation située. Il s'est agi de savoir quelles langues étaient reconnues, comprises, pratiquées et de cerner les circonstances du développement et de la pratique des langues. Nous avons ainsi cherché à connaître les compétences des jeunes et leurs besoins d'apprentissage langagier. Nous nous sommes également intéressés à leurs rapports subjectifs aux langues, par exemple, la façon dont ils les percevaient, les évaluaient, les désiraient ou les rejetaient.

Notre présence sur le terrain a duré 2 ans, à raison de 2 à 3 fois par semaine, seule, en binôme ou, plus rarement, en trinôme.

En 2017-2018 nous avons travaillé au sein d'un atelier FLE et en 2018-2019 au sein du même atelier FLE et au sein d'un atelier musique.

Nous devions élaborer une démarche susceptible de produire ces données, adaptée aux besoins et situations des MNA, aux circonstances et contraintes du terrain, dans le respect de l'action des professionnels de l'unité d'insertion (voir chapitre 2). Nous avons conscience, en effet, du fait que nos activités n'étaient pas indépendantes du travail de l'équipe des éducateurs et des enseignants de l'unité, mais, au contraire, qu'elles s'inséraient dans un ensemble d'actions destinées à l'accompagnement des jeunes et devaient contribuer à cet accompagnement et à la formation des jeunes. L'attention à la qualité de l'accompagnement des jeunes était au centre de nos préoccupations et nous cherchions à la favoriser en étant attentifs à la globalité des actions de l'équipe, au cadre institutionnel et à la pertinence de nos propres propositions, activités et attitudes.

Cette position nous a amenés à élaborer une démarche particulière, présentant des caractéristiques majeures.

1. Quatre caractéristiques majeures de la démarche

Notre démarche est participative, à la fois sociolinguistique et didactique, pédagogique et enfin éthique (Auzanneau, à paraître).

1.1. Démarche sociolinguistique, didactique et professionnelle

La recherche s'est appuyée sur les savoirs théoriques et méthodologiques du domaine professionnel de l'éducation et de l'enseignement du FLE à la PJJ et de deux domaines de recherche, la sociolinguistique et la didactique des langues (donc du FLE). La sociolinguistique étudie le langage dans sa dimension sociale, tandis que la didactique des langues traite des conditions, des méthodes et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues. Ces savoirs et savoir-faire ont été mis en commun dès le départ tant dans la réflexion que dans l'action.

1.2. Démarche participative

Notre démarche est participative, c'est-à-dire qu'elle est fondée sur la collaboration de chercheuses et de professionnels de la PJJ, collaboration qui repose elle-même sur le principe de la mise en commun de savoirs et de savoir-faire et de l'action conjointe au profit des apprentissages des MNA. L'échange de savoirs vise la co-production d'autres savoirs, des savoirs différents de ceux déjà là (IRD, 2022, p.7). Les démarches de recherche participative sont diverses (Gonzalez Laporte, 2014 ; Cefai et alii, 2012)

et le degré d'implication des chercheurs et de leurs partenaires (professionnels d'un autre secteur, des acteurs de la société civile, etc.) dans les différentes étapes d'une recherche des chercheurs est, notamment, variable (Gonzalez Laporte, 2014). « Ces manières de faire de la recherche « autrement » (...) s'inscrivent dans une multiplicité de formes et dispositifs scientifiques » (IRD, 2022, p.5).

Dans le cas de notre recherche, la collaboration s'est actualisée à chaque étape du travail, depuis la formulation finale du projet (débutée par les chercheuses) jusqu'aux premières analyses. Elle a requis une organisation favorisant les espaces d'échanges réguliers. Il s'est agi d'affiner les objectifs de la recherche ensemble, d'élaborer la méthodologie, de planifier les séances et les activités, d'animer les séances, de débriefer et de réaliser des analyses de situations et de données. Les contraintes professionnelles et le calendrier ont mis un terme aux rencontres régulières, laissant le soin aux chercheuses de poursuivre les analyses, mais les membres de l'équipe sont restés en contact afin de se transmettre mutuellement des informations sur leurs actualités professionnelles intéressant la recherche.

La recherche participative est une démarche qui s'appuie sur le temps long. Elle requiert de la part du chercheur l'immersion sur le terrain, l'observation pour « acquérir une familiarité avec ce qu'y font leurs participants, de prêter attention au caractère contextuel de leurs activités, d'en ressaisir les sites spatiaux et les séquences temporelles » (Cefaï et alii, 2012, p. 6). Comme l'écrit Cefaï, il s'agit pour les chercheurs de « prendre part à des univers de sens en train de se faire, s'initier à des formes d'expérience publique, apprendre à maîtriser des processus de catégorisation et d'argumentation, des manières de voir et de dire et des activités de coopération et de communication – autant de modalités d'engagement dans un monde commun » (Cefaï, 2012, p. 8). On pourrait ajouter que ce qui vient d'être écrit pour les chercheurs vaut également pour leurs partenaires, car eux aussi observent et s'accoutument aux manières de dire et de faire des chercheurs. Par ailleurs, les univers de sens « en train de se faire » dépendent de l'action conjointe des chercheurs et de leurs partenaires, en l'occurrence des enseignants et éducateurs de la PJJ. Ensemble, progressivement, grâce à une démarche ethnographique, par l'action et le discours, ils produisent une histoire et une culture communes ainsi que certains modes de compréhension ou de discussion partagés des situations.

1.3. Démarche scientifique et pédagogique

La recherche n'a pas été précédée d'une période d'observation. Les observations, comme le recueil de données, se sont faites dans le même temps que les activités pédagogiques.

Plus encore les activités pédagogiques étaient à la fois centrées sur les apprentissages et la production des données qui seraient soumises à l'analyse. Si nos objectifs étaient orientés vers des questions langagières, notre rôle n'était toutefois pas de donner des cours de FLE.

Compte tenu de l'instabilité des séances due à l'irrégularité des groupes (entrées et sorties permanentes, absences, retards, etc.), il était impossible de programmer les séances et les apprentissages de façon linéaire. Nous avons donc cherché à fixer des objectifs pédagogiques à court terme, indépendamment d'une logique de progression sur plusieurs semaines. Nous nous sommes ainsi adaptés aux circonstances, telles qu'elles se présentaient, sans abandonner la planification d'objectifs d'apprentissages et d'activités.

Par ailleurs, nous avons tenu compte des compétences et des goûts de chacun, et des dispositions à apprendre des jeunes telles qu'elles se présentaient en séance (compte tenu de leur état somatique, psychologique et des événements vécus) ainsi que de la configuration du groupe-séance, etc. La participation des jeunes aux activités, mais aussi, dans la mesure du possible, aux choix de ces activités et des supports nous a paru importante. L'adhésion des jeunes participe, en effet, aux apprentissages et à la qualité de la relation éducative qui, elle aussi, les favorisent.

1.4. Démarche éthique

Face à la complexité du contexte institutionnel, pédagogique, humain et même politique, nous avons été très attentifs à penser l'enseignement et la production de données de qualité selon une démarche éthique. Nous avons adopté un principe important pour les professionnels de la PJJ de l'UEAJ : « éduquer tout en prenant soin », et l'avons appliqué à la formation et à la recherche.

Il s'agissait d'abord d'éviter l'usage de tout outil ou attitude plaçant les jeunes dans des situations difficiles ou douloureuses. L'entretien ou la biographie langagière, outils bien rodés en sciences du langage, que nous avons pensé utiliser se sont avérés particulièrement inappropriés au respect du principe retenu. Rappelant aux jeunes des situations d'entretiens antérieures, nombreuses, auxquelles ils avaient été soumis, toute situation spécifiquement orientée vers l'obtention de réponses grâce à des questions pouvait leur apparaître désormais inquisitoire, soupçonneuse et souvent douloureuse. Ces techniques étaient donc défavorables à l'instauration d'une relation de confiance et au développement d'une relation éducative de qualité. Notons que des questions ont été posées spontanément lors des activités réalisées ensemble, permises par la situation qui les légitimait sans les rendre centrales et par la relation de confiance qui avait pu se tisser.

De plus, le respect de leur vie privée nous interdisait de réaliser des observations de leurs pratiques langagières hors institution. Enfin, nous avons cherché à réduire les différents types d'asymétrie imposée d'emblée par les statuts des adultes et ceux des jeunes : adultes/jeunes, enseignants/apprenants, professionnels de la PJJ/jeunes suivis à la PJJ sur ordonnance du juge des enfants, chercheuses/jeunes.

2. Des constantes dans la démarche

L'élaboration de notre méthodologie s'est effectuée pas à pas, de façon non linéaire. Notre démarche présente toutefois quelques constantes sur cinq plans.

2.1. Le plan des connaissances sur les sphères contextuelles

Nous avons cherché, tout au long de la recherche à affiner notre compréhension du terrain, du public, des pratiques, et du contexte institutionnel. Les observations, les échanges entre adultes et jeunes, la participation active aux ateliers a été riche d'enseignements. À cela se sont ajoutés des entretiens auprès de professionnels du service (éducateurs et enseignants) et d'autres services (directrice de la mission des MNA, éducatrice au DEMNA, directrice territoriale). Dans la période préalable à la recherche de terrain, durant celle-ci et à la suite, nous avons mené/nous menons une recherche documentaire en consultant des documents professionnels (notes, rapports, mémoires d'éducateurs, dossiers éducatifs des jeunes², etc.), institutionnels (textes de loi). Notre travail s'est également enrichi des apports de recherches scientifiques réalisées à l'international et notamment sur les deux rives de la Méditerranée (voir chapitre 2).

2.2. Le plan du recueil de données

Au sein des séances FLE comme des séances de musique, nos observations s'accompagnaient d'enregistrements audio et vidéo de séances, et de photos (sur notre proposition, avec nos explications et avec l'autorisation signée des intéressés dont l'anonymat était assuré, et celle de l'institution). Une partie des données audio a été transcrite en vue des analyses (analyses interactionnelles, parcours, etc.). Des notes prises lors de chaque séance et la réécoute des enregistrements audios servaient à la

²Après autorisation de l'institution.

tenue d'un journal de bord qui permettait à chaque membre de l'équipe de suivre ou de se remémorer le travail effectué et les événements du jour.

Sur le plan éthique, l'utilisation de ces données donne systématiquement lieu à une pseudonymisation ou une anonymisation des informations personnelles (effacement des noms de famille, modification des prénoms et des noms de lieux trop précis, floutage des visages en cas d'utilisation d'images).

2.3. Le plan de l'organisation de l'équipe

Le journal de bord constituait pour l'équipe un instrument de réflexion collective et continue sur les activités menées et la façon dont se déroulaient les séances.

De plus l'organisation au sein de l'équipe reposait sur des temps de travail partagé (débriefings, réunions formelles, informelles).

2.4. Le plan des relations et la co-construction du groupe

Tout au long de la recherche de terrain, les relations au sein du groupe constitué des adultes et des jeunes se sont épanouies grâce à l'action continue et de longue durée, sous le regard de l'autre. Les moments de convivialité ont parsemé nos activités de terrain dans le service ou en dehors (partages de déjeuner, fêtes, etc.) et ainsi contribué à la construction et à l'entretien d'une relation de qualité et de confiance entre professionnels et chercheuses, et avec les jeunes.

2.5. Le plan de la parole

L'adoption d'un mode de circulation de la parole privilégiant les échanges horizontaux de même que l'ouverture aux langues des jeunes a été favorable aux relations et aux apprentissages. La communication au sein du groupe d'adultes et de jeunes a bénéficié des modes de traduction qui se sont mis en place spontanément lorsque c'était nécessaire. Les apartés en langue étrangère n'ont pas desservi la communication entre jeunes et adultes, au contraire elles ont été utiles à l'instauration d'un espace transitionnel (voir chapitre 5).

Enfin, cherchant continuellement à encourager les productions orales et écrites des jeunes, nous avons aussi, au fil des échanges avec les jeunes, même les plus informels, saisi toute occasion d'apprentissage et d'enseignement, notamment langagiers.

En dehors de ces constantes, et grâce à elles, notre méthodologie a évolué pendant la recherche de terrain. Trois moments peuvent être distingués : une période initiale, une période de réflexion quant aux outils et une période de focus sur 3 types d'activités.

3. Trois orientations majeures dans l'élaboration de la méthodologie

Nous pouvons distinguer trois orientations majeures dans l'élaboration de notre méthodologie. Ces orientations ne s'excluent pas, même si elles marquent particulièrement des périodes de la recherche.

3.1. Première orientation

Dès novembre 2017, nous nous sommes employées à comprendre les situations d'enseignement/apprentissage et les pratiques professionnelles en séance de FLE et, dans un premier temps, à exploiter l'existant. Tout en soutenant les séances dédiées à la préparation d'examen de langue (le DILF ou le DELF), nous avons pu être attentives aux compétences linguistiques, orthographique, graphique et textuelle des jeunes.

Sénégale

Bonjour les amis, ~~je suis~~ ~~je suis~~ je suis tunisienne

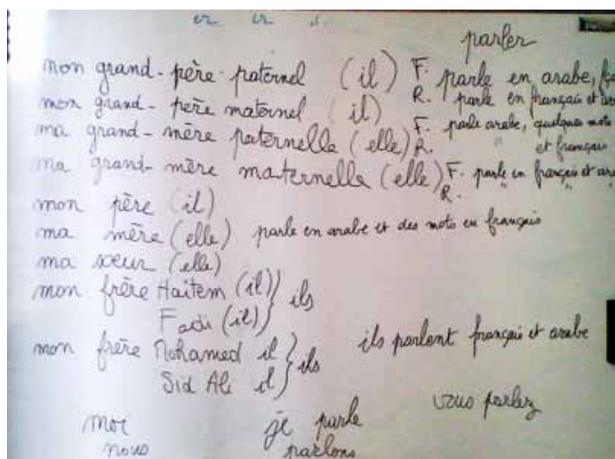
J'ai 17 ans, j'ai ^{afrique} vécu ici pour maîtriser la langue, je ne
 fais pas formation française, est ce que faire mon avenir ici,
 parce que j'ai pas d'avenir à mon pays, je fait l'école à tunisie,
~~je suis~~ je suis que d'une année au CEM, et j'ai ~~travaillé~~
 une formation de fleur plate, j'ai ^{faire} vécu ici en france
 pour faire mon avenir je ne apprend la langue aussi pour
 maîtriser, ~~la langue~~,

La préparation du DELF et du DILF ou d'autres types d'exercices nous permettaient de connaître les compétences linguistiques des jeunes à l'oral ou à l'écrit.

Ici, par exemple, un court texte écrit donnait à voir les compétences graphiques, orthographiques et textuelles d'un jeune.

Écrit produit dans le cadre de la préparation d'examens

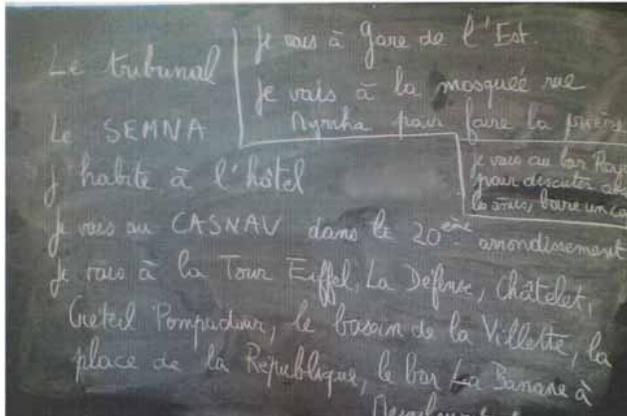
Nous avons nous-mêmes, en concertation avec les professionnels, dès la période initiale, proposé des activités qui permettaient de faire émerger les répertoires verbaux des jeunes, leur généalogie linguistique ou encore leur pratique en famille, y compris dans les familles d'accueil et, de manière incidente, en travaillant ainsi simultanément la langue (lexique, grammaire), de préparer aux exigences du DELF.



Dans cet exemple, à partir de la question « quelles langues parle-t-on dans ta famille ? » sont travaillés le lexique de la parenté et le verbe parler au présent de l'indicatif

Photo du tableau - Séance FLE - 06 05 2018 - Travail sur le lexique de la parentalité et les langues parlées au sein de la famille

D'autres activités faisaient apparaître les pratiques spatiales des MNA, par exemple leurs déplacements en Île-de-France.



Question déclencheuse : « Quels endroits connais-tu/fréquentes-tu dans Paris ? »

Photo du tableau - Séance FLE - 18 06 2018 - Travail sur la grammaire et lieux connus

D'autres activités encore nous ont donné des occasions de comprendre les situations personnelles, par exemple, lorsque surgissait au détour d'une activité, par l'intermédiaire d'un écrit ou d'un dessin, la confiance d'un événement particulier ou d'un fragment de récit de vie.

3.2. Deuxième orientation : de la recherche d'outils à l'intérêt pour la relation langage et espace

Une deuxième orientation a consisté à élaborer des activités pédagogiques qui seraient en même temps des outils de production des données visant l'identification des besoins et des pratiques des jeunes et les apprentissages langagiers. Il nous fallait mieux comprendre l'environnement de ces MNA suivis au pénal dont l'institution reconnaissait l'insuffisance des connaissances et que la recherche scientifique ignorait très souvent. Un ensemble de questions se posaient : quelles étaient les situations de communication auxquelles ils participaient ? Quelles étaient leurs difficultés dans ces situations ? Quelles étaient leurs compétences langagières ? Comment se situaient-ils par rapport à leur apprentissage du français : quelles étaient leurs motivations ? Comment se projetaient-ils dans l'apprentissage des langues selon leurs perspectives d'avenir ? Mais aussi quels outils développer pour obtenir ces informations sans les suivre dans leur vie quotidienne, sans les soumettre à des interrogations concernant leur passé, leur parcours et leur environnement parisien, tout en les accompagnant dans leurs apprentissages pendant le recueil des données et en obtenant leur adhésion ? Quels outils développer, dont l'utilité dépasserait l'action immédiate pour servir d'autres groupes dans d'autres lieux ?

Après avoir exploré différentes approches et activités, la pédagogie de projet nous a paru, dès février 2018, comme la plus favorable à la réalisation de nos objectifs. Nous avons observé la pertinence de ce type de projets au sein d'autres ateliers de l'UEAJ (par exemple, l'atelier d'informatique). Placer l'exploration de la relation entre langage et espace nous semblait, par ailleurs, depuis le début de la recherche, un axe de travail particulièrement intéressant. Les situations de communication, sont toujours, en effet, situées socio-spatialement. Il en va donc de même d'une part, pour le développement des ressources langagières et leur exploitation, d'autre part, pour les besoins langagiers. Dans le cas de migrants, comme dans le cas de tout locuteur, les ressources et pratiques langagières, de même que les rapports aux langues dépendent donc des parcours passés, présents et même futurs des acteurs sociaux. La mise en relation de l'espace et des langues était donc censée apporter des éléments de réponse à la question de savoir quelles langues ils connaissaient, où et dans quelles circonstances ils avaient appris à les reconnaître et où ils les pratiquaient. Que représentaient le français et les autres langues dans leur environnement et leur histoire plurilingue et au regard de leurs souhaits d'avenir ? Nous pensions que cette approche pouvait permettre de mieux connaître l'environnement des jeunes et répondre ainsi aux besoins exprimés par les professionnels (Auzanneau et Leclère, 2020). Notre

recherche s'est donc intéressée à la manière dont les locuteurs construisent des liens avec leur environnement socio-spatial et avec les langues en participant tout au long de leur vie à des interactions ou en se projetant dans des espaces sociaux-spatiaux perçus (Frémont 1974), voire imaginés (Bailly 1989, Fouquet 2007). En d'autres termes, elle s'est intéressée tout à la fois à l'espace sociolinguistique du locuteur qu'à son orientation socio-spatiale (Auzanneau et Trimaille 2017), tels qu'ils se construisent et se reconstruisent par des expériences communicationnelles dans des espaces localisés, virtuels ou même imaginés.

3.3. Troisième orientation : focus sur 3 types d'activités

Dès le mois de juin 2018, mettant le focus sur la relation entre langues et espace, nous avons privilégié trois types d'activités pour approfondir l'exploration de la relation entre langage et espace :

- a) La cartographie participative et le dessin sensible de lieux (à partir de juin 2018)
- b) Les visites guidées d'exposition et de quartier (à partir de juillet 2018)
- c) Le travail de la musique : chant, écoute de chansons choisies par les MNA et composition (à partir de septembre 2018)

Ces activités ont pu être menées, selon l'élargissement de l'équipe de recherche, au sein de différents espaces d'apprentissage : un atelier FLE, un atelier musique, et des espaces en extérieurs dédiés aux visites.

Ces activités étaient toutes inspirées de la pédagogie de projet. Nous cherchions, en effet, par la réalisation d'activités partagées, orientées vers un objectif (la production d'une chanson, une exposition, etc.) tout en sollicitant des savoirs divers, à susciter la motivation et l'autonomie des apprenants.

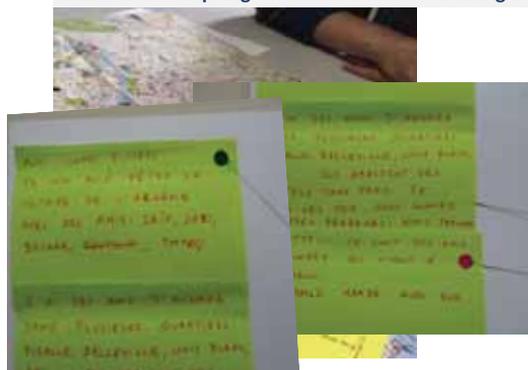
Enfin, un stage de trois jours a été consacré à la musique et un autre à la cartographie participative. Nous avons en effet observé au sein de l'unité d'insertion la pratique de stages intensifs, notamment dans les ateliers de création, et la qualité de l'investissement et des productions des jeunes.

4. Présentation de chaque activité et outils

4.1. La cartographie et le dessin sensibles

En séance de FLE, nous avons tout d'abord expérimenté le dessin et la cartographie sensible en demandant aux jeunes d'indiquer leurs trajets quotidiens en Île-de-France ou de dessiner des lieux connus, fréquentés, appréciés à Paris en précisant les langues entendues ou pratiquées. Le dessin pouvait être remplacé par une image ou une description d'un lieu selon le souhait ou les possibilités des jeunes.

Plan de Paris : repérage des lieux connus et des langues entendues



Quels sont les lieux que tu fréquentes dans Paris et quelles langues y parles-tu ?



*Dessine un lieu que tu aimes bien
Quelles sont les langues que tu entends et/ou parles ?*

Séance FLE - 28 11 2018 - Chadli

Stage cartographie - 28 03 2019 - Idriss

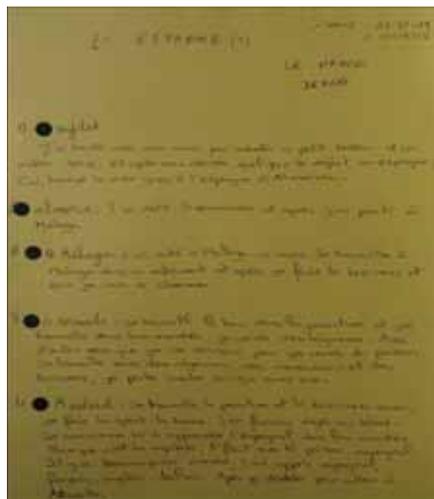


Matériel employé : plan et cartes de Paris, cartes du monde, matériel de papeterie, ordinateur, ciseaux, imprimante et vignettes préfabriquées au choix du jeune.

Matériel à disposition

Nous avons aussi demandé aux MNA de réaliser des cartes ou des dessins représentant les langues qu'ils avaient entendues ou apprises tout au long de leur vie.

Par la suite, parallèlement aux séances de l'atelier FLE, nous avons organisé un stage de cartographie de trois jours.



Ici une carte de l'Espagne sur laquelle sont collées des vignettes renvoyant à des commentaires quant au séjour dans chaque ville, sur une autre feuille.

Photo d'une production en stage cartographie - 28 03 2019 - Idriss

La cartographie et le dessin sensibles consistent à représenter des zones géographiques ou des lieux sous leur dimension sensible : elles peuvent fournir des informations factuelles, mais surtout elles relèvent des représentations spatiales des auteurs dans leur dimension subjective. La caractérisation « sensible » de la carte ou du dessin (Olmedo, 2011) fait référence au fait que ni la carte ni le dessin ne sont censés représenter le réel de façon iconique, mais plutôt rendre compte de la perception du réel ou de ce que l'on désire en donner à voir, subjectivement (voir Castellotti et Moore, 2009)³.

Comme Molinié (2009), nous envisageons « le dessin en tant que processus (ou tracé) et graphie, adressé par une personne (enfant ou adolescent) pour exprimer à un autre et à d'autres, quelque chose de sa place dans le monde, de son rapport aux langues du monde, à la traversée des espaces culturels, à l'altérité, à la mobilité, à son histoire, à la pluralité de— (ou aux clivages entre-) ses différentes langues et cultures, à son identité et à ses apprentissages francophones ». La cartographie est elle aussi envisagée comme un processus et une graphie. Dans notre pratique, elle est aussi une cartographie participative (Palsky, 2013), c'est-à-dire qu'elle consiste en la fabrication d'une carte de manière collective. Même si chaque jeune était libre de ses choix, la fabrication des cartes s'est faite dans le dialogue avec les chercheuses et l'enseignante présente lors des stages et avec leur accompagnement plus ou moins soutenu. Enfin, la conception de la carte était très libre, et les productions ont été très diverses, allant du simple schéma au projet plus élaboré. Selon cette approche, le dialogue autour de la fabrication de la carte ou du dessin est tout aussi important que l'objet produit lui-même.

³ Pour Castellotti et Moore, « Le fait de dessiner permet de représenter, dans son double sens d'imaginer et de donner à voir, sans pour autant se livrer totalement ; le dessin permet de montrer tout en choisissant de cacher, de symboliser, de détourner ou de mettre en lumière, avec une acuité à la fois plus évidente et plus incertaine que le discours. Il permet aussi de se projeter dans l'irréel, le virtuel, l'imaginaire, d'explorer les possibles sans crainte d'être jugé, grâce à ce clair-obscur qui maintient le flou et l'incertitude ; mais il peut être aussi un révélateur du réel, une représentation des univers de référence, plus ou moins stéréotypés, une manière de dire sa perception des relations sociales, de partager ses réussites et ses frustrations, de confier ses peurs et ses bonheurs » (2009, p.45)

4.2. Les visites guidées

Les visites guidées font partie des activités bien connues des professionnels. Il s'agissait d'identifier une exposition ou un quartier dont la thématique ou la caractéristique pouvait intéresser les jeunes et d'obtenir leur accord pour participer, puis de préparer la visite en séance et enfin de fixer le planning et le rendez-vous. Une ou plusieurs séances en salle, après la visite, étaient consacrées au débriefing et à l'exploitation pédagogique qui pouvait en être faite en français langue étrangère. Nous avons ainsi mené plusieurs visites : une visite d'exposition, *Paris-Londres, Music Migrations* au Musée de l'histoire de l'immigration, 2019 (<https://www.histoire-immigration.fr/paris-londres>), une visite de quartier avec guide (Montmartre), ainsi qu'une sortie courses à Montmartre, à l'initiative des jeunes. Les sorties ont été l'occasion du partage d'un déjeuner en extérieur.



Photos prises lors de sorties (Montmartre – 20 07 2018, Musée de l'Histoire de l'immigration - 02 07 2019)

4.3. Activités musique

L'atelier de musique était consacré au travail du chant et d'enregistrement sous la direction de l'éducateur musicien responsable de l'atelier. Le matériel utilisé était celui du studio d'enregistrement : micro, enceintes, ampli, ordinateur, instruments de musique, etc. Le travail consistait en l'écoute et en l'interprétation collective de chansons choisies par les jeunes. Une fiche présentant la chanson (titre, thème, traduction de parties, commentaires des jeunes sur les chansons ...) était établie pour les chansons qui avaient leur préférence. Ces chants nous ont montré les lieux investis dans le pays de départ et leur actualité en France (voir chapitre 2 et chapitre 3).



Photo de jeunes en train de chanter - Séance musique 24 01 2018



Photo d'un jeune en train d'enregistrer - Séance musique du 13 02 2019

ESJ - E.S.A.J. Fomina au sein d'un Projet d'Intégration et d'apprentissage Atelier Musique

Fiche de présentation de chanson Le 19.03.19

Titre de la chanson en arabe: *maslita qasbi*

Titre traduit en français: *Mon Dieu, je suis très fatigué*

Le groupe qui chante: *USMHA (école de quartier El Hamud)*

L'auteur des paroles: *quartier d'Al Hamud*

Où ils vivent:

Langue(s) de la chanson: en arabe *la douja*
 traduite en français *Algérie*

* paroles de titre: *fatima la tti* *7 en a mura*

De quoi parle la chanson:

*Le jeune homme qui parle de l'Algérie depuis 2 de Turquie.
 Il n'a pas un papa, qui n'a pas un papa, -- et n'a pas un grand
 et il est malade. Mon Dieu je suis très fatigué, j'ai malade.
 j'espère un médecin et je suis malade.
 et j'ai mal en Algérie, j'ai toujours été plus, un médecin qui n'est pas
 mon papa.*

Pourquoi on a choisi cette chanson:

Parce que c'est une chanson de mon école.

*Mon Dieu, après mon papa, j'ai grand big de mon papa, je n'ai pas papa,
 c'est... quartier de tti.*

Photo d'une fiche chanson – 19 03 2019 – Séance musique

Aux séances régulières de cet atelier, nous avons ajouté un stage de trois jours lors desquels en plus du travail de chant, une chanson a été composée par les jeunes (voir chapitre 3).

5. Données produites et intérêt de la démarche et des outils

Notre méthodologie a produit des données diverses, parfois même éparées, résultant de l'emploi d'outils variés tout autant que de l'imprévisibilité caractéristique de la démarche ethnographique.

5.1. Données produites

Nous avons produit les données suivantes :

- Journal de bord de 82 jours de terrain
- Enregistrements de séances de FLE ou de musique (bilingues français/arabe), en audio (70) et en vidéo (+30)
- Productions écrites et artistiques des jeunes
- Environ 10 chansons accompagnées de fiches explicatives et de leur traduction en français pour les chansons en arabe
- Notes - dossiers individuels des MNA du service d'insertion
- Entretiens auprès d'éducateurs, de professeurs et de responsables à la PJJ (7)
- Série de documents professionnels ou législatifs (rapports, mémoires, notes de service, décrets, etc.) relatifs aux MNA.

5.2. Intérêt scientifique, relationnel, éthique et pédagogique

Notre méthodologie a donc produit des données qui se complètent pour rendre compte de la complexité des histoires et des contextes au centre desquels se trouvent de jeunes garçons en situation de migration et temporairement inscrits dans des parcours d'apprentissages langagiers. Notre démarche et nos outils présentent un intérêt scientifique, relationnel, éthique et pédagogique.

- Ils informent sur les environnements et sur les sphères d'activité sociale des MNA tout au long de leur parcours et dans différentes langues ;
- Ils révèlent les besoins communicationnels des MNA mais aussi leurs compétences plurilingues ;
- Ils font apparaître d'autres compétences : des savoirs et savoir-faire professionnels et des savoirs relatifs à la pratique de l'espace dans la migration et en Ile de France ;
- Ils renseignent non seulement sur la dimension factuelle, géographique des environnements mais aussi sur leur dimension relationnelle et sensible en relation avec les langues. Ils font apparaître la façon dont les langues sont nouées par l'expérience à des espaces de vie, en différents lieux et moments du parcours ;
- Ils évitent la reproduction des récits en face-à-face et leurs inconvénients ;
- Ils permettent « la médiation des émotions et des souvenirs », qui « autorisent à faire procéder une parole » (Sarah Mekdjan, 2016, 157-158) (voir chapitre 5). En ce sens, ils s'apparentent aux « méthodes relationnelles et créatives » (Mekdjan, 2016) et sont des « outil(s) de visualisation et de dialogue » (Palsky, 2013, p. 13) ;
- Ils permettent d'éclairer les processus d'apprentissage de la langue française par des connaissances sur les acquis langagiers et les environnements socio-langagiers des MNA ;
- Ils donnent des exemples de démarches et d'outils mobilisables pour travailler sur les répertoires langagiers des MNA, en lien avec leurs environnements passés, présents et futurs ;
- Ils placent les apprenants au cœur de la démarche pédagogique.

Chapitre 2. Une complexité contextuelle importante : enjeux pour la recherche, la relation éducative et l'enseignement-apprentissage

Nous avons abordé au chapitre précédent la manière dont la méthodologie de cette recherche a été construite et adaptée au terrain de recherche avec la participation des professionnels du service. Notre travail au STEI pendant deux ans, nous a montré que le suivi éducatif et la formation linguistique des MNA sont dominés de fait par de fortes contraintes contextuelles.

Notre objectif ici est de présenter certains aspects des réalités migratoires hétérogènes et complexes des MNA rencontrés lors de notre recherche, ainsi que les conditions d'accueil qui leur sont faites en France. Ces réalités ont imprégné la recherche et imprègnent les pratiques d'enseignement en FLE ainsi que l'accompagnement éducatif qui leur est étroitement associé. Il s'agit de comprendre les effets de ces réalités et leurs enjeux à la fois du point de vue des institutions concernées et de leurs acteurs (PJJ et institutions partenaires) et du point de vue des apprenants eux-mêmes (Hickel 22).

Sur un plan pédagogique et didactique, toute mise en œuvre d'une action d'enseignement-apprentissage est « investie par les variables contextuelles, que celles-ci forcent la porte de la classe ou qu'elles soient intégrées et gérées en amont et/ou en situation par le maître, ou encore via les politiques éducatives ou linguistiques mises en place » (Luntadi & Tupin, 2012, p.105). Toute situation de communication d'enseignement-apprentissage peut ainsi être envisagée selon deux logiques. D'une part, elle est influencée par des éléments contextuels (histoire familiale, conditions sociales, culturelles, économiques, systèmes éducatifs, migration, etc.) qui peuvent se combiner en sphères contextuelles plus ou moins immédiates, et qui vont être actualisées dans et par l'interaction entre élèves et enseignant. D'autre part, chacune de ces situations de communication sera le produit de l'activité des participants, qui se définit et se redéfinit indéfiniment en retour.

Dans ce qui suit, nous présentons principalement deux sphères contextuelles qui sont apparues centrales à notre équipe de chercheuses et de professionnels de la PJJ pour penser les besoins et objectifs des apprentissages de ces MNA en FLE, et pour aborder l'analyse de nos données par la suite. Dans une première sphère contextuelle, nous nous intéressons à la situation et aux motivations de départ de ces jeunes migrants, essentiellement des Maghrébins. L'historien Julien Long souligne combien il est important d'« appréhender cette migration juvénile comme un phénomène historique enraciné dans les conditions culturelles, sociales, économiques et politiques des jeunes au sein des sociétés de départ » (Long, 2021, p. 52). Nous portons ainsi notre attention sur le contexte spécifique de migration de ces MNA et sur les dimensions multiples portées par cette migration particulière (voir aussi le chapitre 3). Nous abordons ensuite une seconde sphère contextuelle, concernant les politiques publiques et les pratiques socio-institutionnelles concernant l'accueil en France des MNA en général, et des MNA venant du Maghreb plus particulièrement. Nous examinons comment ces deux sphères contextuelles interagissent et analysons les paradoxes et contradictions dans lesquels les jeunes migrants sont pris, conditionnant ainsi leur parole et leurs actions. Enfin, en 3., nous introduisons l'impact de l'ensemble de ces conditions sur l'accompagnement éducatif et au sein des activités d'enseignement/apprentissage de la langue française au sein de cet UEAJ. Cette dernière question sera ensuite développée au chapitre 4 sur les pratiques pédagogiques et didactiques.

1. Première sphère contextuelle : la Harga ou 'brûler les frontières', une migration à dimensions multiples

Nous nous plaçons ici dans la perspective de la migration telle qu'elle a pu être présentée par François Héran (2017, 2023), comme un état de fait, à mesurer pour le démographe, et à comprendre pour

l'anthropologue, et donc également pour le sociolinguiste ou le didacticien des langues. Nous nous intéressons à la compréhension d'un phénomène qui s'est avéré crucial pour penser et construire « au fil du temps » (Héran, 2023, p. 16) l'enseignement/apprentissage de ces jeunes migrants suivis à la PJJ.

Au cours du travail de terrain, le récit de parcours migratoires s'est fait jour par fragments : des bribes de récits spontanés ont émergé à l'occasion, durant notre présence à l'UEAJ, lors des séances de FLE et de musique, de sorties, ou lors de moments plus informels, témoignant ainsi de la force émotionnelle de ces parcours qui ont profondément marqué la vie de ces jeunes migrants. Dans ces récits, se manifestaient aussi leurs raisons tout à la fois personnelles et collectives de se lancer dans cette aventure. Ils se sont par exemple spontanément référés au phénomène de la Harga, développé en 2.1., lors des séances de musique mises en place avec l'éducateur musicien au début de la seconde année d'enquête sur le terrain, comme dans l'extrait suivant :

Journal de bord - 21 09 2018 - Séance musique

Laurent accueille les jeunes présents, Haroun et Jawad, présente l'atelier du vendredi, puis rapidement, en guise de présentation, demande à chaque jeune de trouver une musique qu'il aime sur Youtube. [...] Jawad choisit « Babor Elou7 », du groupe Ouled el Badja, qui soutient l'USMA (équipe de foot d'Alger). Il s'agit du même thème. Babor est le nom d'une barque, un bateau de 6/7m qui permet de rallier l'Italie, puis ... Il traduit quelques phrases : « je fume, je prends des médocs, ... », « laisse-moi partir », ... Haroun accompagne en frappant le rythme sur une table. Il dit que ce sont des chansons politiques : « les femmes travaillent, les paysans travaillent, la jeunesse dort..., partir pour la France, c'est bien... ».

Ainsi, de fragment de récit en fragment de récit, ces jeunes migrants nous ont donné à voir et à entendre quelque chose des lieux dans lesquels ils ont vécu au pays d'origine, de ceux qu'ils ont traversés, des événements significatifs pour eux, des raisons multiples qui les ont poussés à partir, du sens, des valeurs et aspirations dont ils chargent leur mouvement migratoire.

Comme le montre la carte ci-dessous, la plupart des jeunes migrants que nous avons rencontrés ont émigré en traversant la Méditerranée ou en la contournant pour arriver jusqu'en Europe. Comme nous l'avons évoqué en introduction, deux tiers des jeunes rencontrés (20) venaient d'Algérie, dont la moitié (10) d'Annaba, point de départ connu pour la Harga. L'autre moitié était originaire d'Oran (2), d'Alger (6), de Tbessa et de Mostaganem. Par ailleurs, quatre autres jeunes migrants venaient du Maroc – Oujda (2), Casablanca, Kenitra –, trois autres encore de Tunisie – Tabarka (2), Sfax. Un jeune venait d'un camp de réfugiés palestiniens en Syrie (Daraa) et deux autres étaient originaires d'Afrique subsaharienne (Gabon – Libreville ; Sénégal –Dakar).

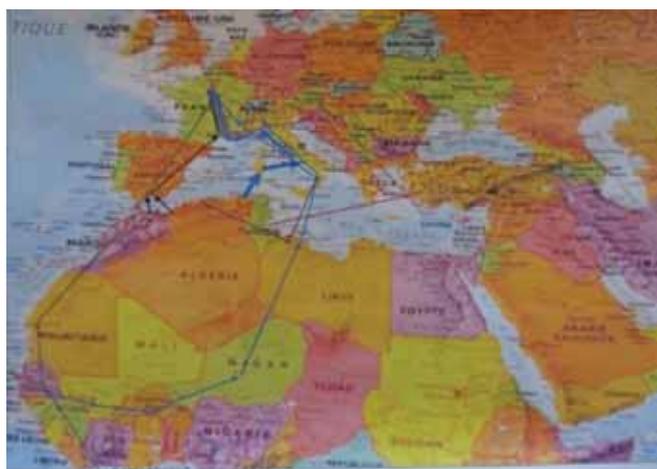


Photo de la carte des itinéraires migratoires des MNA

1.1. La Harga : son caractère historique et ses développements récents

Selon des études mentionnées ci-après, ces jeunes harragas ou « brûleurs de frontières » rejoignent de fait un mouvement historique et se rattachent aux vagues de migration irrégulière vers l'Europe que connaissent les pays du sud de la Méditerranée (Maghreb et Afrique subsaharienne) depuis plusieurs décennies. Les jeunes Algériens rejoignent majoritairement le mouvement de migration irrégulière de garçons de plus en plus jeunes que connaît l'Algérie, depuis 2015 plus particulièrement. Malgré les mesures de surveillance, de répression et parfois de prévention qui ont pu être mises en place, la Harga s'est développée dans toutes les couches de la population en Algérie depuis les années 2000. La Harga algérienne touche aujourd'hui les milieux les plus pauvres de la population algérienne, et s'inscrit dans une longue tradition de migration liée à l'histoire coloniale entre la France et l'Algérie (Khaled, 2013 ; Têtu, 2008 et 2011 ; Gardet 2024).

Les jeunes auprès desquels nous avons travaillé ont eux-mêmes pointé le fait que ce désir de partir touche toutes les catégories de la population, notamment en commentant une vidéo, à la fin d'une séance de FLE consacrée à la traduction de la chanson déjà évoquée, « Babor Elou7 » (« Le bateau de bois »), un mois plus tard.

Journal de bord - 24 10 2018 - Séance FLE

Chadli montre alors une vidéo de bateaux qui partent en masse, sur le chant Babor Elou7 (Harraga 2019 Annaba). Djamel explique qu'il y aura un vote en 2019, les élections présidentielles, et qu'à ce moment-là, tout le monde va s'enfuir. Bouteflika est mort déjà, on ne montre que sa photo, et il n'y a personne pour prendre le relais. Rida dit que c'est son frère qui vole l'État.

Si les jeunes évoquent ici des raisons politiques et sociales partagées par toute la population pour émigrer, nous avons pu observer au fur et à mesure de l'avancée de nos séances de travail et dans les dossiers individuels des jeunes suivis comment leur désir de départ trouvait ses racines dans des combinaisons variables de multiples facteurs. De même, les sociologues et anthropologues maghrébins et français⁴ travaillant sur la migration transméditerranéenne des jeunes soulignent le caractère multidimensionnel de la construction du désir de migration et de l'imaginaire qui l'entoure.

1.2. Les multiples raisons de partir

1.2.1. Exclusion du système éducatif et marginalisation professionnelle

À l'examen des dossiers éducatifs individuels et du carnet de bord, il ressort que la scolarité des jeunes migrants impliqués dans notre recherche a été courte, voire parfois inexistante : un gros tiers des jeunes apprenants (11) a fait le cycle de la primaire (1 Marocain, 2 Tunisiens) ou de son équivalent en Algérie (8 Algériens en cycle de base et cycle d'éveil) ; un petit tiers (8 Algériens) a fréquenté l'équivalent du collège en Algérie (cycle d'observation et d'orientation, 5e à 3e) ; un Tunisien a fréquenté le lycée ; 6 scolarités nous sont inconnues (pour 3 Algériens, 2 Marocains dont un écrivain l'arabe littéraire, 1 Tunisien) ; un Algérien n'est pas allé à l'école du tout suite à un accident.

Pour ce qui concerne les jeunes apprenants algériens, ceux-ci font partie des plus de 30 % des 15-29 ans touchés par l'exclusion plus ou moins rapide du système éducatif (Hammouda, 2011). Cette faible éducation des jeunes va entraîner une exclusion du marché du travail : en Algérie, les exclus du système éducatif constituent la part la plus importante des primo-demandeurs d'emploi et des inactifs pour les

⁴ Nous nous référons ici aux travaux pluridisciplinaires menés par des chercheurs d'Afrique du Nord (statisticiens, économistes, sociologues) dans le cadre du projet Sahwa, conduite notamment pour l'Algérie par le Centre de recherche en économie appliquée au développement (CREAD), aux travaux menés en psychologie à l'Association pour l'Aide, la Recherche et le Perfectionnement en Psychologie (SARP, sise à Alger) et aux travaux menés en France en psychologie, en socio-anthropologie au laboratoire Modys, et en sociologie à l'EHESS. Les auteurs sont mentionnés au fil du texte.

15-24 ans. Ceux-ci ne vont trouver comme débouché sur le marché du travail que le secteur informel et ses aléas.

De fait, les jeunes que nous avons rencontrés ont dû très tôt se débrouiller seuls : quatre ont dit avoir vécu à la rue au pays et survécu comme ils ont pu. Onze autres ont rapporté avoir été mis au travail dès l'enfance ou l'adolescence pour subvenir aux besoins de la famille, ou avoir travaillé d'eux-mêmes ; pour les autres, nous ne disposons d'aucune information. Les onze jeunes cités ont travaillé dans le secteur informel, comme aide-pêcheurs, vendeurs sur les marchés, ils ont fait de la peinture, de la maçonnerie, du carrelage, de la soudure, de l'électricité, ont travaillé en boulangerie, en pâtisserie, etc. Ils ont trouvé leur emploi par réseaux familiaux ou sociaux proches. Ils illustrent ainsi ce que les chercheurs du CREAD constatent dans leurs études (Benhaddad et alii, 2018) : parmi les jeunes harragas, se trouvent des jeunes les plus désœuvrés, comme des jeunes non concernés par la recherche d'emploi, c'est-à-dire déjà actifs ou étudiants.

Cette marginalisation du marché du travail et l'injustice ressentie se sont exprimées dans certaines des réflexions de ces jeunes migrants lors de séances de FLE, notamment lors des commentaires accompagnant la traduction de la chanson déjà citée « Babor Elou7 ». Selon eux, les étrangers étaient prioritaires ou mieux traités. Ainsi, à la question de savoir quelle a été la motivation de leur venue, posée dans le fil d'une conversation, voici ce que deux jeunes répondent :

Journal de bord - 02 05 2018 - Séance FLE

Ils [Chadli et Djamel] répondent par un terme arabe : la Dawha. Discussions pour traduire. Ils disent : « les responsables ». Ils veulent dire le gouvernement, et les gens qui exercent le pouvoir, ou qui ont pris le pouvoir. Chadli parle d'une usine de production de fer à Annaba dont les patrons sont étrangers : un anglais pendant un an, puis un patron indien, puis un patron chinois. Ce dernier a fait venir des travailleurs chinois, qui sont payés mieux que les travailleurs algériens, même fonction, mêmes horaires. Djamel explique qu'il a vendu des chats et des chiens (errants, ils expliquent que les chiens et les chats ne sont pas des animaux domestiques là-bas) aux chinois, car ils les mangent.

La question du travail des femmes au détriment des jeunes hommes est également apparue dans les commentaires accompagnant la traduction de cette chanson, et a été interprétée dans leurs propos comme une injustice supplémentaire les éloignant du marché du travail. Cette vision véhiculée dans la chanson « Babor Elou7 », et reprise par les jeunes, soutient que les jeunes hommes ne trouvent pas de travail en Algérie car les femmes seraient privilégiées dans les recrutements. Cette représentation peut trouver sa source dans certaines réalités décrites par les statisticiens économistes Benhaddad et Hammouda (2016) : si les femmes qui se présentent sur le marché du travail sont quatre fois moins nombreuses que les hommes, celles qui entrent dans la vie active ont un niveau d'instruction plus élevé. Cela peut également tenir au fait que, à partir de 2005 et de la révision du Code de la famille, nombre de lois ont été votées en faveur du droit des femmes et que ces lois restent mal reçues par une partie importante de la population (Bessadi, 2017). Nous voyons se nouer ici dans les propos de ces jeunes hommes le sentiment d'injustice et les effets d'une remise en cause des normes sociales traditionnelles entre hommes et femmes. Nous y revenons en 1.2.3.

1.2.2. Corruption, abandon, contestation sociale et politique

Les jeunes ont par ailleurs souligné la difficulté à trouver du travail par des voies classiques comme l'orientation professionnelle, en commentant une chanson de Cheb Fayçal, jeune auteur-compositeur de raï algérien :

Journal de bord - 18 01 2019 - Séance musique

On parle du contenu de la chanson, on commente certaines paroles que les jeunes traduisent. Notamment « En Algérie, y a pas de chance ». Lahcen et Haroun expliquent pourquoi : En Algérie pas de travail sans piston, même si on a des diplômes. Pour trouver un travail, il faut payer.

Les propos ainsi tenus sur la corruption rejoignent ceux de jeunes en Algérie rapportés par Benhaddad et Hammouda (2016), soulevant la question des processus de recrutement dans certaines régions du

pays : faire des études longues ne sert à rien car l'administration fonctionne avec la corruption ou le « piston ». De plus, selon ces auteurs, une opacité est entretenue par l'État concernant le marché du travail juvénile, tolérant le passage du secteur informel à celui de trafics en tous genres. Ce que Rida exprime à sa façon en 46 lors de la poursuite d'une discussion sur l'accès au travail lors de la traduction de la chanson « Babor Elou7 » lors d'une séance FLE :

Extrait d'interaction- Séance FLE - 24 10 2018 - commentaires lors de la traduction de la chanson Babor Elou7

Rid 46 <plus fort> parce que notre état , elle, veut, elle veut juste, nous droguer, et... et... nous envoyer en prison
? oui, oui <plusieurs approuvent>

Accédant très difficilement à l'emploi et à l'autonomie, ces jeunes n'envisagent plus leur avenir dans un pays gouverné par une classe politique en laquelle elle n'a plus confiance. Cela apparaît par exemple dans les commentaires accompagnant la traduction d'une chanson de stade, écrite et chantée par Djailil Palermo en 2018, « Kareh men passé » (Je n'en peux plus du passé) :

Journal de bord - 19 10 2018 – Séance musique - Réalisation d'une fiche chanson

il y a beaucoup de mineurs qui sont dans la rue, il n'y a pas de foyer, ni d'éducateurs, ce n'est que la prison. Au lieu de construire des entreprises ou des sociétés pour faire travailler les jeunes, l'état construit des prisons. Le peuple et les jeunes ne travaillent pas, ils restent sans rien faire, ils risquent de vendre du shit, ils prennent des risques pour gagner de l'argent parce qu'il n'y a pas de travail, ils risquent pour gagner un peu de sous et quitter l'Algérie.

Têtu (2008) parle en socio-anthropologie de l'existence au niveau des citoyens d'une conscience collective concernant la corruption et ses ravages qui peuvent s'exercer au plus près des vies concrètes. Tout en soulignant l'absence d'accompagnement social par l'État algérien, abandonnant la jeunesse pauvre au chômage et aux trafics, les jeunes migrants nous ont montré qu'ils partageaient cette conscience collective.

Cette conscience collective est en particulier chantée dans les stades. En effet, les stades sont considérés par la population comme un des rares, voire le seul espace où une liberté d'expression est possible. La portée sociale et politique des chansons de stade s'enracine d'ailleurs dans l'histoire depuis la guerre d'indépendance, au cours de laquelle une équipe de foot rassemblant les meilleurs joueurs (jouant pour la France à l'époque) a été montée par le FLN, et chargée de gagner les matches pour l'Algérie, rendant ainsi visible l'existence de son indépendance dans certaines sphères sociales sur la scène internationale (Dine & Rey 2012, Rey et alii, 2016, Correia 2019).

En se référant souvent aux chansons de stade lors des séances de musique, les jeunes nous ont montré qu'ils s'inscrivaient dans cette contestation sociale et politique et ils ont manifesté l'importance qu'ils y accordaient. Cette question de la contestation politique à travers les chansons, qui sera plus longuement développée au chapitre 3 pour comprendre comment elle éclaire l'histoire des MNA, transparaît par exemple dans la chanson « Y en a marre » de Mouh Milano, sortie fin 2018, début 2019, au moment du soulèvement populaire contre le 5^{ème} mandat du président Bouteflika. Reprise dans les stades de foot à l'USMA (Union sportive de la Médina d'Alger), cette chanson revient sur les principaux événements de cette période et les différents scandales qui touchaient le régime, ou certains clans du régime. En voici un extrait, qui mêle darija (arabe dialectal algérien), et emprunts au français (en bleu) :

Traduction en français⁵ de la chanson « Y en a marre »

Il y en a marre (*y'en a marre*), il y en a marre, nous n'en pouvons plus de ce pouvoir (*el pouvoir*) Il y en a marre, il y en a marre, nous connaissons l'histoire x2

Le sale mandat (5^{ème} mandat de Bouteflika qui n'aura jamais lieu), c'est la femme qui fera la loi⁶

⁵ La traduction et les commentaires ont été assurés par Billel Ben Medakhene. Les parties en bleu représentent l'utilisation de termes français insérés dans le texte en arabe darija.

⁶ Le chanteur considère que sous le règne de Bouteflika, la femme a eu beaucoup de pouvoir et que cela allait encore évoluer dans le cas d'un 5^{ème} mandat.

L'Etat est devenu sauvage, la blanche (cocaïne)⁷ et le cannabis
La grosse vague c'est la marchandise du bateau

Si les travaux portant sur cette migration montrent que la marginalisation économique, sociale et politique de cette génération est un facteur prédominant de l'exil, les jeunes migrants algériens s'inscrivent ainsi dans une interprétation plus générale, où la Harga prend valeur d'une nouvelle forme de contestation du système établi (Boucherf & Souaber, 2017, 2019).

Exclusion scolaire et professionnelle, contestation sociale et politique participent donc à la construction du désir de partir. Mais une autre raison surgit lors de l'examen de nos données : les jeunes migrants sont aussi les héritiers de la décennie noire des années 1990. En effet, l'histoire collective, familiale et individuelle des Algériens a été marquée entre 1992 et 2002 par une guerre civile appelée la décennie noire. Cette guerre civile a opposé le gouvernement algérien et son armée à divers groupes islamistes et djihadistes, et a donné lieu à des dizaines de milliers de morts, de disparitions, de déplacements et d'exils. Les violences et atrocités perpétrées ont fracturé la société algérienne jusqu'au sein des familles.

1.2.3. Les effets de la décennie noire des années 1990

Nous avons vu en 1.2.1. qu'une politique de promotion par le diplôme menée par l'État algérien, favorisant une part des femmes dans l'accès au marché du travail, était interprétée par les jeunes migrants comme contribuant à leur exclusion.

Pour Têtu (2008), cette remise en cause des normes et valeurs dans les relations entre les sexes va de pair avec la déstabilisation des rapports familiaux et des systèmes traditionnels de solidarité. Ces derniers phénomènes sont des conséquences de la décennie noire, empreinte de tensions, de défiances, d'instabilité, de peur permanente, où la mort est devenue une donnée quotidienne. Les répercussions de la décennie noire sur la population algérienne ont été nombreuses et profondes.

Elles sont en effet apparues dans les vies familiales des jeunes, évoquées au cours des récits ou dans leurs dossiers : celles-ci sont souvent précaires, éclatées, parfois profondément déchirées et décrites comme imprégnées de violences. Divorces et/ou abandons sont courants ; certains ont vécu avec un beau-parent, d'autres ont été élevés par leurs grands-parents. Tous parlent d'importantes violences intrafamiliales. Les vies familiales sont aussi marquées par une grande présence de la mort : la moitié d'entre eux (15) ont connu la mort d'un de leurs parents (père ou mère), ou des deux, ou d'un frère pour au moins deux d'entre eux.

Ces déstabilisations intrafamiliales et ces violences ont pu resurgir dans des bribes de récits, des dessins, de manière imprévue et spontanée lors des séances de travail, comme dans le cas de Chadli :

Journal de bord - 02 05 2018 - Séance FLE - En fin de séance, après des présentations réciproques chercheuses/jeunes

Chadli évoque aussi des problèmes de famille, des violences exercées contre lui et son père par une autre partie de la famille (...)

Ainsi l'émigration des jeunes harragas que nous avons rencontrés serait également liée aux effets de violence de la décennie noire en Algérie, aux souffrances et aux désaffiliations engendrées. En outre, nous pouvons penser que cette proximité de la mort transmise et vécue de près au quotidien peut elle aussi favoriser la prise de risque inhérente à cette migration.

⁷ Il est fait référence ici à ce qui a été nommé le scandale de la cocaïne en 2018 ; un bateau a été intercepté par l'armée algérienne avec 7 tonnes de cocaïne. L'affaire a touché des ministres, des chefs de sûreté de la police et beaucoup d'enfants de hauts fonctionnaires de l'état.

1.2.4. L'inscription dans une tradition migratoire

Ceci posé, l'émigration de ces jeunes harragas algériens s'inscrit aussi dans une tradition migratoire et peut constituer pour les garçons « un rite de passage à l'âge adulte » (Khaled 2013, p. 707), permettant d'acquérir le statut d'homme.

L'inscription dans une tradition migratoire s'est fait jour notamment au cours de la préparation d'une sortie au Musée de l'histoire de l'immigration. Alors que les migrations des années 1960 en France sont évoquées, un jeune, Morad, parle de la migration de son père puis plus tard, de la mort de son grand-père pendant la guerre d'Algérie. Nous avons ainsi vu des morceaux d'une histoire familiale singulière s'installer dans l'histoire collective telle que l'exposition à visiter permettait de l'appréhender (Journal de bord – 07 06 2019). Par ailleurs, les langues évoquées au cours de cette séance de préparation s'inscrivaient dans les rapports de pouvoir engendrés par les colonisations et les politiques d'immigration qui s'en sont suivies. Mais au cours de l'exposition, ces mêmes langues sont apparues également dans les combats menés ensemble par les immigrés et les français. L'histoire montre que l'union des uns et des autres a pu se faire dans la reconnaissance et l'appui sur la diversité des pratiques langagières existantes, et cela a trouvé un écho pour les jeunes migrants d'aujourd'hui lors de leur visite :



Photo d'une affiche de l'exposition *Paris Londres, Musiques et migrations* -
Sortie au Musée de l'Histoire de l'immigration – 08 06 2019

Les multiples raisons de partir demandent dans tous les cas de risquer sa vie pour peut-être en construire le sens, mieux ou autrement.

1.2.5. Risquer sa vie, quête de sens et honneur

Selon une enquête ethnographique rapportée par Têtu (2011, p. 3), « une mort rapide lors d'une quête de vie meilleure est plus vivable et confère plus d'honneurs qu'une vie entière rongée par l'effet du temps et la résignation » (Têtu, 2011, p. 3), ce dont rend compte cet adage algérien : « Mieux vaut mourir mangé par les poissons que rongé par les vers de terre ».

Selon Zied Hadfi (2015, p. 13), les jeunes harragas mettent en jeu leur corps et leur identité ; ils opposent à la défiance généralisée le risque de leur propre mort, et adressent à l'Etat ce message : « ce corps dont je suis l'unique habitant, est le lieu ultime qui témoignera de l'injustice subie ». Le risque encouru, quelle qu'en soit l'issue, prend ainsi valeur d'honneur et d'estime de soi, en se réappropriant une forme de liberté d'entreprendre.

Ce risque encouru peut être compris aussi comme une forme de conduite ordalique (Le Breton, 2014), où l'on prend le risque de passer par une forme de mort et de mort à soi-même, pour mieux entrer dans

internationale les attendait à Cagliari pour documenter leur migration, sans que les intentions des journalistes soient connues :

Journal de bord - 27 03 2019 - Stage cartographie - Farid parle d'une étape en Sardaigne lors de sa traversée de la Méditerranée

Françoise demande qui parlait français [en Sardaigne]. Farid répond qu'il y avait la presse française et la presse internationale qui leur demandaient ce qu'ils allaient faire, à Cagliari. [...] La presse internationale demandait aux réfugiés leur destination, ils parlaient beaucoup à tout le monde. Ils faisaient des interviews qui duraient deux ou trois heures. Ils demandaient leurs itinéraires, leur pays de destination, l'Espagne ou la France, ... C'est abrutissant quand on arrive d'Afrique en Europe, dans une île : « Tu regardes, tu dis oui, même si tu comprends pas ».

Mais de manière plus fondamentale encore, le récit de la trajectoire migratoire, dans le fond comme dans la forme, va constituer un élément central dans la décision de reconnaissance de la minorité et d'isolement du jeune sur le territoire français. Or, les enjeux de mise à l'abri, de protection et de prise en charge sont associés à cette reconnaissance.

Nous allons voir comment les politiques publiques concernant les conditions d'accueil des personnes étrangères, notamment mineures, et leur traduction dans les pratiques socio-institutionnelles impactent discours et décisions avant de pointer les multiples paradoxes dans lesquels ces jeunes harragas sont pris. Ceci constitue une deuxième sphère contextuelle qui permet de saisir également ce qui peut entrer en jeu dans les interactions langagières lors de la prise en charge éducative et pédagogique de ces jeunes émigrants à la PJJ.

2. Deuxième sphère contextuelle : politiques publiques et pratiques socio-institutionnelles

2.1. Un traitement ambivalent des MNA en France

La résolution du 26 juin 1997 du Conseil de l'Europe, dans son article premier, définit les mineurs non accompagnés comme « les ressortissants de pays tiers âgés de moins de dix-huit ans qui entrent sur le territoire des États membres sans être accompagnés d'un adulte qui soit responsable d'eux, de par la loi ou la coutume, et tant qu'ils ne sont pas effectivement pris en charge par une telle personne. La présente résolution peut également s'appliquer à des mineurs ressortissants de pays tiers qui ont été laissés seuls après être entrés sur le territoire des États membres ». Cette dénomination administrative de « mineurs non accompagnés », dans son principe, met ainsi l'accent sur leur minorité et sur leur isolement au regard de l'absence de représentant légal et de personne susceptible d'assurer leur protection et leur prise en charge quotidienne dans le pays d'accueil. Considérés comme étant en danger, ces MNA ont accès aux modalités de protection de l'enfance en vigueur dans le pays d'accueil et aux droits afférents, ceci indépendamment de leur nationalité et de la régularité de leur séjour.

Mais le cadre juridique qui définit les conditions d'accueil des MNA en France oscille entre protection, parce qu'ils sont mineurs et considérés comme en danger, et rigueur sécuritaire, parce qu'ils sont étrangers. Et les conditions sociopolitiques d'accès des migrants aux territoires européens et à la France se sont transformées et durcies depuis plusieurs décennies (Héran, 2017, 2023). Cette évolution s'est traduite pour les jeunes migrants en quête de reconnaissance comme MNA par la mise en place en 2013 de procédures d'évaluation de leur minorité et leur isolement, et par la constitution d'un dispositif national de mise à l'abri, d'évaluation et d'orientation des mineurs isolés étrangers⁸. Nous allons voir comment les objectifs de ces deux types de politique entrent en tension au sein de ces procédures d'évaluation.

⁸ Protocole Etat-Assemblée des départements de France et circulaire du 31 mai 2013 relative aux modalités de prise en charge des jeunes isolés étrangers, dite circulaire Taubira.

2.2. L'évaluation et ses effets discursifs

Ces procédures d'évaluation de minorité et d'isolement consistent en des entretiens portant au moins sur six points : l'état civil, la composition familiale, les conditions de vie dans le pays d'origine, les motifs du départ et le parcours migratoire jusqu'à l'entrée sur le territoire français, les conditions de vie depuis l'arrivée en France et le projet de la personne (Arrêté du 17.11.2016 pris en application du décret n° 2016-840).

Ces récits sont souvent pris dans une double contrainte pour les évaluateurs, entre d'un côté le souci de protection de personnes vulnérables *de facto*, et de l'autre côté une volonté de contrôle de personnes en situation potentielle de fraude au regard de la législation sur les migrations. Cette double contrainte engendre toute une série de paradoxes sur le plan discursif.

En sciences humaines, plusieurs études ont été réalisées sur ces évaluations. La sociologue Noémie Paté (2020) montre ainsi, par une analyse interactionnelle, comment la « légitimité narrative » des jeunes migrants est « mise à l'épreuve » au cours de ces entretiens dans un jeu de positionnements complexe. La trajectoire migratoire qui en elle-même apporte peu d'éléments pour discerner l'âge du jeune migrant, constitue pour les évaluateurs interrogés un « outil de vérification de la sincérité » (Paté 2020, p. 31). Plane alors sur cette interaction « le paradoxe de l'injonction narrative et du soupçon » (Paté 2020, p. 26).

Le philosophe Julien Bricaud et la psychanalyste Caroline Thibaudeau (2017) parlent eux d'une « mécanique du soupçon », où le refus de l'incertitude et l'exigence de vérification se nourrissent de représentations tantôt péjoratives, tantôt méritoires, et produisent l'usage mutuel de stéréotypes. La parole recueillie devient alors moyen de faire preuve, d'établir la vérité ou de dévoiler le mensonge, transformant en conséquence la nature de la relation, et empêchant la recherche de compréhension de l'autre et la construction d'une relation de confiance minimale.

En sciences du langage, pour Delahaie et Canut (2020), un premier paradoxe réside dans le fait que l'entretien d'évaluation décidant du statut juridique de la minorité repose sur un récit de vie qui devrait être personnel, mais qui devient un récit stéréotypé correspondant à des schémas narratifs adaptés aux items de la circulaire de 2013. C'est ainsi que l'évaluateur joue un rôle déterminant dans une supposée co-construction du récit migratoire qui va servir de base à la rédaction de la note d'aide à la décision pour le département, et qui évolue vers une forme de discours qui relèverait plutôt de l'interrogatoire. Pour autant, ce processus de mise en doute de la crédibilité du récit qui se joue au cours de l'entretien viserait moins à pointer des inexactitudes ou des invraisemblances en tant que telles, qu'à orienter le jeune migrant vers la production d'un discours qui soit conforme aux attentes supposées du département et qui donc puisse conduire à la reconnaissance de la minorité, de l'isolement et à la prise en charge par l'aide sociale à l'enfance.

Les travaux cités ci-dessus ainsi que ceux en droit et en sociologie de Carayon et alii (2018) convergent pour souligner l'ambiguïté de la position des évaluateurs et leurs réticences à endosser une mission qui va à l'encontre de leur conception du travail social.

De leur côté, les jeunes migrants sont pris dans un tissu de contradictions. Ils ne doivent pas mentir, mais dans le même temps, le récit de leur propre histoire ne trouve pas sa place. Ils doivent en effet répondre à des questions visant à construire un récit répondant aux conditions de leur protection et de leur prise en charge : la parole n'est pas libre. Les contextes d'émigration, et en l'occurrence l'ensemble complexe des dimensions de cette émigration qu'est la Hargra (voir supra 1. Première sphère contextuelle), ainsi que le vécu des jeunes migrants sont négligés. Aucune condition à une véritable possibilité de s'expliquer n'est donnée.

Un autre paradoxe repose sur l'absence de prise en compte de l'état psychique des jeunes migrants. Nous l'avons vu, les jeunes harragas en situation d'exil ont subi des chocs traumatiques avant et/ou pendant et/ou après leur migration, qui peuvent rendre difficile l'évocation du passé. En outre, la

situation d'entretien elle-même, son formalisme et l'absence de travail au long cours placent ces jeunes migrants dans des situations asymétriques, inconfortables et anxiogènes. Cet ensemble de conditions peut les empêcher de rendre compte de manière exacte et précise des temps, lieux et événements passés, alors que cela est exigé d'eux.

Ce processus de mise en doute de la crédibilité des récits des jeunes au cours de l'évaluation crée ce qui peut devenir injonction paradoxale pour le jeune migrant, comme cela a été montré dans des travaux en sociologie : trop incohérent, un récit est rejeté, mais trop cohérent, il peut être remis en cause en tant que relevant d'un discours stéréotypé et appris par cœur (Paté, 2020 ; Bailleul & Senovilla Hernández, 2016, cités par Delahaie & Canut, 2020).

De fait, sur l'ensemble des trente dossiers éducatifs que nous avons examinés, dix MNA pris en charge à la PJJ avaient été préalablement évalués dans un département et nous avons trouvé ces mêmes effets contradictoires : il a pu être reproché que le récit soit trop construit, les arguments trop élaborés, et que l'on conclue à une majorité, comme il a pu être reproché que le récit soit trop vague et ne constitue pas une preuve suffisante d'isolement ou de minorité.

A une interprétation trop hâtive du discours des jeunes sur leur identité et leur parcours migratoire, en termes de secret, de mensonges, de manipulation ou d'instrumentalisation des personnels de la protection de l'enfance, les psychologues et sociologues qui se sont intéressés aux MNA opposent des mécanismes de protection de soi, des pratiques de bricolage (De Certeau, 1990, cité par Bricaud, 2012) et aussi l'influence de réseaux (passeurs, trafiquants) qui exercent une pression sur ces jeunes et les empêchent de dire leur vérité (Cheval 2019, interview d'Oliver Peyroux). Nous y revenons en 2.4.

Cette institutionnalisation du soupçon peut s'étendre bien au-delà de l'évaluation d'isolement et de minorité. La « crise de l'accueil » que Bricaud et Thibaudeau (2017), mais aussi nombre de chercheurs ou d'acteurs de terrain (Héran, 2017, 2023 ; Migreurop 2017), opposent à une supposée « crise de la migration » se répercute également dans les valeurs sociosymboliques mises en jeu au sein des interactions sociales et langagières entre jeunes et professionnels de la justice des mineurs, que ce soit au tribunal, en prison, dans les divers services de la PJJ, etc.

Parmi tous ces jeunes migrants, certains sont pris à commettre des délits sur le territoire national. L'avenir est alors plus incertain encore pour eux. En revanche, paradoxalement, leur prise en charge peut parfois être plus rapide. C'est ce que nous présentons maintenant.

2.3. Les MNA à la PJJ

Lorsqu'un MNA est arrêté par la police, et qu'il se déclare mineur en garde à vue, le procureur de la République décide de son orientation ou non au tribunal pour enfants, et peut lancer en parallèle une enquête sur sa minorité tandis qu'il est déféré au tribunal pour enfants. Au cours de l'audience de mise en examen, le juge des enfants de permanence rend une sentence préjudicielle : comme tout mineur, à partir de 13 ans, un MNA peut être incarcéré en détention provisoire, ou bien le juge peut décider dans ce cadre pénal d'une mesure éducative et/ou probatoire. Le juge disposant d'une double compétence (délinquance des mineurs et protection de l'enfance), il peut également décider d'ouvrir en parallèle un dossier en protection de l'enfance, et de confier le MNA à l'Aide sociale à l'enfance. Dans tous ces cas, le MNA sera orienté vers les services éducatifs de la PJJ, et de l'ASE le cas échéant, les plus appropriés possibles⁹.

En relevant d'une décision du juge des enfants, le jeune migrant est ainsi reconnu mineur *de facto*, et il devient de ce fait inexpulsable jusqu'à sa majorité. Il bénéficie aussi jusqu'à cette date des mêmes droits que les MNA en protection de l'enfance : il reçoit hébergement, nourriture et vêture soit à la PJJ, soit à l'ASE. Il est suivi par des services éducatifs de la PJJ, parfois en partenariat avec l'ASE. Il est aussi

⁹ Selon l'ordonnance de 1945 régissant encore au moment de notre enquête la justice des mineurs.

souvent orienté vers un service d'insertion de la PJJ. De forts enjeux autour de la poursuite de ces droits et de ces accompagnements se rejouent à l'approche de la majorité.

Dans le service d'insertion de la PJJ dans lequel nous avons effectué notre étude, la proportion importante de jeunes migrants en provenance d'Algérie (les 2/3) ou venant du Maghreb (27 sur 30) est surprenante, lorsqu'on la compare avec les chiffres rapportés par la Mission mineurs non accompagnés (MMNA). Selon cette dernière, la proportion de jeunes migrants algériens reconnus mineurs par le dispositif national d'évaluation est de 3, 2 % en 2017 et de 3, 6 % en 2018 (DPJJ-MMNA, 2019), (voir aussi Introduction).

Cette constatation trouve un écho chez le sociologue Olivier Peyroux qui parle dans une interview d'une tendance dominante à une prise en charge au pénal pour les mineurs algériens, ou du Maghreb d'une manière plus générale (Cheval, 2019). Dans notre étude, 21 des 27 jeunes maghrébins suivis par le service ont été déclarés mineurs *de facto* par les magistrats de la justice des mineurs (procureurs et juge des enfants), dans un cadre pénal, indépendamment d'une éventuelle évaluation de minorité et d'isolement préalable.

Ces jeunes harragas pris en charge à la PJJ sont pris dans d'autres paradoxes que ceux déjà abordés ci-dessus, et dont nous allons maintenant examiner la complexité.

2.4. Paradoxes environnementaux et contradictions à affronter pour les MNA

Après avoir quitté un pays où ils se défont de l'État et de ses institutions, les jeunes harragas sont arrivés dans un pays dont l'État et les institutions se défont d'eux. Le caractère contraint et paradoxal de l'accès à une protection administrative peut alimenter une défiance des jeunes migrants vis-à-vis du cadre éducatif proposé et entraîner des regroupements en marge de la société d'arrivée. Ces MNA peuvent alors s'inscrire plus ou moins longtemps dans la typologie des « jeunes errants », « mineurs dans la rue » ou « mineurs de la rue » (Long, 2021, p. 55 ; Etiemble, 2002). Là, ces jeunes migrants restent très vulnérables, devant survivre au quotidien, échapper aux contrôles policiers, et survivre aussi aux traumatismes vécus avant leur départ, pendant la traversée, et après leur arrivée.

De fait, les jeunes MNA impliqués dans notre étude ont connu en grande majorité (23 sur 27 ; pour les quatre autres, nous ne disposons d'aucune information) une ou des périodes d'errance, la vie dans la rue ou en squat, avec son lot de dangers (prostitution, agressions sexuelles, incitation au trafic et mise en dépendance), avant d'être suivis à la PJJ. De plus, une quinzaine d'entre eux ont été incarcérés avant, pendant ou après la prise en charge PJJ, pour des délits de survie (vols alimentaires, dépendance à l'alcool ou aux drogues, sans-abrisme) ou en lien avec les mises en danger que nous venons de citer. Ils s'inscrivent ainsi dans une politique pénale où la mise en détention provisoire est privilégiée par les magistrats. Cet accroissement du nombre d'incarcération de mineurs en détention provisoire s'explique pour partie par le fait que, pour les magistrats, l'enfermement constitue une garantie de représentation concernant les mineurs ayant peu ou pas d'ancrage social, c'est-à-dire en grande partie les MNA¹⁰.

Par ailleurs, quand ils arrivent en région parisienne, après des parcours plus ou moins compliqués et douloureux, ces jeunes migrants sont confrontés à un télescopage fondamental : d'une part leur volonté de « grandir en exil » (Long, 2021), de changer de conditions de vie et de se construire un avenir, les ont amenés à prendre des risques extrêmes, et leur arrivée en France marque la réussite ce rite de passage vers le statut d'adulte ; d'autre part, ils doivent fournir des preuves qu'ils sont mineurs pour

¹⁰ Note du 5 septembre 2018 de la Direction des affaires criminelles et des grâces, de la Direction des affaires civiles et du sceau, et de la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse, relative à la situation des mineurs non accompagnés faisant l'objet de poursuites pénales – NOR :JUSF1821612N, BOMJ n°2018-09 du 28 septembre 2018 et ENPJJ (2018), *Réforme de l'ordonnance du 2 février 1945. Prendre en compte les apports de la recherche*, [s.d.], p. 15, citant le rapport 2017-2018 de la commission de suivi de la détention provisoire paru en avril 2018.

pouvoir bénéficier d'une protection et de mesures d'éducation dans des contextes de politiques publiques non favorables à leur accueil.

Enfin, ils doivent répondre rapidement à des exigences d'intégration alors que leur situation pénale, et la durée trop courte d'une éventuelle prise en charge à l'ASE constituent des freins sérieux à l'obtention d'un contrat jeune majeur qui leur permettrait de faire une formation et de tenter une régularisation administrative sans avoir à se soucier de leur survie après leur majorité.

Pour ce qui est des jeunes migrants algériens, Olivier Peyroux explique que ceux-ci savent qu'ils auront du mal à obtenir un statut après 18 ans. Selon lui, une fois à Paris, ils arrivent à Barbès, ils sont abordés ou connaissent des compatriotes installés depuis plus longtemps en France. Pour payer un loyer, ou pour d'autres buts, ils peuvent être aiguillés vers diverses activités : vente de cigarettes, de médicaments ou de cannabis à la sauvette. Ils peuvent être pris dans un système d'endettement pervers (remboursement au prix fort des cartouches, ou des substances confisquées par la police). Ils peuvent alors passer à d'autres activités de type vols à l'arraché ou deal pour rembourser ces dettes. On observe aussi un jeu sur leur vulnérabilité et leur dépendance à la drogue, qui a pu déjà exister avant le départ (Cheval, 2019, interview d'Olivier Peyroux).

Les jeunes harragas sont ainsi plus ou moins pris selon les cas dans un ensemble de systèmes de contraintes qui pèsent sur eux et qui conditionnent leur liberté de parole. Le statut de cette parole parfois empêchée va se nouer avec l'ambivalence de traitement caractérisant les conditions d'accueil des MNA. Cet ensemble de facteurs complexifie ainsi les représentations que peuvent se faire les jeunes migrants des finalités communicationnelles lors des échanges avec les professionnels de la PJJ. L'accompagnement éducatif et l'enseignement/apprentissage du FLE en UEAJ n'échappent pas aux effets complexes suscités par les sphères contextuelles que nous venons d'aborder.

3. Les conditions de l'accompagnement éducatif à la PJJ et de l'enseignement/apprentissage du FLE

Bricaud (2012) souligne que le climat de suspicion réciproque ayant un impact sur la relation éducative (et ici pédagogique), l'un des enjeux de l'accompagnement consiste à trouver les moyens de créer pour ces jeunes des espaces d'échange et d'expression favorisant une relation plus sereine avec l'adulte. En outre, nous l'avons vu, pour les jeunes migrants, la référence à/ ou l'évocation d'éléments de leur parcours de vie dans et hors de la situation d'enseignement-apprentissage sont liés à des positionnements complexes à l'égard du groupe de pairs, à l'égard d'éventuels réseaux de passeurs ou de trafiquants, mais aussi à l'égard d'eux-mêmes, car il s'agit de construire une histoire supportable pour soi au regard des traumatismes vécus avant et au cours de la migration.

Les professionnels du service d'insertion de Paris sont plongés dans cette complexité, ces paradoxes et ces ambivalences. Ils ont conscience de la difficulté à entrer dans une relation qui se veut à la fois bienveillante et sans naïveté, et qui permette les apprentissages. L'un des deux enseignants de FLE de l'UEAJ nous a parlé de ces difficultés dès le début de notre présence sur le terrain.

Journal de bord - 14 11 2017 - Après une séance FLE - Thierry nous explique ses premiers objectifs :

Il conçoit ces premières séquences pour sortir de la parole jugée, jugée à l'insu des jeunes parfois. Il fait référence aux problèmes d'autorisation de séjour et aux délits. On les interroge beaucoup, et ce pour les piéger. [...] Ils ont affaire à des institutions éducatives et sociales qui cherche à repérer s'ils sont majeurs ou non à travers leurs mots. [...] La communication est faussée. Pour les perspectives d'apprentissage, il faut prendre un moment pour aller au-delà de ces freins.

Pour lui, l'attitude qui permet aux jeunes migrants d'entrer dans les apprentissages est de construire dans un premier temps une relation où l'on s'engage soi en cherchant la rencontre d'un autre sujet. Cette posture relationnelle est reprise et développée au chapitre 4, plus particulièrement en 1.1. à propos de l'entrée en relation pédagogique.

Pour tous les professionnels que nous avons rencontrés lors de notre recherche à l'UEAJ, le travail éducatif s'effectue par-delà les éventuels doutes ou soupçons. Le travail éducatif à la PJJ se fait dans le cadre d'une ordonnance judiciaire qui n'a pas à être remise en cause. Le jeune est considéré et accompagné en fonction de l'identité qu'il a déclarée et avec laquelle il a été orienté, par un magistrat de la justice des mineurs, vers les services de la PJJ.

Dans ce cadre, à la question de savoir s'il est dans une recherche de vérité à propos des parcours des jeunes migrants, Thierry répond que son rôle se situe bien ailleurs :

Entretien Thierry :

Non, non non non non, c'est pas mon rôle, c'est pas mon rôle et c'est pas... En tout cas je suis en recherche d'une rencontre, je suis pas en recherche d'une... La rencontre ça veut dire que y a quelqu'un en face de moi, y a un sujet, je suis un sujet, et y a une forme d'intersubjectivité, voilà on est dans le dialogue et ce dialogue-là personne ne peut nous l'enlever [...]

Pour les professeurs techniques et les éducateurs de la PJJ, ainsi que les travailleurs sociaux ou cliniciens partenaires, il s'agit de dépasser la posture du doute, de sortir d'une logique de recherche de la vérité ou du mensonge, pour retrouver les conditions d'une rencontre véritable, par un engagement interpersonnel et la recherche d'une compréhension de l'autre, ce qui constitue la base des métiers d'éducation. Savoir accueillir l'incertitude, renoncer à l'usage des stéréotypes pour gagner du temps en sont les conditions.

Une autre difficulté de l'enseignement/apprentissage réside dans le rapport à traiter entre statut d'enfant et statut d'adulte. Pour Khaled (2013), l'autonomie précoce de ces jeunes, l'adolescence mais aussi les épreuves de la vie, peuvent rendre difficilement acceptable l'autorité des adultes. Outre la contradiction soulignée en 2.4., entre passage rituel à l'âge adulte et obligation de minorité pour bénéficier d'une protection sociale minimale, il est difficile de s'adresser à ces jeunes harragas à la fois comme à des enfants de par leurs aspirations et leurs rêves, et comme à des adultes de par leur expérience. C'est Thierry qui nous souligne cet aspect :

Entretien Thierry :

[...] je pense que les mineurs non accompagnés ont plusieurs caractéristiques... A partir du moment où ils ont fait un voyage difficile, cette expérience-là les a rendus maîtres d'un certain nombre de...les a rendus maître de leur vie, même si après ils ne maîtrisent pas les événements qui arrivent, et de ce point de vue-là le regard que doit porter... enfin le regard que je porte va être différent, parce que...différent d'un Français à qui j'aurais besoin d'enseigner le français par exemple. Va être différent parce que c'est un jeune qui a un passé qui le constr...qu'est presque aussi important que pour les adultes, [...] donc on a en face de soi des gens dont les rêves sont ceux d'enfants souvent, mais par contre dont les capacités à prendre en charge leur formation peut ressembler à celles d'adultes. Voilà donc c'est très...très difficile. Voilà.

Pour lui, la recherche de moments d'authenticité ou d'engagement interpersonnel qui fondent la relation pédagogique en dehors de toute recherche de vérité, la reconnaissance de la transformation personnelle profonde qui résulte de l'expérience de migration constituent pour lui des fondamentaux. Pour lui, il ne s'agit pas tant de se poser la question de savoir s'ils sont enfants ou adultes, mais de les reconnaître comme sujets, et les accueillir dans la bienveillance, tels qu'ils sont, avec la force et la vulnérabilité que leur expérience de vie leur a conférées :

Entretien Thierry :

C'est-à-dire que ce sont des enfants qu'en ont pris plein la figure, alors est-ce que c'est de la résilience derrière ? qui ont fait un choix parce que c'est... y a pas que des événements, ils sont sujets de leur vie d'une certaine manière puisqu'ils ont fait un choix, c'est de venir en France. [...] Ce sont souvent des...ils sont pas tous demandeurs non, parce qu'ils sont parfois adultes en fait dans la tête, et donc du coup ils ont... Alors après c'est à nous d'être bienveillants, à nous de proposer...l'accueil est très important, en fonction de comment il est accueilli, peut-être qu'il va solliciter de l'aide. L'idée c'est qu'ils soient authentiques en fait.

Sofia, professeure technique Cultures et savoirs de base (CSB) et de FLE, parle d'une nécessaire étape de socialisation à prendre en compte avant de passer à des séquences d'enseignement qui doivent être adaptées aux jeunes et aux situations :

Entretien Sofia :

donc arrive le moment où je comprends que ce que je fais c'est d'abord de la socialisation ou resocialisation comme on veut, mais c'est d'abord ça, c'est surtout ça, et donc j'ai tout à reconstruire, je peux pas partir en disant « On va faire des additions » tu sais, c'est pas possible. Voilà. [...] Donc tu vois du coup t'es obligée de tout repenser, tu refais tout, j'exagère un peu mais, t'es obligée de repenser tes supports, t'es obligée de repenser tes supports. [...] améliorer l'oral, l'écrit et la lecture, et la compréhension bien sûr d'un jeune étranger, c'est l'objectif qui va perdurer, après il se construit qu'à la vitesse du gamin. Alors j'ai toujours plusieurs pistes, toujours, mais forcément, je m'appuie que sur ce qu'il a réussi, ou ce qu'il a pas réussi.

Sofia dit également être amenée à changer ses pratiques pédagogiques, en transformant la relation enseignant/enseigné, en faisant appel à l'entraide entre apprenants et à donner également de l'importance au jeu :

Entretien Sofia :

Quoi d'autre sur les pratiques qu'on change... Faire intervenir les élèves au tableau, à savoir leur donner le rôle du prof, ça, sauf si je l'ai oublié, je pense pas l'avoir fait avant. [...] Et...ah oui, et puis m'appuyer sur certains pour aider l'autre aussi, ça oui, parce que aussi tu sais très bien que les deux vont en tirer un bénéfice, donc au final voilà, tout le monde est gagnant. Ça aussi, ça c'est des choses que je faisais pas avant... Euh...les jeux. Les jeux, bah oui vu le public que j'avais avant je risquais pas de faire ça. Donc ouais les jeux, les jeux.

C'est donc dans un contexte complexe que s'inscrit l'enseignement du français langue étrangère avec des MNA à la PJJ dans un STEI. Il est soumis à une tension entre d'une part, la réponse indispensable à des besoins immédiats correspondant aux fondements de l'action éducative à la PJJ et d'autre part à des enjeux d'insertion socioprofessionnelle et d'éventuelles chances de régularisation. L'enjeu poursuivi par les professionnels de l'UEAJ n'est pas seulement de former, au sens strict du terme, mais aussi de prendre soin de ces jeunes, en tenant compte de leur vulnérabilité, de leurs goûts, de leurs personnalités, de leurs savoirs et de leurs capacités d'action. Une telle approche favorise l'investissement des jeunes migrants. La qualité des relations qui sont établies avec les professionnels et l'attention, libre de jugement, qui est portée aux jeunes dans les ateliers auxquels nous avons participé concourt à expliquer la présence des jeunes se soit maintenue, même si elle pouvait être irrégulière. Ces ateliers peuvent devenir l'une des composantes de leur espace de vie. Leur professeur ainsi que les éducateurs peuvent devenir pour eux des personnes repères qui leur permettent de retrouver temporairement un équilibre fragile.

La question du temps devient alors centrale, et cette question est elle-même soumise à contradictions. Le temps de la construction d'une confiance suffisante, le temps de l'accompagnement éducatif et pédagogique, le temps des soins, le temps pour sortir des traumatismes et mûrir, évoluer, sont des temps longs et imprévisibles, alors que le temps judiciaire et le temps administratif sont courts et à échéance déterminée. Bricaud et Thibaudeau (2012) attirent notamment l'attention sur le fait que la pression administrative qui accompagne la prise en charge de ces jeunes pourrait avoir pour effet de cantonner le travail éducatif aux seules visées d'insertion socioprofessionnelle. Cela aurait pour effet de ne plus placer le jeune, avec ses difficultés et ses ressources, au centre de l'action éducative pour l'aider à faire son chemin dans toute la complexité qui a été décrite ci-dessus.

Enfin, l'incertitude de l'avenir en France impacte de manière importante la question des finalités de l'enseignement du français. La complexité des parcours, des situations et des enjeux de prise en charge des MNA placent l'enseignant de français face à de nombreux dilemmes dans la conception et la mise en œuvre de ses interventions, entre immédiateté des besoins langagiers et visées à plus long terme. Le travail en équipe entre enseignants (PT FLE et autres PT), et entre enseignants et éducateurs notamment devient essentiel. D'un point de vue pédagogique, l'entrée en relation interpersonnelle devient première, et d'un point de vue didactique, la définition des besoins langagiers et leur priorisation devient une composante essentielle de l'action éducative menée plus globalement.

Le traitement de l'ensemble des dilemmes analysés ci-dessus, les façons d'établir en premier lieu une relation pédagogique suffisamment confiante, les conditions complexes de planification des objectifs et

contenus de formation et leur mise en œuvre sont développés au chapitre 4, Retour sur les enjeux et les pratiques didactiques.

Avant d'aborder ces questions, nous allons nous intéresser aux ressources et pratiques langagières des MNA et à leurs besoins communicationnels tels qu'ils sont apparus lors des activités réalisées avec eux, ou lors d'échanges spontanés et informels.

Chapitre 3. Ressources et environnements sociolinguistiques : l'espace multidimensionnel des MNA

Les données produites en visant l'environnement sociolinguistique passé, présent et à venir des MNA ont révélé des ressources, des pratiques et des besoins communicationnels des MNA, contextualisés socio-spatialement et, de ce fait, temporellement. À l'occasion des activités réalisées, mais aussi en dehors, lors de conversations, d'apartés ou de moments de convivialité, les jeunes ont aussi spontanément parlé de leur vie dans le pays d'origine, pendant le parcours migratoire ou en Île-de-France, ce qui a permis de comprendre certains aspects de leur situation de départ, de leurs parcours migratoires et de leurs pratiques socio-spatiales en Île-de-France, voire en Europe.

1. Situation de départ : les pays d'origine

En parlant de leur situation familiale ou sociale, les jeunes nous ont fait comprendre certaines motivations de leur départ, liées tout autant au contexte historique, politique ou social de leurs pays, notamment de l'Algérie qu'à des problématiques plus personnelles (voir chapitre 2).

L'atmosphère des ateliers auxquels nous participions, la configuration des lieux et le type d'activité ont joué en la faveur de relations détendues, propices aux explications, aux apartés et parfois aux confidences. Les chansons choisies par les jeunes dans les ateliers musique, suscitant souvenirs et émotions, ont entraîné de nombreuses explications et narrations spontanées.

1.1. Les chansons de stade : la bande son d'une histoire

Prenant assez rapidement la liberté du choix des chansons à travailler en atelier musique, ils nous ont fait découvrir les « chansons de stades » (parfois nommées chansons de hooligans par les jeunes) chantées par les supporters d'équipe de foot dont ils faisaient partie. Comme nous avons commencé à l'évoquer au chapitre 2, plus que des messages de soutien aux équipes, ces chansons, qu'ils nous ont traduites de l'arabe, se présentaient comme des critiques politiques acerbes et encourageant le départ du pays et donc la migration. Ce sont ces mêmes chansons, chantées par les jeunes en atelier avec les gestes rituels répétés maintes fois dans les stades qui, plus tard, sont sorties dans les rues algériennes pour manifester l'opposition politique portées par le mouvement du Hirak (fin février 2019).

Les extraits¹¹ suivants font partie de ces chansons de stades que les jeunes affectionnaient. Casa d'el Mouradia fait référence à la politique du président Bouteflika, jugé incapable de diriger le pays. Elle évoque aussi la corruption et la pauvreté du peuple.

ساعات الفجر و ما جاني نوم راني نكونسومي غير بشوية شكون السببة و شكون نلوم ملينا المعيشة هاديا	C'est l'aube et je ne trouve pas le sommeil Je consomme à petites doses Quelle en est la raison ? Qui dois-je blâmer ? On en a assez de cette vie (X2)
--	--

¹¹ Dans les extraits de chansons présentés, les paroles sont présentées dans la colonne de gauche et leur traduction dans celle de droite. Les traductions ont été assurées par Billel Ben Medakhene.

<p>ساعات الفجر و ما جاني نوم راني نكونسومي غير بشوية شكون السبة و شكون نلوم ملينا المعيشة هاديا فالأولى نقولو جازت، حشاوهانلا بالعشرية La Casa Del Mouradia، فالثانية الحكاية بانث، فالثالثة البلاد شيانت مالمصالح الشخصية فالرابعة البوبية ماتت، و مازالت القضية فالأولى نقولو جازت، حشاوهانلا بالعشرية La Casa Del Mouradia، فالثانية الحكاية بانث، فالثالثة البلاد شيانت، مالمصالح الشخصية والخامسة راي تسويقي، بيناتهم راي مبنية و الباسي راو أرشيفي، ب لافوا تاع الحرية فيراجنا الهدرة بريفي، يعرفوه كي يتقيا مدرسة و لازم سيفي، بيرو محو الأمية والخامسة راي تسويقي، بيناتهم راي مبنية و الباسي راو أرشيفي، ب لافوا تاع الحرية فيراجنا الهدرة بريفي، يعرفوه كي يتقيا مدرسة و لازم سيفي، بيرو محو الأمية فالرابعة البوبية ماتت، و مازالت القضية</p>	<p>Le premier [mandat de Bouteflika], on dira qu'il est passé Ils nous ont eus avec la décennie [noire] Au deuxième, l'histoire est devenue claire La Casa d'El Mouradia [quartier où se trouve le palais présidentiel] Au troisième, le pays s'est amaigri La faute aux intérêts personnels Au quatrième, la poupée (<i>Poupéja</i>) est morte et L'affaire suit son cours... Le cinquième [mandat] va suivre Entre eux l'affaire se conclut Et le passé est archivé La voix de la liberté... Dans notre virage la discussion est privée Ils nous connaissent quand on lâche L'école... et la nécessité du CV Un bureau pour l'analphabétisme Le cinquième [mandat] va suivre Entre eux l'affaire se conclut Et le passé est archivé La voix de la liberté... Dans notre virage la discussion est privée Ils nous connaissent quand on lâche L'école... et la nécessité du CV Un bureau pour l'analphabétisme</p>
--	--

Extrait de Casa d'el Mouradia (siège de la présidence algérienne) de Ouled El Bahdja1

« La marine rakda » (La marine endormie) et « Babor Elou7 » (Le petit bateau de bois) traitent de la condition des jeunes algériens qui n'auraient d'autres issues que de quitter le pays en prenant un bateau qui les mènera sur l'autre rive de la Méditerranée.

لامارين راقدة	La marine endormie
لفلوكة نايدة	Le bateau en éveil
مصاغر يابا داري	Il n'y a pas d'arrêt pour les jeunes
و الموت واحدة	Il n'y a qu'une seule mort
عايشين فايذة	Notre vie n'est que bénéfice
و يا البحري ديماري	Oh marin tu peux démarrer
بور فافور مي مادري	Je suis désolé maman
قولي ل بادري	Je suis dans mes regrets
وصايتو في بالي	Je n'arrive pas à te le déclarer
وحشك زادني	Tu as vu dans ton rêve
و يا راني نسوفري	Et tu l'as ressenti oh maman
وزادو عليا محاني	Voilà qu'aujourd'hui je suis à Paris
اعطيلو العربيون	Voilà le fantôme
راو جاك الفوننتوم	Il démarre (<i>ydémare</i>) de Tanger
طنجة يديماري	Du Maroc vers l'Espagne
موروكو اسبانيا	Un passage tranquille
و الطريق هانية	C'est mon jour
هذاك هو نهاري	

Extrait de : La marine rakda de Djalil Palermo

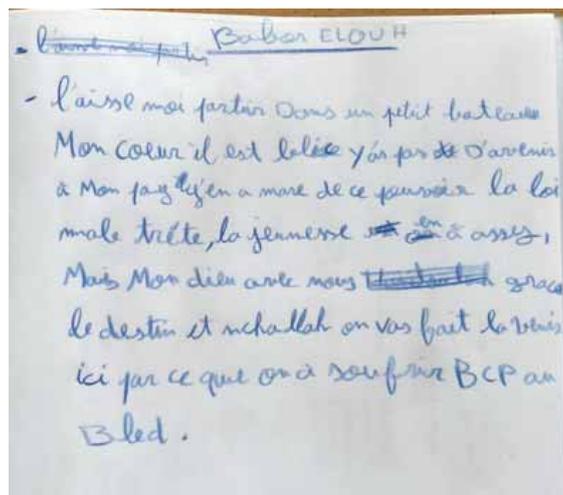


Photo d'un extrait de Babor Elou7 « Bateau en bois », du Groupe Ouled El Bahdja, traduit par Kamel - Séance FLE du 21 11 2018.

Babor Casanova, composée par des supporters de l'équipe de foot d'Annaba, les Hooligans Annaba, raconte l'histoire de deux supporters du club du Mouloudia d'Alger qui rêvent de quitter leur pays pour aller en Europe.

<p>(cortège) كورتيج لسردينا درنها ماشي بلعاني، رانا جاين بالكمية، في اللسيسيل أنا تلقاني اه يا بابور كازانوقا إديني و خليني نتسوبا (Netsauva)</p>	<p>Sans le faire exprès, on a fait un cortège jusqu'en Sardaigne (Italie). Nous arrivons par petits groupes, tu me trouveras en Sicile. Oh bateau Casanova, prends-moi et laisse-moi me sauver (refrain X2).</p>
---	--

Extrait de Babor Casanova, Groupe Hooligans¹²

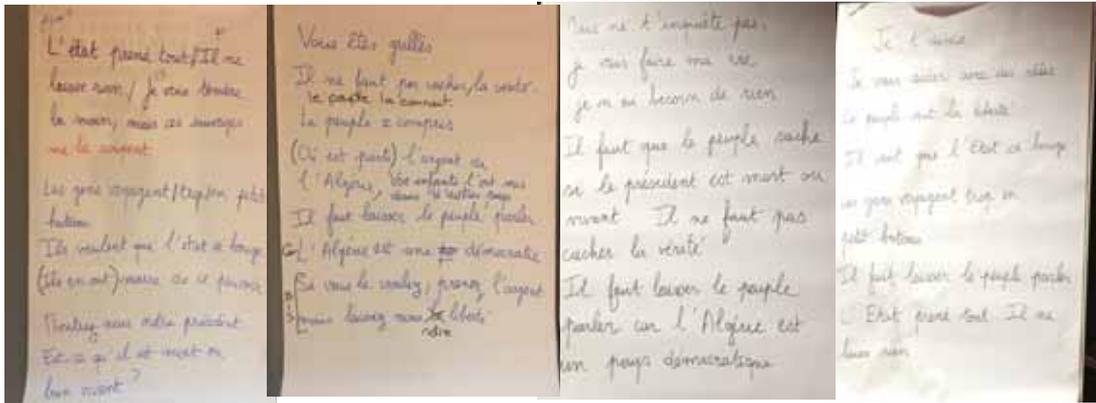
Les jeunes expliquent que cette chanson parle d'un bateau touristique partant d'Annaba pour Marseille via l'Italie, itinéraire qui selon eux correspond également à celui suivi par les jeunes migrants dans leurs embarcations de fortune. Pour eux, la chanson parle du courage à trouver pour migrer en affrontant les risques encourus (« petit à petit, je risque la mort »). Ce jour-là, regardant la vidéo de la chanson, un jeune reconnaît ses amis dans le stade filmé :

Journal de bord- 21 09 2018 - Séance musicale

Quelqu'un (Haroun) suggère « Hooligans Annaba ». Laurent fait passer une chanson de ce groupe : Haroun très ému reconnaît des amis à lui sur la vidéo. Il les désigne et les nomme, puis parle du bateau « Babor Casanova » dont parle la chanson (cf film vu l'an passé avec Thierry), ce bateau touristique qui part d'Annaba pour la Sardaigne, puis pour Marseille, qui fait rêver tous les jeunes. Il traduit un peu : « je vais en Sardaigne, en Italie, puis à Marseille, petit à petit, je risque la mort, je veux partir à Marseille ». Tous les jeunes expliquent que ces chansons reprises dans les stades leur donnent du courage, de la force, du cœur, le désir de partir, rêve... » (ils emploient pour cela un terme arabe qui recouvre ces différents sens).

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, lors du stage musique (15-17 avril 2019) les jeunes ont eux-mêmes composé une chanson : elle reprend les mêmes thèmes majeurs et exprime tout à la fois le rejet de la politique algérienne et l'attachement à leur pays.

¹² Les termes apparaissant en français ou dans une forme hybride français/arabe (transcrit en caractères arabes) sont en rouge.



**Photos de la chanson en cours de composition -
Stage musique - 15-17 04 2019**

Certaines chansons traitent de sujet plus intimes, telles que « Ya ma Smhili » de Cheb Fayçal, « ma mère, je m'excuse » qui évoque la peine de la séparation d'avec la mère.

Cette chanson, selon la fiche établie (ci-joint) et leurs commentaires, est pour eux comme une lettre adressée à la mère, elle évoque un passé révolu et la solitude éprouvée à l'étranger, hors de son milieu familial et social.

« Comme une lettre adressée à ma mère. Il explique à sa mère qu'il n'y a pas de chance en Algérie, qu'il est tout seul en France. »

Fiche chanson « Y ma Smhili » - Séance musique – 11 01 2019

Le choix des chansons était discuté entre les jeunes. Certaines, parfois refusées lors d'une séance, réapparaissaient un autre jour. En effet, selon les jeunes ou pour un même jeune d'une séance à l'autre, les chansons évoquant le passé pouvaient être rejetées en raison de la mémoire trop douloureuse dont elles étaient porteuses.

Journal de bord- 27 11 2018 - Séance musique

Bilal explique qu'il n'aime pas écouter les chansons algériennes qui parlent des bateaux, des départs (Djalil Palermo) : ce sont des chansons qui le rendent triste car elles sont d'Algérie et rappelle de mauvais souvenirs « il y a eu beaucoup de morts », « c'est bon maintenant on est en France et je n'ai plus envie d'écouter ça ». Même si Dalida de Soolking est triste, c'est une chanson de France, du présent. Les autres chansons appartiennent au passé. Bilal demande qu'on chante une chanson avec les paroles sous les yeux comme on avait fait pour « On va chanter ». Farid cherche une autre chanson, on écoute quelques secondes. Bilal insiste pour qu'on chante une chanson en français (et non en arabe). Il dit « je ne connais pas les groupes (qui chantent en arabe), maintenant on est en France ». Il cherche une chanson sur le net à l'ordinateur, Farid le rejoint, ils choisissent alors des chansons de Soolking, d'abord la chanson Dalida puis Vroum vroum (cf. plus bas). Laurent règle les micros, ils chantent Dalida. Farid commente « ça remonte le moral de chanter ». Ils chantent tous deux avec enthousiasme. Bilal semble ne connaître que partiellement les paroles. On écoute l'enregistrement, Laurent commente les voix, la justesse, la hauteur et essaie de faire chanter Bilal plus haut. Laurent propose de la refaire, mais les jeunes

préfèrent choisir une autre chanson. On écoute Vroum Vroum, toujours de Soolking. Bilal préférerait la chanson précédente. Ils choisissent une nouvelle chanson : les 4 fantastiques de L'Algerino.

Les jeunes préféreraient parfois se tourner vers des chansons de rap, notamment en français, comme celles de Soolking. Ils y reconnaissent leur parcours et leur condition de jeunes migrants, mais elles symbolisaient aussi la réussite d'une vie nouvelle en France. Soolking est, en effet, une figure à laquelle s'identifier. Il a connu une première migration qui a échoué, puis une seconde, réussie. Devenu chanteur, rappeur et danseur reconnu, Soolking vit en Algérie et en France, il circule librement entre ces deux pays et incarne une ascension sociale fulgurante via le milieu de la musique.

<p>On ira là où la dalle nous mène Notre histoire, on l'écrira nous-mêmes Elle m'a dit "c'est pas pour ton buzz" Que je t'aime, oui que je t'aime Paroles, que des paroles Ma seule patronne à moi, c'est ma daronne Ils croyaient que j'étais mort Ils ont dit "bon débarras" Heureusement que c'est Dieu qui donne Sinon ils nous laisseraient nada Donc j'ai quitté mon village Rêvé d'une vie juste moins minable Moi, j'ai quitté mon village Pour plus les entendre me dire que Refrain : Personne te donnera de l'aide De toute façon, t'es déjà dead Tu passeras ta vie dans la merde Et tes cauchemars remplaceront tes rêves (bis) Paroles, paroles, paroles (4X)</p> <p>Hey, hey, hey Na, nanani, nanana Nanani, nanana Ouh, nanani, nanana Nanani nanana (2 X) Ouh, nanani, nanana</p>	<p>Ils font semblant de m'aimer (yeah) Moi, j'fais pas semblant que j'les déteste Je me souviens qu'ils me tournaient le dos Parce que j'étais pauvre comme papa Rajoutent de l'argent à ceux qu'en ont Et enlèvent à ceux qu'en ont Dans la mer, ils rajoutent de l'eau, va comprendre Et si tu meurs de soif toi, on t'abandonne Si tu veux que ta vie soit bella, maquille-la toi-même On veut le monde, on va le prendre, et puis salam Un rêveur parmi tant d'autres et mes frères sont des millions Nos rêves nous vivront, n'écoute pas ceux qui diront que Refrain J'entre dans la légende, pourquoi ça t'étonne? Les jaloux msaken, mashallah la légende J'entre dans la légende, pourquoi ça t'étonne? Mashallah la légende, les jaloux msaken</p> <p>Refrain Paroles, paroles, paroles ('X)</p>
--	---

Paroles de la chanson Dalila

<p>C'est moi le capitaine, monte à bord du navire Chérie, quand je t'aborde, t'as le cœur qui chavire J'suis avec deux-trois pirates qui ont les clés de la ville Mets le son dans la villa, c'est ambiance cabaret C'est ambiance cabaret, ah cabaret C'est ambiance cabaret, yeah, yeah On sort de la capitale, bébé veut s'en aller Le pied sur la pédale, j'bombarde comme K 2000 On sort de la capitale à 220 à l'heure</p>	<p>Les feueus me tema quand je m'arrête dans la ville Yeah, dans la zone J'ai feinté les keufs comme Maradona My nigga depuis gamin Technique et rapide comme Cristiano Du biff, du biff dans la valiza On va dans le futur sans visa Dans les ffaires-a comme les mecs de l'Élysée J'ai pas de CB, j'cache mon biff comme un trésor Hey, Aventador J'sors de la capitale, j'passe les rapports</p>
--	---

Extrait de la chanson Vroum vroum

Soolking chante en arabe et en français. On remarquera toutefois la variation linguistique entre Dalila et Vroum vroum caractéristique du genre rap et participant à la construction du sens des chansons. Le ton plus léger, festif, mais aussi la valorisation de la déviance (vitesse, police, etc.) sont construits en adoptant des transformations langagières typiques du rap américain et français (nigga, keuffeu, biff, tema, yeah). Plus rarement, d'autres chansons, plus anciennes ou classiques, ont été demandées

comme Chérime, chanteuse égyptienne accompagnée par des violons, du piano, un santour, des tambours. Ils appréciaient également les chansons plus romantiques ou le raï.

L'arabe puis le français étaient les langues principales des chansons écoutées lors de l'atelier. À l'occasion, les jeunes soulignent les variétés d'arabe (marocain, algérien, égyptien, turc, etc.). Plus rarement, dans les chansons, celles du français.

1.2. L'imaginaire spatial de la France

Si les motivations du départ sont d'abord liées à la situation politique du pays de départ et à la condition de la jeunesse, certains propos révèlent qu'elles tiennent aussi aux représentations de la France, construites depuis l'enfance à l'écoute de discours variés et de visionnage d'images, de films, etc. (vie plus facile, travail, argent, mentalités, etc.). Découvrant les difficultés de la vie en France (voir chapitre 2), ils font parfois part de leur déception.

Journal de bord - 02 05 2018 - Séance FLE

Djamel parle de venir en France pour apprendre le français, mais aussi la mentalité, changer de mentalité. Les deux (Djamel et Chadli) suggèrent ainsi qu'ils ont voulu quitter un milieu, changer de relations sociales. [...]

Journal de bord - 18 01 2019 - Séance musique

Après une bagarre avec son père Chadli, il est parti pour Paris (à vérifier, il a aussi vécu seul avec sa grand-mère pendant plusieurs années et s'est occupé d'elle), il y pensait depuis qu'il était petit. Il avait vu des photos, comme celle de la tour Eiffel, et il pensait depuis partir à Paris. Il n'imaginait pas Paris comme ça, ni l'Europe. « C'est dur ». Il pensait que la vie était plus facile, « pas comme au bled, mais ici pas de risque (?) pas d'argent, surtout quand on est sans papiers ».

Certains confèrent à Paris une connotation maternelle :

Journal de bord - 02 07 2019 - Séance FLE

Nizar écrit : « Je t'aime, Paris ». Chez lui, quand il était à l'hôtel, il y avait un drapeau « grand comme ça » (grand geste) de la France. Dans le blanc, il a écrit « Maman » en français.

Journal de bord - 03 07 2019- Séance FLE - dédiée à la cartographie

Nizar dessine l'Algérie, puis la Sardaigne et l'Italie. Michelle filme ce que fait Nizar de temps en temps et lui montre. Nizar situe Annaba près de la frontière algérienne. Il n'a pas habité ailleurs. Il est resté un peu en Italie, il comprend un peu l'italien. Il est arrivé à Nice, puis a pris le train pour Paris. « Paris, c'est Maman ». Depuis longtemps, il voulait partir à Paris. Au bled, il reste tout seul, personne chez lui, il regardait la télévision et voyait Paris qui le faisait rêver. « J'aime la France ». « Je veux rester ici. » Nizar évoque les mentalités, ... Michelle lui demande s'il a été déçu. Nizar dit que non, qu'il trouve Paris joli, c'est comme sa maman.

La métaphore maternelle, se retrouve ailleurs, en référence à la sortie de l'Algérie, assimilée cette fois à une seconde naissance :

Journal de bord - 06 02 2019

Chadli parle d'un chanteur qui a comparé la sortie d'Algérie comme la sortie du ventre d'une mère algérienne, comme une deuxième naissance.

Dans les chansons comme dans les discours, la sortie du pays est présentée comme l'issue salvatrice, la seule alternative à la mort (cf. chansons ci-dessus : laisse-moi partir ; laisse-moi me sauver ; Il n'y a pas d'arrêt pour les jeunes, Il n'y a qu'une seule mort). On comprend que le passage de la frontière est vécu comme salvateur.



Photo d'un dessin effectué en atelier informatique

Cette sortie d'Algérie vécue comme un accouchement de soi hors du ventre maternel algérien apparaît de manière frappante dans le dessin d'un jeune effectué dans un atelier dessin, animé par la professeure technique informatique de l'UEAJ. La composition du dessin suggère en effet la migration comme un accouchement de soi-même, comme une sortie hors du ventre maternel.

Comme l'enfant est destiné à apprendre à marcher et à élargir ses horizons, le jeune migrant est destiné, lorsqu'il a réussi son rite de passage, à explorer le monde librement. Cette aspiration à la liberté de mouvement dans le monde est nourrie là aussi par les chants et les chanteurs-compositeurs qui les promeuvent. Les jeunes migrants ou aspirants à la migration y ont accès dans les chansons de stade en Algérie, ou ailleurs dans le monde, sur leurs téléphones par internet. Lors des séances de travail avec eux, les jeunes se sont souvent référés à une chanson de Soolking, « Liberté », emblématique pour eux à plus d'un titre.

Les jeunes semblent donc, d'une certaine façon, revendiquer le droit de vivre une nouvelle vie qu'ils auraient choisie, comme un droit fondamental, comme une dignité à conquérir et à défendre, accédant par l'épreuve au statut d'adulte et à une voie vers un accomplissement personnel. Cet ensemble de motivations les autoriserait à refuser le caractère inaccessible pour eux du voyage vers l'Europe, et justifierait le non-respect de lois qui, des deux côtés de la Méditerranée, ferment les frontières. Le rite de passage une fois réussi, la migration devient alors la recherche de nouveaux repères géographiques, symboliques et relationnels, où se reconstruire dans une nouvelle vie.

2. Les parcours migratoires : place et rôle des langues

Des récits de migration et notamment de traversées ont parfois surgi au détour d'une conversation, lors d'une activité ou en voyant une image. La cartographie, en particulier, a fourni de nombreux éléments pour comprendre comment les langues des jeunes étaient liées à leurs parcours, des parcours qu'ils ont pu nous retracer, avec plus ou moins de détails ou de façon très synthétique, depuis le départ jusqu'à l'arrivée à Paris. Parmi ces narrations, plus rarement, des récits de traversée de la Méditerranée et de l'arrivée en Europe. Ce sont des récits brefs, factuels ou bien des récits animés où ils semblent heureux de partager leur « aventure » périlleuse.

2.1. Récits de traversée de la méditerranée

Lors d'une séance de FLE, nous recherchons des images d'Annaba sur internet. L'image d'une barque va déclencher une série de récits de la part des jeunes présents.

Journal de bord - 02 02 2018 - Séance FLE

Ayoub parle de sa traversée en bateau depuis Annaba jusqu'en Italie, le bateau qui prenait l'eau avec les vagues de la mer, il fallait vider l'eau. Bilal parle de sa propre traversée, la mer était calme, il n'a pas eu besoin d'écoper. Ayoub raconte qu'ils ont dû se faire secourir par la marine italienne. Il tenait un signal fumigène tout en fumant. Ses vêtements étaient pleins d'essence qui avait débordé d'un baril. Cela aurait pu exploser. Il rit. Bilal raconte qu'il a été débarqué sur une plage qui appartenait aux militaires, que lui et les autres n'ont pas pu rester, qu'ils ont été emmenés en voiture ailleurs. Durant tout ce temps de récits plus ou moins mêlés, Ayoub est très animé, nous frappe sur l'épaule pour attirer notre attention, mime les gestes effectués ... Bilal est plus calme, mais son regard brille quand il

fait son propre récit. Ayoub repart ensuite à son atelier ébénisterie. Bilal dit qu'il est arrivé il y a deux ans, il avait 15 ans. Il a habité un appartement, problèmes de loyer, puis la police est venue, l'a emmené chez un juge des enfants et il a été placé en foyer.

Journal de bord - 18 01 2019 - Séance musique

Ils échangent en arabe puis Lahcen nous dit « moi, 4 jours dans la mer » : 4 jours dans un zodiac pour aller d'Annaba jusqu'aux côtes italiennes. Il explique les conditions : 14 (de mémoire) personnes dans le bateau + le moteur, les jerricanes d'essence. Tous deux expliquent que la Marine algérienne ne veut pas sauver les naufragés, qu'elles les laissent même sur place parfois et ne récupère que les bateaux et/ou l'essence. On termine en écoutant la chanson « La marine » de Djallil Palermo.

Chadli, lui, le 28 mars 2019, lors du stage cartographie, accompagne son récit de traversée de nombreux détails sur le lieu du départ, les dangers de la traversée, le lieu d'arrivée. Il montre des cartes, des images, fait des schémas. Il commence par décrire Annaba, la montagne, les frontières puis indique le point de départ des bateaux et d'une plateforme pétrolière qui, en mer, trouble les GPS.



Photo du schéma de Chadli - Stage cartographie - 28 03 2019

Journal de bord- 28 03 2019 Stage cartographie

Chadli explique qu'au milieu de la mer entre Annaba et la Sardaigne, se trouve une usine d'exploitation de gaz (il s'agit en fait de pétrole). Dans les petits bateaux qui circulent, le GPS ne fonctionne plus à l'approche de cette usine, les réseaux sont brouillés. Beaucoup d'accidents arrivent là, où les gens disparaissent, Libyens, Tunisiens, etc. Cela se trouve environ à une cinquantaine de kms de la Sardaigne. Sofia souligne que le problème est ensuite Malaga, où se trouvent beaucoup de policiers. Chadli explique que beaucoup de gens passent par Annaba, d'où qu'ils viennent : « Annaba, c'est l'aéroport ». Chaque personne demande le visa, mais il leur est refusé. Chadli n'a jamais connu le consulat. Chadli cherche une photo de Carbonia. Il la trouve. Chadli explique qu'ils débarquent là. Lui-même et d'autres ont attendu beaucoup de temps, avant d'être amenés à Cagliari.

Extrait d'interaction - Stage cartographie - 28 03 2019 - Dialogue accompagnant l'élaboration du schéma ci-dessus¹³

- Cha 358 § Si si Madame. Regarde Annaba juste §
 Cha 359 § Je parle juste§ pour Annaba et la montagne d'Annaba § c'est tout. C'est pas le habitement à côté d'Annaba. Ici c'est Annaba §
 Cha 360 § Comme j'ai fait le stylo, c'est Annaba. §
 Mich 342 Tu fais toute la frontière.
 Idr 256 Tu as vu Annaba ? Il est beau.
 Mich 343 C'est beau Annaba.
 Mich 344 Ah oui
 Sof 346 C'est euh- il y a Annaba § et puis d'autres- la tout ça c'est des photos§ d'il y a longtemps.
 Cha 361 § Ça c'est la montagne madame et Annaba §
 Mich 345 Donc la montagne, elle est là.
 Cha 362 Il est là la montagne et le centre-ville d'Annaba ici.
 Sof 347 C'était Annaba avant quand ça s'appelait Bône.
 Cha 363 Tu vois ? § Même XX c'est Annaba, c'est pas très loin, § juste 15 kilomètre. Mais après il entrait dans une wilaya Annaba.
 Mich 346 Oui.
 Cha 364 §1 Avant juste ça. Il y en a un autre§. §2 Il y en un rue ici et un autre rue ici comme je l'ai dit la première fois dans l'autre plan. § <2s>§3 C'est juste ça Annaba dans un coin§

¹³ § § : chevauchements. Voir annexe 3 pour les conventions de transcription.

Mich	347	§ La ville en fait, ce résume à ce petit triangle là. §
Cha	365	§ C'est ça la ville. §
Mich	348	Oui.
Cha	366	La mer.
Cha	367	§ En dirait Annaba§ dans un coin.
Mich	349	Oui, §c'est ça. Un tout§ petit coin
Cha	368	Tu vois.
Cha	369	Après le frontière. Ici tout <2s> après des § <inaudible> jusqu'à ici Annaba. §
Cha	370	Jusqu'à ici. Mais ça le matricule 23. Comment tu écris matricule ?

2.2. Le voyage jusqu'à Paris : trajectoire ou étapes ?

Passée la méditerranée, la durée et la difficulté du voyage jusqu'à Paris, tout autant que les moyens et manières de se déplacer sont très différentes. Pour certains jeunes, le voyage a été de quelques semaines, pour d'autres des mois, voire des années. Partis seuls ou à plusieurs d'Algérie ou du Maroc, ils ont poursuivi leur voyage solitaire, avec les mêmes compagnons ou encore avec d'autres rencontrés ou retrouvés sur les routes.

Journal de bord, séance FLE le 14 novembre 2017.

Imad parle alors de son itinéraire pour quitter l'Algérie. Il est passé par la Tunisie, puis a mis un an et demi pour venir en France. Interrogé par Amir, il précise qu'il est passé par la Turquie, la Grèce (Thessalonique et Macédoine), la Serbie, la Croatie, l'Italie et la France. Il a dormi dehors. Il a entendu les langues. Il a tout oublié. Il explique que les turcs reprennent des mots de l'arabe littéraire et qu'il pouvait comprendre un peu grâce à cela. Il a parlé en arabe avec les gens de la Croix Rouge (son terme, Amir demande Croissant Rouge ?) en Grèce, où les migrants se regroupent en communautés arabes.

Journal de bord, séance FLE 12 mars 2018.

Djamel se présente à la demande de Thierry : il a 16 ans, vient d'Alger, d'un quartier du centre (El Harrach). Il explique qu'il est parti d'Annaba, en bateau, a rejoint l'Italie, est remonté jusqu'à Vintimille, puis s'est caché dans un camion. Il voulait passer la frontière pour arriver en France. Mais le camion ne s'est pas arrêté et il est parti jusqu'en Espagne. Il s'est ainsi retrouvé à Barcelone. Il y est resté deux mois avant de pouvoir repartir pour la France. Il a pu rejoindre Perpignan et de là, a pris le train pour Paris. Il est arrivé gare du Nord, et là a été arrêté par la police. Il avait alors 15 ans. Il a été emmené au commissariat, interrogé, puis laissé sans autre intervention. Il a vécu dans la rue plusieurs mois, avant d'être pris pour un délit, puis orienté par le juge des enfants pour une prise en charge ASE. Thierry et moi disons à Djamel qu'il aurait dû être pris en charge à la sortie du commissariat, être mis à l'abri et emmené pour évaluation et orientation dès ce moment-là.

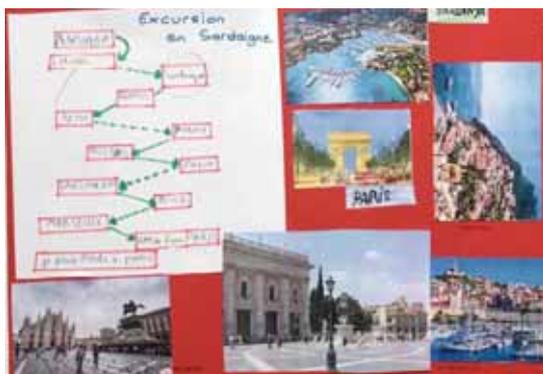


Photo du tableau réalisé par Chadli –
Stage cartographie du 27 03 2019

Journal de bord Séance FLE, 2 mai 2018

Chadli a mis trois semaines pour venir d'Annaba en France. Il est passé par la Sardaigne, à Cagliari, puis a rejoint Naples, a pris le train dit que lui a mis une semaine pour aller d'Annaba à Paris. Cela a bien marché pour lui.

Journal de bord - 27 03 2019 Stage cartographie

Chadli commente la feuille où il a dessiné son parcours. Il parle de sa traversée clandestine de la frontière à Vintimille. Il s'est caché dans un compartiment pour bagages derrière des valises le temps que les contrôleurs passent. Il est arrivé à Nice, puis s'est rendu à Marseille et il est arrivé gare de Lyon.

2.3. Déplacements : entre planification et opportunités

Les étapes des parcours, d'une durée plus ou moins longue, sont bien plus qu'un point sur la ligne d'un itinéraire préconçu et linéaire. Le parcours s'est avéré dépendre tout à la fois d'une certaine planification (Rémy, 2015) et de l'imprévisibilité. La planification relevait d'informations au sein d'un réseau d'acteurs dont certains avaient eux-mêmes migré dans des conditions similaires. Par ailleurs, ces réseaux ou un événement, une rencontre, une proposition d'hébergement, ou encore des informations concernant la possibilité de travailler dans une autre ville suffisaient à retarder ou à entraîner le déplacement (voir Auzanneau, Hickel, Leclère, 2024).

Journal de bord - 22 01 2018 - Séance FLE

Ari est parti d'Algérie vers la Turquie en bateau, puis est passé par la Grèce, où il est resté longtemps, car il a eu un accident là-bas. Caché sous un camion, une barre lui a coupé le ventre. Il a été hospitalisé là-bas. Puis il est passé par les Balkans, l'Italie, ...

Extraits d'interaction - Séance FLE - 10 04 2019 - Idriss parle

Je connais pas Valence, c'est à côté de ... Alicante. J'étais là-bas. Il m'a dit : « Il est bien, Valence, il y a du travail, on trouve bien... ». J'ai dit : « allez ! y a pas de marche arrière. Allez, vas-y ! » Après, je décide d'aller en France, c'est pas Paris, mais la France. Mais je ne sais pas où en France. J'arrive à Laval. C'est une petite ville. (...) Co-voiturage. Porte de la Chapelle... Je paye 40/50 balles. Si on me dit « tu viens », « Oui, je viens demain ! ». Moi, je veux aller en Belgique, demain je suis en Belgique !

2.4. Le travail : ressources et subsistance

Dans de nombreux cas, les parcours sont apparus non pas comme des trajectoires, mais comme une succession de déplacements et d'étapes de vie. Il s'agissait tout au long du trajet d'assurer sa survie et il était donc nécessaire de trouver des moyens de subsistance. Les langues déjà connues, mais aussi tout autre savoir ou savoir-faire, par exemple professionnel, jouaient un rôle important dans les orientations prises par les MNA.

Journal de bord - 02 02 2018 - Séance FLE

Bilal raconte ensuite qu'il a travaillé comme pêcheur sur des bateaux de pêche allant loin en mer, comme serveur au restaurant, dans les marchés, dans les fêtes comme revendeur de pétards, confettis, signaux, ...

Journal de bord - 18 01 2019 - Séance musique

Ils parlent des métiers qu'ils ont exercés : Lahcen vendait (8 mois) des tickets dans le bus, debout toute la journée. Haroun a travaillé comme boulanger puis plâtrier. Il explique qu'il a trouvé le travail de boulanger grâce au père d'un ami. Qu'il voulait travailler, quitter une situation familiale difficile, avec son père notamment et que pour cela il logeait dans une chambre à la boulangerie. Plus tard, il évoquera la question de l'alcool et du père sans explicitement mentionner son père. Ils évoquent alors la question du travail des mineurs. C'est interdit, mais les patrons le font. Quand il y avait des contrôles, Haroun était caché dans sa chambre. Ils expliquent les conditions de travail difficiles, notamment Haroun qui travaillait la nuit de 22h à 10h, était courbé sur le pétrin en permanence...

Extrait d'interaction - Séance FLE - 10 04 2019

Idr	576	et puis, Granada
Mal	296	et puis, je pars §à Granada ?§
Idr	577	§ je pars/ je vais§ à Granada <6s>
Mal	297	tu vois après une fois, si tu veux, on pourra retravailler sur ce que tu as écrit ; là, j'ai écrit comme tu le dis, et puis on pourra le retravailler pour travailler le français, que toi tu l'écrives, tu refasses les phrases...
Idr	578	ouais...
Mal	298	hein, pour t'entraîner <15s>
Idr	579	Granada, Granada, je travailler là-bas, la peinture <5s>
Mal	299	Hmhm <2s>
Idr	580	et je travaille dans euh, dans les marchés aussi <5s> je vends des légumes <4s> après avec euh, maintenant, avec un [ostre] gens, des gens je connais pas, je vends le poisson avec eux <4s> c'est un film <petit rire>
	(...)	<inaudible>
Mal	304	tout à l'heure, tu disais que... c'est comme ça aussi que tu avais appris à parler l'espagnol, etc. ?
Idr	583	l'Espagne, oui

Mal 305 oui ?
 Idr 584 oui
 Mal 306 est-ce que tu/on peut ...
 Idr 586 je prends d'espagnol, c'est pas ici, parce que je travaille avec des Marocains, je parle le ...
 Sof 5 \$marocain\$
 Idr 587 \$marocain\$
 Mal 307 oui, oui <1s> pour toi, à quel moment tu apprends vraiment l'espagnol, quand tu es au ...
 Idr 588 à Madrid
 Mal 308 à Madrid, d'accord
 Idr 589 après... euh... Alicante, Alicante, parce que... il vient de, il vient AVANT moi ici
 Mal 310 ouais, d'accord
 Idr 590 il rester un an et quelque <Mal tousse> et moi quand j'arrive, il a appelé moi, il m'a dit viens, viens, viens
 Mal 311 oui
 Idr 591 et avec EUX, Madrid un peu d'Espagne, et Alicante, j'ai pris beaucoup l'Espagne, parce que le tourisme et tout ça...
 Mal 312 oui
 Idr 592 il FAUT qu'il parle euh...
 Mal 314 \$et quand tu...\$
 Sof 6 \$et quand t'arrives\$, tes amis, ils parlent
 Idr 593 ils parlent
 Sof 7 déjà espagnol,
 Idr 594 déjà espagnol
 Sof 8 donc ÇA AUSSI, ça fait...
 Idr 595 ouais
 Mal 315 et quand tu étais là dans le sud, alors, tu parlais SURTOUT encore en arabe ?
 Idr 596 oui, en arabe
 Mal 316 parce que tu travaillais
 Idr 597 ouais
 Mal 317 avec des copains ou des gens \$qui étaient arabes\$
 Idr 598 \$parce que je reste pas beaucoup\$, je reste euh trois semaines, un mois...
 Mal 319 oui
 Idr 599 euh, ici un mois, ici DEUX mois, je sais pas, ça veut dire TOUT, j'ai resté... quatre mois et demi
 Mal 320 oui
 Idr 600 cinq mois
 Mal 321 oui <2s> alors, est-ce qu'on écrit là une phrase sur les langues, justement, que tu travailles ?
 Idr 601 oui, oui
 Mal 322 que tu travailles avec des ... avec des, des Algériens ou des Marocains ?
 Idr 602 des Marocains
 Mal 323 oui
 Idr 603 des Algériens, des Tunisiens aussi <9 s Mal écrit>
 Mal 324 « et des Tunisiens », et donc tu parles ?
 Idr 604 arabe, darija
 Mal 325 <7s, Sof tousse> ouais
 Idr 605 et puis, je suis parti à Madrid
 Mal 326 alors, Madrid, je te laisse euh... écrire et coller l'étiquette ? <18s> <Idr écrit>
 Sof 9 tiens, regarde ton étiquette, elle est collée sur moi <rire>
 Idr 606 <rire> Madrid, j'ai travaillé la peinture, et... le business aussi
 Mal 327 <9s> hmhm
 Idr 607 j'ai fait le euh, le sport, la boxe

D'autres savoirs et savoir-faire pouvaient se développer et s'accumuler pendant le voyage, selon la durée et les conditions du voyage, dont des savoirs langagiers, ce qui semble dépendre de différents facteurs : les conditions du séjour, sa durée, son entourage.

Certains jeunes, en effet, disent n'avoir appris que quelques mots pendant le trajet ou les avoir oubliés ou encore avoir entendu peu de langues dans certains lieux.

C'est le cas de Farid en Sardaigne, par exemple :

Journal de bord - 27 03 2019 - Stage cartographie

Michelle demande une phrase en sarde. Farid dit qu'il ne connaît aucun mot. Il a acheté son billet en français au guichet à des gens qui parlaient français. La dame du service social parlait français et italien. Elle parlait avec la police. Mais il n'a compris aucun mot. (...) Concernant la Sardaigne, Farid dit qu'il ne connaît pas beaucoup de langues. Il a parlé là-bas, mais il a trouvé des gens qui parlaient le français. Il n'a parlé que le français et l'arabe en Sardaigne.

Farid revient avec les étiquettes frères et sœurs, mais ne garde que sa grande sœur avec laquelle il correspond par téléphone aujourd'hui, en arabe darija. Il ne revient pas sur le passé. Moment où il cherche les étiquettes, va, vient, avance lentement. Il plaisante sur le moyen de communication : le téléphone, pas les oiseaux, pas les pigeons voyageurs.

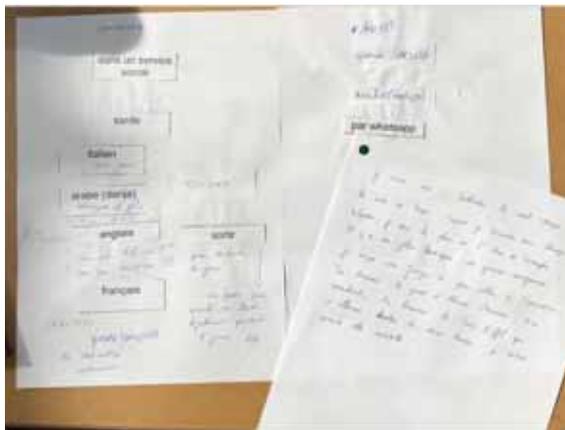


Photo d'un schéma et d'un texte écrits par Farid - Stage cartographie - 27 03 2019

Sur son affiche il indique toutefois, grâce à des étiquettes, les langues entendues en Sardaigne et quelques mots dans les langues qu'il parle. Concernant sa communication avec l'Algérie, il ne souhaite pas évoquer le passé et il décide de n'indiquer qu'une interlocutrice « sa grande sœur » avec laquelle il parle darija par téléphone.

D'autres jeunes ont été attentifs aux langues entendues dans les villes traversées et leurs répertoires langagiers ont pu s'enrichir de la connaissance des langues présentes dans leur environnement. Ces langues, ils pouvaient simplement avoir appris à les reconnaître ou à les comprendre, ou bien ils les avaient pratiquées avec plus ou moins d'aisance. Ils les avaient retenues ou non après leur voyage, mais ils s'en souvenaient comme faisant partie d'expériences relationnelles, socio-spatiales.

Les jeunes font ainsi souvent référence à la présence permanente de la darija dans leur environnement, mais aussi à celle d'une multitude d'autres langues : par exemple, sur les cartes ci-dessous ou lors d'une discussion en atelier FLE, ils font aussi référence à l'italien, l'anglais, le sarde, le néerlandais, l'allemand, des langues africaines, donc des langues officielles des pays traversés, des langues de touristes ou des langues de migrants. Ils reconnaissent généralement les « accents » des arabes dialectaux ou des darijas régionales, en général et peuvent même apprendre plusieurs variétés de darija pendant leur voyage, au contact avec des personnes de différentes régions arabophones.



Photos du schéma de Nizar, et de celui de Nour - Séance FLE - 03 07 2019

Journal de bord - 02 07 2019 - Séance FLE

Thierry demande à Lofti de rappeler les langues qu'il parle et les écrit au tableau, en formant des phrases à lire. Lofti parle l'arabe littéraire (il commente en arabe), il parle le darija de l'Algérie, du Maroc et de la Tunisie, qu'il a appris avec des amis rencontrés dans son périple, en Allemagne, à Paris, en Turquie, en Grèce. Lofti parle des relations privilégiées entre Algériens et Palestiniens : « c'est pareil, kif kif ». Lofti sait différencier le darija selon les origines géographiques. Exemples de salutations en arabe palestinien et en arabe darija marocain. Thierry et lui commentent, parlent des noms d'Allah utilisés par les enseignants dans les écoles coraniques. Il parle un peu l'allemand et l'anglais. Il a appris un peu d'allemand avec les amis qu'il a connus là-bas. Salutations en allemand et comparaisons faites spontanément par Lofti avec l'anglais. Lofti dit bonjour en néerlandais et fait les rapprochements. Il a été en Hollande avant d'arriver en France : il a quitté l'Allemagne, est passé par la Hollande, et par la Belgique. Interrogé sur les deux langues en Belgique, il dit allemand et français. Discussion. Il était avec des amis arabes à ce moment-là, et a parlé arabe, mais il entendait. Il n'est resté que deux mois en Belgique. Il a quitté l'Allemagne avec des amis algériens, ils ont cherché à travailler dans ces pays. Mais ils n'ont rien trouvé, ni en Hollande, ni en Belgique, ni en France.

Journal de bord - 27 03 2019 - Stage cartographie

Farid dit ensuite qu'en Algérie, ce n'est pas le même arabe qu'en Syrie, plus proche de l'arabe littéraire, même si certainement il y a aussi une langue de la rue en Syrie.

Journal de bord - 27 03 2019 - Stage cartographie

Françoise propose de préciser arabe darija algérien. Farid parle des accents d'Annaba, des Schleus. Michelle fait préciser que la darija d'Alger n'est pas la même que la darija d'Annaba et demande les différences. Farid parle des accents différents et des mots différents non utilisés à Alger, il compare les accents à Paris et ailleurs. Michelle souligne que beaucoup de gens viennent de pleins d'endroits, d'autres pays, et d'autres régions. L'accent parisien est fait de tout ça, de ces contacts.

Quelles que soient leurs pratiques langagières, leur environnement tout au long du parcours migratoire est donc plurilingue et accroît leur sensibilité aux langues et à la variation linguistique.

3. Les pratiques spatiales en Île-de-France et l'environnement plurilingue

En Île-de-France, leur environnement était également plurilingue, ce plurilinguisme étant caractéristique de toute ville. Ils entendaient quotidiennement l'arabe, y compris parfois la darija de leur propre ville. Sur leur lieu de résidence, dans les lieux institutionnels, dans la rue, dans les commerces, ils entendaient de nombreuses autres langues, outre le français, des langues des touristes, des langues de migration. C'est ce que leurs dessins, cartes, écrits, récits et les sorties dans Paris nous ont révélé en faisant apparaître leurs pratiques socio-spatiales parisiennes ou en d'autres termes, des aspects de leur vie parisienne dans sa dimension sociolinguistique : les lieux institutionnels fréquentés, les quartiers où ils retrouvaient des amis, des endroits où ils avaient travaillé, les restaurants où ils

mangeaient ; mais aussi les endroits qui avaient leur préférence pour leur animation ou au contraire leur calme.

3.1 Lieux de résidence, lieux fréquentés

Ils résidaient en Île-de-France depuis plus ou moins longtemps quand nous les avons rencontrés. Ils logeaient à l'hôtel, en foyer ou en famille d'accueil. Ils avaient résidé dans d'autres endroits auparavant. Un certain nombre avait connu la rue, voire l'errance et les squats.

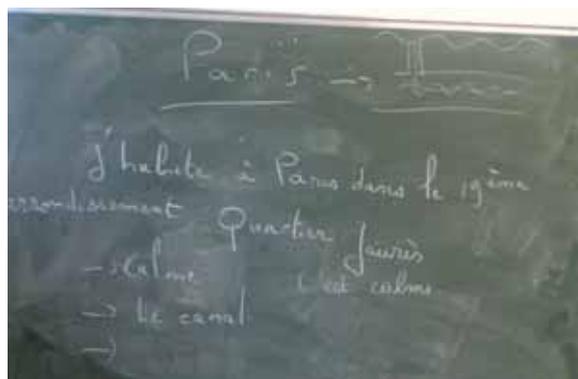
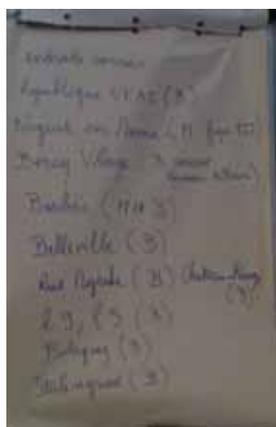


Photo du tableau noir - Séance FLE du 18 06 2019

Journal de bord- Stage cartographie 27 mars 2019

Chadli dit en riant qu'il oublie l'accent de la rue. (...) Puis il évoque le fait qu'il a dormi deux mois dans les rues (à Paris), « toutes les rues ». Il a vécu successivement la rue, l'assistante sociale, le tribunal ...



Texte sur les lieux fréquentés à Paris

J'habite à Paris, à Pigalle, dans un hôtel.
L'hôtel nous donne à manger. Il donne des tickets.
Je vais manger Place de Clichy au Flunch ou bien à Châtelet.
Avec le ticket restaurant de l'UEAJ, nous pourrions aller manger partout.
Moi, je vais manger dans un restaurant algérien.

Photo des lieux fréquentés à Paris

Séance FLE du 19 12 2018

La liste des endroits connus ou les cartes sur lesquels ils indiquaient leurs déplacements ou les lieux fréquentés couvraient tout Paris et sa banlieue.

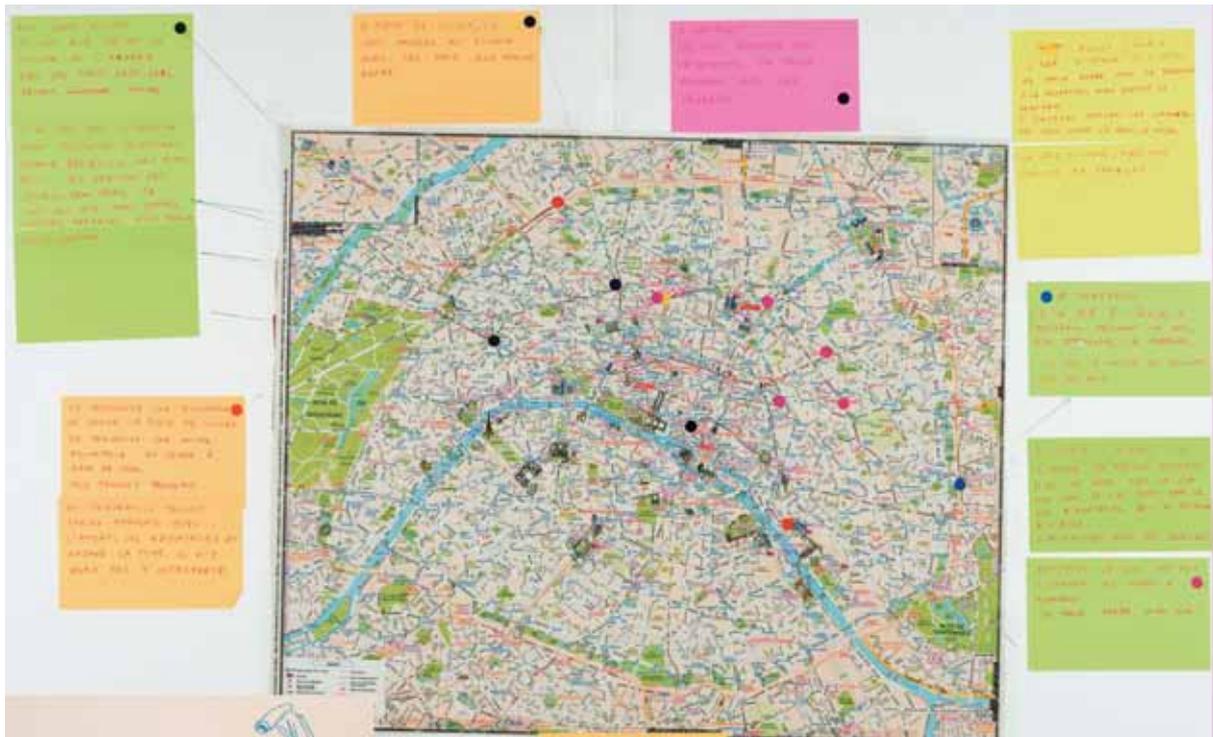


Photo de la composition de Nour - Séance FLE du 16 07 2018

3.2 Plurilinguisme dans les relations et les quartiers de la vie quotidienne

Certains quartiers étaient ceux où ils avaient développé des relations de proximité : il s'agissait du quartier de résidence ou de sociabilité. Ils y retrouvaient des personnes connues pendant le trajet, ou même avant, comme par exemple des amis d'Annaba, et ils faisaient d'autres rencontres. Progressivement, ils prenaient l'habitude de rencontrer des amis dans certains quartiers, de manger dans certains restaurants, comme à la Goutte d'Or, par exemple.

A Chadli qui dit avoir fait le voyage tout seul, Sofia demande s'il a désormais des amis, il répond qu'il a beaucoup d'amis originaires d'Annaba et déclare qu'il a une bonne connaissance des jeunes de son quartier et d'autres quartiers.

Extrait d'interaction - Stage cartographie - 29 03 2019

- | | | |
|------|-----|---|
| Sof | 178 | § Et aujourd'hui aussi tout seul ? T'es tout seul ou tu t'es fait des amis ? § |
| Cha | 179 | §Ah, maintenant, je fais beaucoup des amis. <2s> Même maintenant à Barbes à partout, partout. Par exemple lui, il habite à Annaba et moi j'habite à Annaba. § |
| Sof | 179 | Mais c'est mieux. |
| Mich | 212 | Beaucoup de gens- |
| Cha | 180 | C'est pas problème connaît lui lui. <2s> Mais je connais les mecs de l'autre <2s> de quartier de lui. <2s> Comme lui il connaît les mecs de mon quartier comme moi je connais. §C'est pas obligeait qu'il connaît tout. Mais tout parce que Annaba est trop petit, c'est pas comme-. Il y en a beaucoup de nome de le-Annaba un grand ville. Annaba c'est pas une grand ville.§ |
| Sof | 180 | Oui, vous avez des choses en commun. |

Leurs cartes ou leurs dessins confirment cette bonne connaissance de certains quartiers, comme celui de la Goutte d'or ou celui de la Gare du Nord et révèlent leur attention aux personnes rencontrées dans ces environnements et aux langues qu'elles parlent.

Sur les trois dessins suivants, par exemple, sont ainsi mis en scène les contrôleurs qui parlent le français et l'anglais, des vendeurs de maïs chaud qui parlent des langues du Bengladesh ou d'Afrique, des touristes qui parlent l'anglais, ou toutes les langues du monde.



Photo du dessin du quartier de la goutte d'Or par Djamel- Séance FLE du 05 12 2018

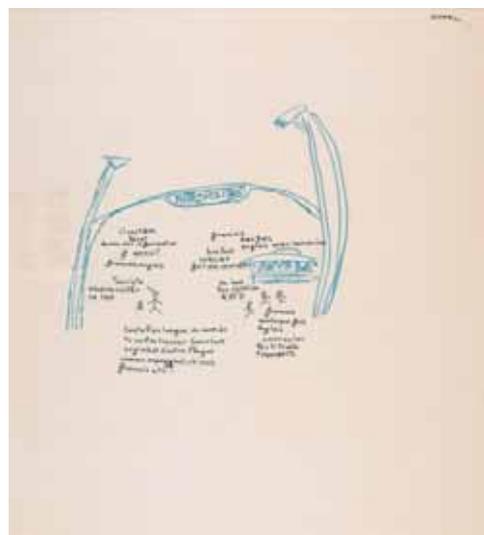


Photo du dessin du métro Anvers par Rida - Séance FLE 28 11 2018

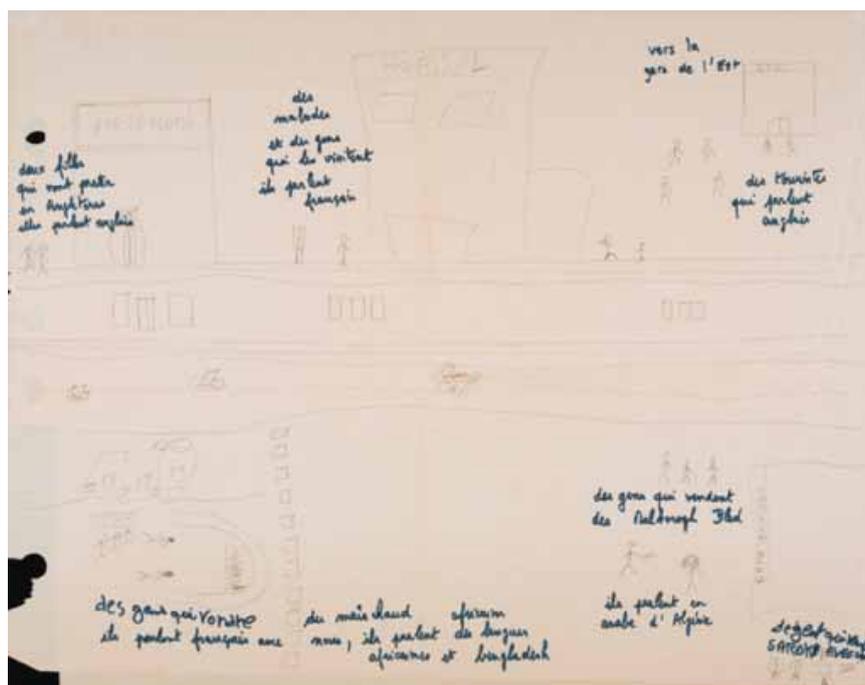


Photo du dessin de la gare du Nord par Jawad - Séance FLE du 28 11 2018

Journal de bord - 18 06 2018 - Séance FLE

Jawad demande de l'aide pour écrire gens, activités et langues sur son dessin. Chadli commente sur les noirs qui vendent le maïs chaud, ... Jawad se lance à écrire lui-même. Le maïs chaud est rattaché à Château Rouge, et lié aux Africains, et aux Bengali. Ils imitent les accents et expressions des Africains. Jawad reprend avec les touristes, et l'anglais. Il dit aimer l'Angleterre. Puis les malades à l'hôpital et les personnes qui les visitent : seul le français est supposé parlé. Un départ de deux filles pour l'Angleterre est lié à la Gare du Nord.

Enfin, les données recueillies rendent compte de leurs pratiques bi ou plurilingues selon les lieux ou les sphères d'activité.

Ainsi, par exemple, en France, Chadli dit parler l'arabe et le français. L'« arabe de la rue » est parlé dans les interactions en face à face, dans la rue, par exemple, mais aussi par téléphone et sur les réseaux sociaux, avec les amis au bled et avec les copines, mais aussi au tribunal où il dit demander un traducteur pour être sûr de bien comprendre. Tandis que le français est plutôt présent à l'école, en formation, dans les services sociaux, sans exclure l'arabe.

Journal de bord - 27 03 2019 - Stage cartographie

En France, Chadli met comme langues : arabe darija, français (chez l'assistante sociale, à l'hôpital), français de la rue, (...) Chadli évoque ensuite Whatsapp et Facebook pour parler avec ses copains. (...) Plaisanteries autour de Whatsapp avec des copines et une langue « spéciale copines ». (...)



Photo du schéma fait par Chadli - Stage cartographie du 27 03 2019

3.3. Des lieux institutionnels

Autre exemple, Amine fabrique deux cartes indiquant pour le français d'une part, pour l'arabe d'autre part, les sphères d'activités, les personnes et les moyens de communication. Selon ces cartes, il emploie l'arabe dans la sphère des relations intimes, de la religion, mais aussi de l'actualité et le français plutôt dans le cadre de relations institutionnelles, formelles ou publiques. D'autres dessins ou discours montrent toutefois que les échanges dans les lieux institutionnels ne se font pas exclusivement en français même si cette langue y est reconnue comme centrale.

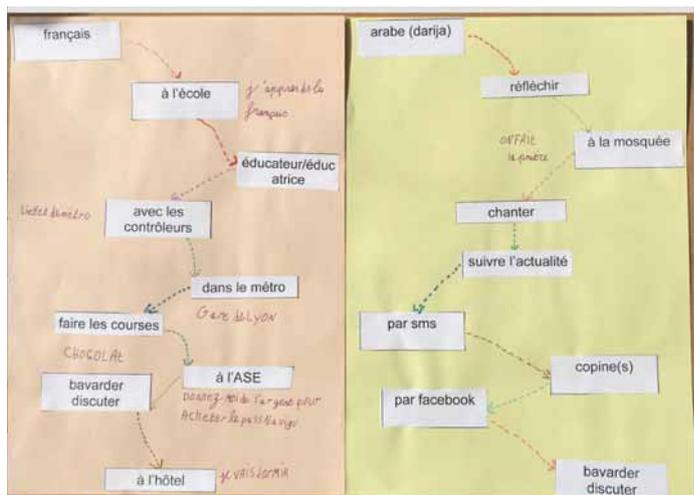


Photo du schéma fait par Adil -
Stage cartographie du 27 03 2019



Photo du dessin de Rachid,
avec commentaires écrits -
Séance FLE du 18 05 2019

Par exemple, le français, sur le dessin de Rachid apparaît au tribunal par l'intermédiaire d'un traducteur (Chadli, lui, dit avec humour que le tribunal est le seul endroit où il ne parle pas le français) ou aux côtés de l'arabe, par le biais d'une éducatrice arabophone ; et le français est présenté au Secteur éducatif mineurs non accompagnés, Bureau de l'aide sociale à l'enfance (SEMNA), aux côtés de différentes variétés d'arabe ou de langues africaines. Sur le dessin d'Adil, le français est associé à des personnes dont la fonction représente l'autorité (les contrôleurs, l'éducateur/éducatrice) ou à des lieux institutionnels (l'ASE, l'école, le métro), mais aussi à des activités et lieux du quotidien (bavarder, faire les courses, à l'hôtel).

3.4. Paris, la découverte et l'ouverture aux langues

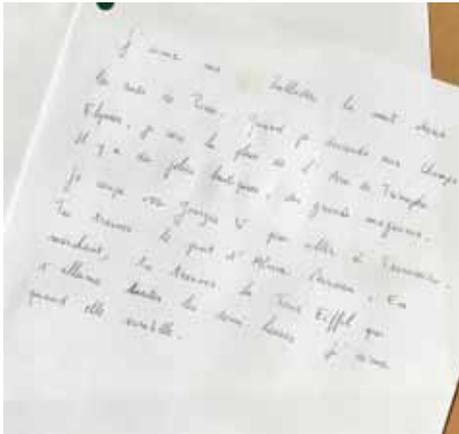
L'investissement dans une vie nouvelle se traduit par le désir de découvrir d'autres pays, d'autres langues, d'autres modes de vie.

Les discussions sur les lieux appréciés dans Paris débouchent sur des échanges d'ordre culturel remportant l'enthousiasme général.

Journal de bord - 18 06 2018 - Séance FLE

Question : quel est votre endroit préféré dans Paris ? Imad, spontanément : Pyramides, puis Musée du Louvre. Il y est entré deux fois, a vu des statues. Il a pris des photos. C'est le jardin des Tuileries. Thierry récapitule et écrit les lieux au tableau. Fouad parle d'un grand jardin à Villepinte, le Parc des expositions de Villepinte. Discussion autour de l'espace, du calme, des parcs, de la nature, ... on peut camper, ils font le barbecue. Thierry parle du Parc de Cergy Pontoise. Djamel parle de Mantes la Jolie. Imad montre une photo du jardin des Tuileries. Il évoque les musées. Nous parlons de l'Orangerie. Imad demande pourquoi cela s'appelle comme ça, car à Alger, un quartier s'appelle aussi l'Orangerie. Explications sur les anciennes serres. (...) L'endroit préféré de Imad : plaisanterie autour UEAJ, Monsieur Thierry. Puis, il parle du Sacré Cœur. Il explique que les jeunes entrent dans les jardins le soir, au calme. Ils voient des hérissons, des souris. On parle des rats du métro. Imad donne le mot souris en arabe. Djamel aime aussi le sacré Cœur. Fouad parle aussi des jardins du Sacré Cœur. Ils parlent des jardins de Jaurès, près de Barbès. Ils disent que tout le monde va dans les jardins au sacré Cœur et dans Montmartre. Discussion sur Montmartre. Imad évoque une actrice célèbre qui a vécu là, Thierry parle de Dalila. Question sur le Moulin Rouge. Thierry évoque les peintres et caricaturistes de Montmartre. Imad dit que ce sont des arnaques pour les touristes. Montmartre est le lieu préféré de Thierry. Imad en parle avec Thierry. Malory aime bien trainer dans le jardin du Luxembourg, très tôt le matin, belles lumières. Françoise parle de Bastille, du canal et des jardins. Imad parle des alcooliques à Bastille. Françoise évoque l'histoire à Bastille, la prise la Bastille, ancienne prison. Farid évoque Charonne. Discussion sur la prison. Évocation de l'occupation allemande par Farid. Puis proposition qu'on fasse une sortie ensemble dans un quartier de Paris, en la choisissant ensemble. (...) Chacun écrit son nom sur les plans, pour une reprise mercredi.

Les jeunes font preuve d'une grande appétence pour la découverte de la ville qu'ils parcourent parfois en se promenant et en admirant les monuments, les lumières de Paris, l'architecture.



J'aime me balader la nuit dans les rues de Paris. Quand je descends aux Champs Elysées, je vois la place de l'Arc de Triomphe. Il y a de jolies boutiques, des grands magasins.
Je coupe à Georges V pour aller à Trocadéro. Tu trouves le pont d'Alma Marceau. En marchant, tu trouves la Tour Eiffel qui s'allume toutes les demi-heures. J'aime quand elle scintille.

Photo d'un texte de Farid - Stage cartographie du 28 03 19

Les visites guidées et les séances qui suivent sont aussi l'occasion de découvrir leurs nombreuses connaissances musicales, culturelles et spatiales et de connaître certains de leurs lieux de prédilection, comme les restaurants où ils aiment manger à Barbès, les endroits qu'ils apprécient pour leur calme, comme un parc ou les marches de Montmartre. Ils y cherchent le repos et la sécurité.

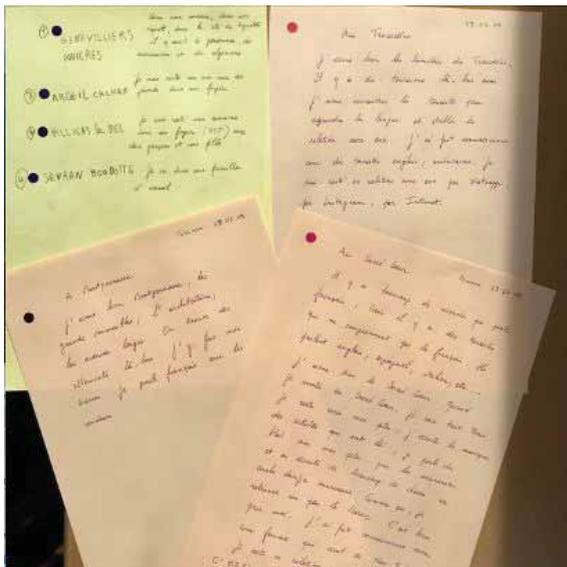
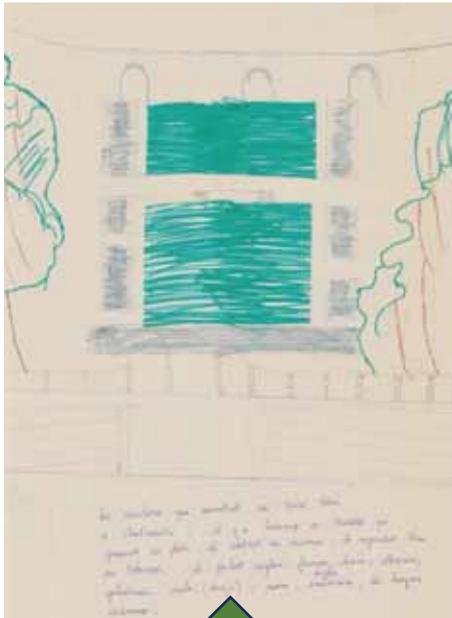


Photo des textes d'Idriss
Stage cartographie du 29 03 2019

Journal de bord - 29 03 2019 - Stage cartographie

Au Trocadéro, Idriss aime les lumières. Chadli commente : tout le monde dit ça. Rires. Il rencontre les touristes là-bas aussi. Il aime ça pour apprendre les langues et pour entrer en relation. Chadli dit qu'il veut aussi travailler sur Paris. (...) Puis, il explique qu'il a pu établir des relations avec des touristes, qu'il prolonge par téléphone, Whatsapp, Instagram... en particulier avec des touristes anglais, américains. C'est la même chose au sacré Cœur, il fait connaissance avec des gens, en particulier « avec une meuf, elle habite à New York ». Françoise commente « meuf » pour l'exposition, et donne l'équivalent femme, que Idriss ne connaît pas. Il reste en relation avec elle sur Whatsapp. Idriss souligne l'importance de créer et garder les relations. Il le fait écrire en gros sur la feuille. A propos de Montparnasse, il y aime les grands immeubles, l'architecture, les avenues larges. On y trouve des vêtements, qu'il achète là-bas. Il parle alors français avec les vendeurs. Il n'entend que le français là-bas.



Les escaliers qui montent au Sacré Cœur à Montmartre ; il y a beaucoup de touristes qui prennent des photos, ils achètent des souvenirs, ils regardent Paris au télescope ; ils parlent français, anglais, chinois, allemand, pakistanais, arabe (darija), russe, anglais américain, des langues indiennes...

Photo du dessin commenté de Chadli



J'aime bien le Sacré Cœur. Quand je monte au Sacré Cœur, je vois tout Paris. Je reste avec mes potes, j'écoute la musique des artistes qui sont là, je parle du bled avec mes potes pour les souvenirs, et on discute de beaucoup de choses en arabe darija marocain. Comme ça, je retrouve un peu le Maroc. C'est bien pour moi.

Photo du dessin commenté par Idriss sur une feuille à part

Séance FLE du 28 11 2018

Nous vérifions également, notamment lors des visites guidées ou à l'occasion de la cartographie participative, leur appétence au tourisme. A Paris comme ailleurs, ils endossent, en effet, volontiers le rôle et la posture du touriste, prenant la pose pour une photo et nouant des relations avec des personnes de passage.



Photos de la visite de Montmartre - 20 07 2018

Au détour de l'activité cartographie, pendant le stage, nous découvrons également que les découvertes touristiques ne se limitent pas à Paris, mais concernent toute l'Europe.

Journal de bord - 28 03 2019 - Stage cartographie

Farid travaille sur une carte de Paris. Brouhaha. Michelle lui demande d'écrire des petits textes sur les quartiers qu'il connaît. Repérage de Trocadéro, des Champs Elysées... Farid veut écrire des commentaires. Il est aussi encouragé à écrire sur les villes de banlieue qu'il connaît, les personnes qui y habitent et les langues pratiquées (Thiais, ...). Adil continue avec Malory sur son parcours en France. Chadli continue sur la Sardaigne avec Sofia. Farid écrit sur Paris la nuit et Trocadéro avec Françoise. Michelle filme. Discussions sur Alma Marceau avec Chadli. Poursuite de l'écriture avec Farid. Il se repère aux stations de métro. Farid montre des photos qu'il a prises de la tour Eiffel. Farid montre ensuite une photo de Rida, Djamel et lui et fait deviner où ils se trouvent. Elle a été prise à Genève. Ils se sont rendus là-bas tous les trois. Farid montre ensuite une photo de Bruxelles, où ils ont été également tous les trois. Ils ont visité et pris des photos à la fin de l'été à Genève, en décembre à Bruxelles. Ils ont été à l'hôtel. La vie est moins chère là-bas. Farid dit qu'il y a beaucoup de Marocains à Bruxelles. Sofia dit qu'il y a beaucoup de turcs. Farid dit qu'il y avait une manifestation pour le royaume quand ils s'y trouvaient, pour qu'il y ait des élections présidentielles, une république en Belgique. Farid dit qu'Anvers est une belle ville. (...) Farid dit qu'ils découvrent comme ça. (...).

Extrait d'interaction - Stage cartographie - 28 03 2019

- Fra 845 DJA, RID et toi, vous avez été à Genève ?
Far 846 Ouais
Mal 847 Ah c'est vrai ?
Fra 848 Vous êtes allés faire du tourisme. Vous êtes allés faire §le tour de la ville ?
Sof 848 §A Genève alors ?
Mal 849 Ah bah dis donc moi j'y étais la semaine dernière à Genève.
Sof 850 Ah ouais ?
Mal 851 J'y étais jeudi dernier, oui. La semaine dernière, jeudi, vendredi. Gare de Lyon. Super.
Sof 852 §Il y a une grande <inaudible>§
Far 852 §Le lac la nuit <inaudible>§
Fra 852 §Le lac <inaudible> §ouais ouais.
Mal 853 Après qu'est-ce qu'on fait d'autre en français ?
Adi 854 Je vais faire les courses.
Mal 855 Tu fais les courses. Ouais. § <toux>§
Far 855 § ça s'est où ?
Mich 856 C'est qui ?
Sof 857 Ben NAC. §Alors ça c'est-§
Fra 857 §Mais vous avez été§ partout !
Sof 858 Ah la la Qu'est-ce que j'adore cette ville !
Fra 859 Vous avez été partout !
Sof 860 Ça c'est chouette. J'ai eu un bol pendant des années j'ai eu un bol.
Fra 861 Vous avez été à Bruxelles, vous §avez été à Genève. Vous avez été partout. C'est génial.§
Mal 861 §1 Bruxelles, c'est joli comme tout j'adore§ aussi ouais.§2 C'est une ville hyper agréable.§
Fra 861 §RID, toi et DJA, tous les trois.§
Far 862 Ouais
Fra 863 Les gens ils sont cool, calmes.
Mal 864 Oui, oui, oui il y a une atmosphère très, très agréable.
Sof 865 C'est agréable. §Ça c'est-§
Fra 865 §Et vous avez-§Vous allez visiter ?
Far 866 Oui oui. <inaudible> on a visité <inaudible>.
Fra 867 Vous avez pris des photos et tout ?
Far 868 Ça c'était euh ça fait sept mois.
Fra 869 Ah ! Il y a quelques mois vous avez fait ça ?
Far 870 C'était euh, c'est fini l'été.
Fra 871 §A la fin de l'été.§
Sof 871 §A la fin de l'été.§
Far 872 A la fin de l'été.
Fra 873 A la fin de l'été vous avez été à Bruxelles, vous avez été à Genève.
Far 874 Non. Bruxelles non on a été c'était l'été.

Le plaisir de la découverte des villes est aussi celui de la rencontre de l'Autre, et il s'associe à celui des langues. Les sujets de conversation des jeunes, la manière dont ils manient les langues, dont ils jouent de leur musicalité en chantant ou leurs productions graphiques l'ont maintes fois prouvé.

3.5. Un pont entre langues d'ici, langues de là-bas

Malgré la séparation d'avec le pays et la famille qui se vivait de manière sensible et complexe, le désir de découvertes, de nouveaux liens et de nouvelles langues était donc vif.

Paris leur permettait d'entrer en relation avec des personnes étrangères, d'élargir leur univers et d'explorer des langues. Elle leur permettait aussi d'entretenir des relations avec des personnes de même langue qu'eux, provenant du monde arabophone ou de leur ville (voire quartier) d'origine. Avec ces derniers comme au téléphone ou sur les réseaux sociaux, ils maintenaient un usage quotidien de la langue de leur enfance. Ils pouvaient ainsi établir un pont entre un nouvel ici et là-bas. L'arabe est apparu comme une langue repère, ramenant à l'enfance passée au Maghreb, à la famille et aux amis restés au pays et dont le contact se maintient par téléphone ou par internet, une langue particulièrement chargée d'affects. Parlée en dehors du pays d'origine, elle les ramène à leurs réseaux au Maghreb, faisant le pont entre les lieux du passé et du présent.

Extrait d'interaction - Stage cartographie - 29 03 2019 - Dialogue accompagnant l'élaboration de la carte d'Idriss

- Fra 323 Ouais. Et pourquoi c'est bien- tu aimes rencontrer les touristes ?
Idr 247 Ouais.
Fra 324 Oui. Et pourquoi tu aimes bien rencontrer les touristes ?
Idr 248 Pour prendre la langue.
- Fra 335 § Et -ça- t'as pu faire connaissance comme ça ? §
Cha 364 §1 Avant juste ça. Il y en a un autre§. §2 Il y en un rue ici et un autre rue ici comme je l'ai dit la première fois dans l'autre plan. § <2s>§3 C'est juste ça Annaba dans un coin§
Idr 260 Ouais.
Fra 336 § Oui, tu as établi des relations avec des touristes ? §
Idr 261 Ouais.
Fra 337 Et quand § ils s'en vont vous gardez la relation par téléphone ? §
Idr 262 § Ouais§ par téléphone, <2s> par WhatsApp, par-
Fra 338 Ah ! c'est bien. Par WhatsApp ? On va l'expliquer tout ça. §1 Alors attends, parce que on verra les étiquettes après. § On va écrire §2 ce que t'as- établir § la relation avec eux.
- (...)
Idr 297 C'est important.
Fra 376 C'est important oui de créer les relations, ouais. Et ben, oui t'as dit c'est important. Tu- euh- on l'écrit c'est important ? <2s> de créer des relations.
Idr 298 Ouais.
Idr 299 Comme tu veux.
Fra 377 Non ! c'est toi qui-
Idr 300 Ecris.
Fra 378 § <rire> c'est pas§ moi qui dicte.
Sof 375 §Ah ! mais oui, bien sûr. §
Idr 301 C'est important, écris, écris en grand, § c'est important. §
Fra 379 § En grand. § C'est important, en gros, d'accord.
Idr 302 Ouais, c'est important.

Selon Thierry, l'appétence des langues et des rencontres manifestées par les MNA seraient liés à une manière particulière de communiquer et de sortir de la solitude. Il nous explique :

Entretien Thierry

Les MNA n'ont pas ce...ont réussi à aller dans un espace beaucoup plus large et donc à prendre ici des...à parler par exemple des langues, même s'ils savent très peu parler, à communiquer même si...nous quand on communique c'est pour demander notre chemin, on va pas communiquer pour parler...et eux j'ai l'impression communiquent en permanence, avec les touristes, avec les Anglais, les Américains, les Espagnols etc., ça ne les dérange pas, ils ont une faculté d'aller vers l'autre je dirais plus...sur un modèle différent de nous, nous on va vers l'autre pour demander un chemin, on va pas vers l'autre comme ça, pour communiquer parce qu'on a envie tout à coup de communiquer. Leur solitude les pousse à aller vers l'autre et à créer des liens en fait, de cette manière-là.

Les commentaires des MNA tout au long des séances, les explications qu'ils donnaient souvent avec plaisir quant aux langues, aux manières de les parler (accents, lexique, etc.) rendaient donc compte d'une grande sensibilité linguistique, qui les amenaient à reconnaître des langues, leurs variations (y inclus celles du français), et pour certains en particulier, à les acquérir pour les pratiquer dans leur vie présente ou à l'avenir. Parler le français, en particulier, signifiait pour eux, l'espoir d'un travail et d'une stabilité.

Par bribes, à travers les dessins, les cartes, les récits, les conversations ou les déambulations dans les quartiers, leurs pratiques de l'espace parisien, certains aspects de leur vie sociale et institutionnelle se révélaient et avec eux leur univers sociolinguistique plurilingue. Ils apparaissaient tantôt comme des MNA ou des harragas, mais aussi comme de jeunes personnes, avides de rencontres, d'aventures et de découvertes. Progressivement, les données recueillies, par touches, dessinaient la pluralité des facettes de ces jeunes, de la complexité de leur situation et de leur vécu et faisaient apparaître la richesse de leurs savoirs. Leur vulnérabilité, réelle, était loin d'épuiser le portrait de ces jeunes prouvant, de bien des manières, leur capacité à agir, à réagir et à apprendre.

4. L'espace multidimensionnel des MNA

4.1. Espace de socialisation, espace sociolinguistique vécu et imaginaire spatial

Les cartes, les dessins, les chansons, les visites de quartiers et d'expositions de même que les échanges qui ont eu lieu dans ou hors des ateliers, ont produit des éléments qui, ensemble, ont fait apparaître l'espace multidimensionnel des jeunes (Le Page et Tabouret Keller, 1985), sous sa dimension langagière. Ces données diverses et éparées ont progressivement, dans le temps long de la recherche participative et des analyses, non seulement révélé l'espace parcouru, et les langues entendues, acquises et pratiquées, mais également la dimension vécue, sensible de l'espace, des langues et de leur relation. Ils ont réinstauré de l'épaisseur et de la discontinuité dans l'appréhension des trajectoires, en les envisageant, sous l'angle de la temporalité (étape, durée, moment de vie), de l'action (activité lors des étapes) et des relations (rencontres, réseaux). Enfin, révélant les rapports à l'espace à travers les déplacements et les manières de faire « lieux » (voir 4.2.), ils invitent à interroger la relation entre langue et place, au sens d'appartenance socio-spatiale ou d'adhésions à des valeurs conçues au sens politique.

L'espace envisagé comme un espace de vie, présent, passé ou à venir, est un espace parcouru et construit tout au long de la vie et des déplacements du locuteur au gré des interactions et des actions avec d'autres. Expérimenté ou imaginé, l'espace n'est pas qu'un espace géographique, mais aussi un espace social caractérisé par les relations qui s'y déploient, les normes et les valeurs qui s'y développent. « Le mouvement des personnes dans l'espace n'est donc jamais un mouvement dans des espaces vides » (Blommaert et Ji Dong, 2010). Les acteurs sociaux qui se déplacent sont censés observer des conduites, en partie langagières, qui expriment la reconnaissance des « territoires » sociaux ou politiques. Y tissant des réseaux (familiaux, sociaux, etc.), y réalisant des rencontres, des expériences partagées, les locuteurs y acquièrent des savoirs langagiers ou d'autres types de savoirs, ils s'y socialisent.

Ainsi, les langues que les jeunes pratiquent, la façon dont ils les pratiquent dans toute leur variabilité et les rapports qu'ils entretiennent avec elles, tiennent compte des significations sociales de ces environnements et participent à les produire. Les significations d'un lieu et de la façon de s'y comporter, d'y parler, sont construites collectivement, ou plus individuellement, et s'inscrivent au cœur de la relation entre langage et espace. Elles sont intériorisées par les locuteurs tout en étant continuellement réactivées ou reconstruites.

Au fil des rencontres et des actions en interaction avec d'autres, le locuteur se socialise. Il développe son « espace sociolinguistique vécu » (Juillard, 2019 ; Frémont, 1974 ; Deprez, 2007), c'est-à-dire à la fois un espace de vie et un espace social dans lesquels les ressources langagières des locuteurs (pratiques ou symboliques) sont toujours en évolution. Elles lui permettent ainsi de se situer face à d'autres personnes, de les situer et d'agir avec elles de manière intelligible. L'espace sociolinguistique vécu du locuteur, s'il est toujours lié au déplacement du locuteur dans un environnement, n'implique pas que des rencontres physiques dans un même espace géographique. Les interactions auxquelles participe le locuteur ne sont pas toutes localisées ou habituelles, elles peuvent aussi être plus occasionnelles. De même, à l'heure de la globalisation des échanges et de la communication numérique, elles peuvent aussi ne pas impliquer l'expérience physique de l'espace, mais plutôt la communication au sein d'espaces virtuels. Enfin, les pratiques langagières des locuteurs comme leurs rapports aux langues peuvent dépendre de leur imaginaire spatial (Bailly 1989), c'est-à-dire des représentations qu'ils se font de l'espace, par exemple les représentations d'un pays, d'une ville ou d'un quartier. Ces représentations se construisent grâce aux discours et narrations qui circulent et participent à la construction subjective des espaces. Ainsi, les rapports aux langues comme les pratiques langagières relèvent de l'espace sociolinguistique vécu mais aussi de la façon dont on se projette dans un espace socialement et sociolinguistiquement perçu, autrement dit de l'orientation socio-spatiale du locuteur (Auzanneau et Trimaille, 2017).

Les cartes et les dessins réalisés par les jeunes de même que les chansons choisies lors des séances, les discours qui les accompagnent, par exemple, sont intéressants en ce sens qu'ils ne font pas que renseigner sur l'environnement des jeunes et les langues qui s'y trouvent, ils ne rendent pas compte d'espaces géographiques, sociaux et sociolinguistiques objectifs, mais bien de l'interprétation qu'ils en font ou qu'ils en donnent. Car leurs productions graphiques, les chansons qu'ils écoutent en studio comme leurs discours procèdent par sélection, donnent à voir des aspects de leur vécu, de leurs expériences, de leurs perceptions et en laissent bien d'autres dans l'ombre. Loin de réduire ainsi le champ des informations fournies, ils l'ouvrent de façon particulièrement significative. Toutefois l'espace présente aussi une part d'imaginaire, de fantasme même. C'est ce que Bailly (1989) appelle « l'imaginaire spatial ». L'espace est ainsi conçu en fonction de l'ensemble des récits qui l'ont mis en mots et en images et auquel le jeune aura eu accès. L'espace en ce sens est polyphonique et le langage est conçu par rapport à cet imaginaire plus ou moins partagé.

La relation des langues à l'espace, pour les MNA comme pour tout locuteur est la relation à un espace multidimensionnel, expérimenté ou non, physique ou virtuel, pluriscalaire, polyphonique, factuel et subjectif tout à la fois. Profondément reliées aux expériences existentielles dans cet espace multidimensionnel, les langues et les espaces, dans leur interrelation, sont donc pour tout locuteur des lieux de la fabrique des affects et de la mémoire individuelle ou collective.

4.2. Mobilité et fabrication des lieux

La mobilité comme la temporalité se trouvent au centre de la conception de l'espace multidimensionnel. Pour les MNA avec lesquels nous avons travaillé, leur prise en compte relève de la période d'âge qu'ils traversent et de leur parcours migratoire. Bien que l'âge ait des significations très diverses, d'une histoire à une autre, d'une culture à une autre, d'un contexte à l'autre, on ne peut ignorer l'élargissement de l'espace pratiqué au sortir de l'enfance, voire pour certains dès la petite enfance (Przybyl, 2012). Des travaux en sociologie ont montré en Europe, que lors de la période adolescente caractérisée par l'autonomisation des individus, les acteurs sociaux étaient amenés à élargir et diversifier leurs déplacements. En découvrant de nouveaux espaces sociaux, ils réalisent de nouvelles expériences interactionnelles qui impliquent celle de l'altérité et les confrontent à des « épreuves de mobilités » (Oppenchainm 2011), dont la réussite ou l'échec infléchira leurs « dispositions sociales » déjà acquises pour s'adapter à leur nouvel environnement. Dans le cas des MNA, ces épreuves sont particulièrement

grandes, puisqu'à cette période de vie particulière s'ajoute le fait de quitter son pays pour aller vers des espaces inconnus bien qu'imaginés.

Cette réflexion pose non seulement la question de la conception de l'âge : qu'est-ce qu'un « adolescent » ou qu'est-ce qu'un « jeune » lorsque les expériences de vie rendent la définition occidentale de l'adolescence en termes de période de vie entre l'enfance et l'entrée dans la vie adulte très insuffisante, lorsque l'élargissement de l'espace pratiqué se fait dans des circonstances de franchissement des frontières qui sont les leurs (voir chapitre 2) ? Elle pose aussi la question de l'intégration qui suppose elle-même la socialisation. Si les épreuves de la mobilité sont inhérentes à la socialisation, elles sont très souvent conçues à la fois par la littérature scientifique, le monde social ou le monde politique comme répétitives. Elles impliquent la fréquentation durable d'un espace relationnel, localisé et plus encore, l'attachement au lieu considéré dont Bambi Schieffelin (2007, p. 23) écrit qu'il est « un facteur puissant dans la vie sociale (...) et découle souvent des relations sociales qui prennent forme à cet endroit ». Or, ce lien qui permet de se reconnaître et d'être reconnu dans cet espace, d'y avoir sa place passerait par la langue : « les états émotionnels associés à l'attachement au lieu sont souvent inscrits à l'intérieur du langage ou accompagné par le langage [...]. Cet attachement permettrait de comprendre comment les enfants se construisent une identité qui leur est propre par le biais de cet attachement. ». À l'inverse « l'absence d'ancrage dans un lieu » serait défavorable au développement de l'enfant.

L'appréhension de l'espace des MNA sous toutes les dimensions déjà mentionnées, et notamment dans sa dimension subjective, apporte des éléments de réflexion qui questionnent ces pré requis de la « socialisation » ou de « l'intégration », voire même le sens de ces notions. Qu'est-ce qu'être socialisé pour un MNA dont la mobilité est particulièrement grande et continue ? Qu'est-ce que s'intégrer et en quoi la langue, en l'occurrence le français, est-elle favorable ou nécessaire à leur intégration ? Son apprentissage est-il un préalable à cette intégration ? Est-il donc possible de s'attacher aux espaces malgré la mobilité ? Autrement dit, est-il possible de fabriquer des « lieux » au sens d'espaces relationnellement, subjectivement et affectivement investis ?

Les dessins, les cartes et les récits qui les ont accompagnés montrent que la réponse à cette dernière question est positive. Malgré leur constante itinérance au sein de réseaux mouvants et mobiles, leur impossibilité de se projeter durablement dans le temps ou l'espace, le fait qu'ils suivent le cours des événements en saisissant les opportunités qui pourraient les amener vers la stabilité qu'ils disent parfois désirer (avoir un travail, avoir une famille), ils fabriquent des « lieux » au sens de *place* en anglais (Creswell, 2009, Johnstone 2010) ou encore des « foyers » au sens de *home*, en anglais, (Fathi 2023), c'est-à-dire des espaces investis relationnellement et subjectivement, donc significatifs pour eux et d'autres.

A Paris, comme dans d'autres villes avant elle, ils développent, en effet, dans certains espaces, même temporairement, des relations et des habitudes qui participent à leur socialisation, y inclus dans sa dimension langagière. Ils nouent donc des attaches avec des espaces investis pendant un temps, y réalisent des expériences de vie en pratiquant, comme ailleurs, une pluralité de langues et de manières de parler auxquelles ils donnent des fonctions et des significations variées attachées à des savoirs, des imaginaires ou des actions. Ainsi, et plus encore, loin d'être passifs, « ils ne se contentent pas de s'intégrer dans les paysages et les infrastructures existants, mais produisent activement de nouvelles couches d'urbanité » (De Backer, Hopkins and Ilse van Liempt, 2023, p. 29, notre traduction¹⁴, Auzanneau, Hickel, Leclère, 2024).

¹⁴ Version originale : "they do not only blend in in already existing landscapes and infrastructures, but also actively produce new layers of urbanity."

Les « lieux » ou les « foyers » des jeunes se présentent comme « une constellation de sentiments, de ressources, de potentialités et de contraintes » (Fathi, 2023 p.192, notre traduction¹⁵) et les langues qui y sont présentes et pratiquées dans toute l'hétérogénéité langagière propre aux situations de plurilinguisme revêtent des fonctions et valeurs qui se stabilisent pour un temps ou valent dans le moment de l'interaction. Comme les espaces, les langues permettent de se situer socialement et temporellement. Elles portent la trace des expériences directes ou indirectes, individuelles ou collectives, que les locuteurs font de l'espace, elles en sont la mémoire. Chargées d'émotions et d'imaginaire, évoquant des moments et des lieux vécus heureux ou douloureux ou l'espoir d'une vie meilleure, elles peuvent être l'objet de désir ou de rejet.

En effet, les expériences même lorsqu'elles sont éphémères sont ancrées émotionnellement dans la mémoire comme autant de moments de vie qui peuvent être perçus comme des moments de repos, de calme, de sécurité ou de plaisir. Les marches de Montmartre, leur chambre, l'atelier de FLE ou d'autres endroits dans la ville sont pour eux des « lieux » (*place*). Y parler le français, ou du français, en exploitant toutes ses ressources, y retrouver sa langue première, le berbère ou la darija, même avec ses variantes socio-spatiales, ou s'ouvrir au plurilinguisme de la ville, c'est trouver une place, avoir une place, au moins pour un temps. Les langues pour les MNA sont apparues, en lien avec les espaces, sous des facettes très diverses.

Elles sont apparues tour à tour comme des moyens d'assurer sa survie dans l'urgence du moment ou comme des clés d'un avenir meilleur, comme des possibilités d'ouvrir son horizon et d'enrichir ses réseaux de relations, comme des moyens de se rattacher ou de créer des réseaux arabophones en Europe, et enfin comme « des ancres puissantes et paradoxales reliées à un passé intime et parfois refoulé » (...) Mais toutes ont participé chez ces jeunes à dessiner tout au long de leur parcours une sorte de paysage linguistique mental, complexe, mouvant et sensible » (Auzanneau 2020, p. 119). Notre démarche a donc permis de cerner l'espace multidimensionnel des MNA à « travers des configurations impliquant la spatialité de la langue, celle du locuteur (et notamment sa mobilité) et de son répertoire et enfin celle de l'énonciation » (Deprez, 2007, p. 249). Comprendre comment l'espace est investi, perçu et construit socio-langagièrement et subjectivement par ces jeunes fait ainsi apparaître l'intrication de leurs histoires avec des histoires collectives, sociales, politiques et langagières, des histoires qui se conçoivent sur un plan translocal et pluriscale.

4.3. Un rapport à l'espace particulier : frontières, espace translocal, mode de spatialisation

L'histoire migratoire des jeunes, avec ses épreuves de mobilité, et probablement les discours entendus précédemment au départ n'ont pas fait qu'infléchir l'orientation socio-spatiale des jeunes, elles ont aussi participé à façonner leur perception de l'espace, du déplacement dans l'espace et de la façon de s'y situer, notamment grâce aux langues.

Au Maghreb les personnes qui franchissent illégalement les frontières sont appelées des « harragas », venant du terme *harga*, « brûlure », ce sont des « brûleurs de frontières » au sens de brûler une limite interdite, un feu rouge, par exemple et, avec le sens de « fraude » en arabe algérien¹⁶. En ce sens, les jeunes que nous avons suivis ont effectivement brûlé des frontières, et si nous ne retenons que la définition stato-territoriale de celles-ci, il est intéressant de noter que la mobilité des jeunes se poursuit

¹⁵ Version originale : "Places (...) are a constellation of feelings, resources, potentialities and constraints."

¹⁶ Traduction de Takfarinas Berkane, étudiant du master Signes, discours et société, 2018, Université de Paris, Faculté SHS.

même lorsqu'ils parviennent en Europe au pays de destination. Pour Thierry, notre partenaire enseignant de FLE, c'est comme si, en franchissant la méditerranée, au péril de leur vie, ils avaient intérieurement brûlé les frontières européennes. Il explique :

Entretien Thierry

« Ils ont de l'expérience, le passage de frontières est un passage qui a détruit toutes les frontières à l'intérieur d'eux-mêmes pour moi, c'est-à-dire qu'aujourd'hui ils peuvent aller n'importe où en Europe et ils vont, peu importe l'endroit, ils vont, ils reviennent là, ils vont partout, ils n'ont pas cet esprit où il y a des frontières en fait. En ayant franchi une frontière que je dirais presque maternelle, il n'y a plus de frontières pour eux. Il y a des espaces à découvrir [...], donc il y a un décalage quand on parle avec eux, un décalage où nous on est... bah on naît/est français, avec les verbes "naître" et "être", et donc nous on a des réflexes par rapport à des situations de jeunes qui sont français, même s'il y a plusieurs cultures, culture du pays où ils viennent, etc. ».

Nous avons vu que les MNA évoluent dans un espace ouvert, ce qui peut paraître paradoxal compte tenu de leur situation. Leurs actions et leurs discours semblent même indiquer une certaine revendication à la liberté de se mouvoir, comme le ferait un touriste par exemple. Mais on ne peut ignorer que leur mobilité, se fait dans un cadre contraint, socialement, politiquement, juridiquement, qu'elle soit empêchée ou réglementée. Elle ne peut se faire que « sous les radars » et c'est en dépit et au travers de ces contraintes et difficultés qu'ils construisent leurs modes de spatialisation et leur socialisation langagière.

Pour eux, la fabrication du quotidien apparaît complexe, mobile et, parfois éphémère. Toutes les contraintes auxquels ils sont soumis : celles des lois, de l'institution, de leur condition n'empêchent pas les déplacements dans l'espace européen, au gré de leurs réseaux eux-mêmes mouvants et à la composition variable. Partout ils produisent des lieux, ou encore des « foyers ». Ces foyers s'inscrivent dans un espace translocal, mais aussi virtuel grâce aux moyens modernes de communication : ils sont en relation permanente avec des membres de leur famille ou des amis restés au pays, ou ayant eux même migré ou bien étant en train de le faire.

Leur espace est plurilingue. L'arabe ou le français, dans cet espace, sont des langues en contact entre elles et avec d'autres langues, parlées, dont la matérialité est par définition hétérogène. Comme pour les autres langues, leurs formes, leurs fonctions, valeurs ou symbolismes peut dépendre de l'endroit où ils se trouvent (pays, villes, quartiers). C'est au regard de cet espace plurilingue, translocal et pluriscale et de leur mobilité inachevée que l'apprentissage des langues prend sens ou doit être interrogé.

Cette question soulève celle de la diversité des appréhensions de l'espace, de sa pratique, de son appropriation en relation avec la langue/des langues. Or, le « mode de spatialisation » (Rémy, 2015) des jeunes et celui sous-tendant les discours et actions, politiques ou sociales à leur égard sont en décalage. Un type d'opposition, théorisé par Rémy (2015), opère ici, entre un mode de spatialisation focalisé sur un centre unificateur (ici la nation, la société française), encourageant l'ancrage socio-spatial dans un espace clos, fixé dans le temps par son histoire, et un autre mode valorisant la mobilité et encourageant le déplacement, dans un espace non clos et toujours en devenir. Dans le premier cas, l'apprentissage de la langue du centre garantirait le développement de relations sociales adéquates à l'adhésion de ses valeurs et de ses normes et même, pourrait y suffire. Dans le second cas, les langues acquises, connues, entendues, ou encore les pratiques langagières avant, pendant et après l'arrivée en Europe seraient autant de ressources, toujours en reconstruction, pour se déplacer, mais aussi pour séjourner plus ou moins longtemps dans une ville.

Apprendre une langue, se socialiser, s'intégrer à un espace national relèverait selon la conception dominante, prévalant dans le domaine politique et souvent, dans bien d'autres domaines (éducatif, social, justice, etc.) d'une vision sédentaire de l'espace et du langage (Auzanneau, Hickel, Leclère, 2024 ; Auzanneau, 2024).

Si, comme le stipule le rapport 2017 de l'observatoire national de la protection de l'enfance (Jamet et Keravel, 2017), l'environnement des MNA est un espace d'appropriation de la langue française et de repères culturels pour une intégration réussie et pérenne, on ne peut omettre que pour les jeunes, elle relève d'un espace moiré, kaléidoscopique, sonore dont l'intelligibilité est incompatible avec la conception politique, administrative ou médiatique de l'espace.

Prendre en compte la façon dont les jeunes pratiquent et se lient à l'espace et au temps à travers les langues, appréhender le langage comme une pratique sociale, permet de sortir d'une conception essentialisante et erronée de l'intégration selon laquelle la connaissance d'une langue est un préalable à l'intégration. Il s'agirait, en s'intéressant à l'histoire et aux pratiques des MNA, de la façon dont les langues s'entrelacent avec les lieux et le temps, d'adopter une vision plus incarnée du langage et de contribuer ainsi à donner une place à ces jeunes ; une place dans le monde. Cesser de les considérer comme « des êtres hors sol, hors langue, hors savoirs » ce serait alors « les reconnaître dans leur agentivité, leur sensibilité et leur devenir » (Auzanneau, Hickel, Leclère, 2024).

Chapitre 4. Enjeux et pratiques d'enseignement-apprentissage : défis et apports de l'ouverture aux expériences sociolangagières des MNA

Notre démarche de recherche, orientée simultanément vers la production de données sociolinguistiques et vers l'action didactique, nous a placées dans une double position d'observatrices et de collaboratrices des professeurs techniques et des éducateurs participant aux ateliers FLE et musique. Au fil des séances auxquelles nous avons participé et/ou que nous avons co-animées, comme au gré des réunions de planification des activités et de debriefing des séances, les gestes professionnels des enseignants (Bucheton et Dezutter, 2008) se sont donnés à voir ainsi que leur capacité à ajuster leurs pratiques aux imprévus qui caractérisent ces situations d'enseignement-apprentissage. L'analyse de ces conduites révèle d'une part des « arts de faire » (De Certeau, 1990) fondés sur une gestion sensible du contexte (voir chapitre 2) et plaçant la construction d'une relation pédagogique solide au fondement de l'action didactique. D'autre part, l'analyse des activités mises en place de façon collaborative témoigne de l'intérêt pédagogique et didactique du détour par les répertoires langagiers et les expériences sociolangagières dans la formation des MNA pris en charge à la PJJ.

1. Des « arts de faire » pédagogiques et une éthique relationnelle

Nos analyses confirment avant tout l'impossibilité d'isoler l'action didactique de son contexte et de la réduire à des méthodes ou des techniques prêtes à l'emploi (Dabène, 1994). Elles montrent au contraire la nécessité d'appréhender les pratiques d'enseignement de façon située. Et appréhender les pratiques des enseignants de la PJJ dans leur contexte d'exercice revient avant tout à reconnaître leur articulation constante et étroite avec les actions éducatives. Toutefois, l'observation des séances révèle aussi l'importance de préserver, dans l'organisation institutionnelle, des espaces et des moments continus dédiés aux apprentissages, des espace-temps protégés, autant que possible, de l'intrusion de questions relatives au suivi éducatif, sanitaire, social ou judiciaire des jeunes. L'enjeu est de ne pas ajouter de l'incertitude, de l'instabilité et de la discontinuité à des situations d'enseignement-apprentissage déjà fragiles (voir chapitre 2). La classe de langue constitue en effet un espace social dans lequel un groupe (enseignant(s) et élèves) construit des rituels interactionnels et une dynamique relationnelle qui participent au développement des apprentissages. Toute forme de discontinuité ou d'intrusion dans cette dynamique interne peut avoir des effets délétères sur l'engagement souvent fragile des MNA dans la tâche et par répercussion des effets inattendus sur le processus d'enseignement-apprentissage en cours. Elle peut ramener les apprenants à des préoccupations ou des inquiétudes dont les enseignants ont pu chercher à les extraire le temps du cours. Elle peut ainsi venir déconcentrer les apprenants qui étaient impliqués dans la réalisation d'une tâche, leur faire perdre le fil des actions qu'ils avaient planifiées pour mener à bien cette tâche.

L'analyse que nous faisons de cette situation d'enseignement-apprentissage singulière et des pratiques qui s'y déploient est éclairée par notre participation et nos observations sur le terrain, par les entretiens que nous avons menés au sein de l'UEAJ et en dehors (Direction Territoriale, Mission MNA, Tribunal), mais aussi par la documentation institutionnelle disponible au sujet des MNA (voir chapitre 1), de témoignages lors de manifestations scientifiques ou à l'occasion d'échanges plus informels. Nous identifions deux défis majeurs à relever pour les enseignants (Auzanneau et Leclère 2021) :

- La délimitation des besoins et des objectifs d'apprentissage au regard de la précarité dans laquelle se trouvent les MNA et au vu de l'imprévisibilité de leur avenir sur le territoire français, à l'atteinte de la majorité.

- L'ajustement permanent et inévitable des pratiques (objectifs, activités, supports, modalités de travail) aux conditions instables et irrégulières de déroulement des séances.

Les arts de faire déployés par les enseignants pour relever ces défis sont multiples. Ils touchent aux démarches de planification des cours mais aussi et surtout, dans ce que nous avons pu observer, à la mise en œuvre et à l'animation des séances.

1.1. La reconnaissance des personnes derrière le « public d'apprenants » : entrer en relation pédagogique

Dans toute situation d'enseignement, trois pôles sont en interrelation : l'enseignant, l'apprenant et les savoirs, savoir-faire visés. L'enseignant organise son action de sorte à transmettre des savoirs et des savoir-faire à des apprenants qui sont en position de se les approprier. Sur le dernier axe de ce triangle didactique se joue la relation entre enseignant et apprenants : la relation pédagogique nécessaire pour que l'enseignant exerce son rôle de médiateur entre les savoirs langagiers visés et les apprenants. Dans la situation d'enseignement-apprentissage aux MNA, telle que nous l'avons observée à la PJJ, toutes ces dimensions du triangle didactique sont perceptibles mais l'attention portée par les enseignants à la construction, au déploiement et à l'entretien de la relation pédagogique est rendue particulièrement saillante. Un tissage constant est opéré entre ce qui relève des objets d'enseignement et ce qui relève de la dynamique relationnelle. Et force est de constater que les enjeux de rencontre, de socialisation et d'altérité (Rivière, 2023) constituent le fil principal du tissage opéré par ces enseignants. C'est la prise en compte et la gestion de ces enjeux par les enseignants qui rendent possible l'investissement dans les tâches d'apprentissage et donc l'appropriation linguistique visée. Les discours des enseignants révèlent que l'éthique associée à ces pratiques repose sur une gestion sensible et sans cesse renouvelée des paramètres de la situation d'enseignement-apprentissage : qui sont les jeunes, d'où ils viennent, ce qu'ils ont vécu, ce qu'ils savent, comment ils se représentent l'apprentissage de la langue française, ce qui les anime, ce qu'est leur quotidien, etc.

Cela revient à dire que les arts de faire pédagogiques des enseignants observés ne reposent pas seulement sur une connaissance du contexte, ni sur une connaissance simplement descriptive du public MNA, ni même sur la connaissance des « profils » des MNA qui constituent leur groupe classe, ils reposent aussi sur l'attention portée à la personne et à ce qui émerge à chaque instant de la rencontre. Pour reprendre les mots d'Abdellah-Preteuille et Porcher (1998, p.97), il ne s'agit pas pour ces enseignants « de connaître l'Autre à partir d'un dossier ou d'informations culturelles, sociologiques, psychologiques, mais d'apprendre à le reconnaître ». La compréhension intersubjective de l'Autre qui est ici en jeu se construit et s'enrichit au fil des rencontres. Elle est rendue possible par l'attention qui est portée à chaque MNA, pas simplement en tant qu'« apprenant » mais en tant que « personne ».

Entretien Thierry – 24 05 19

Il ne faut pas entrer dans une recherche de vérité sur le jeune et son parcours. Il faut chercher une rencontre véritable, en s'engageant soi, chercher la rencontre d'un sujet.

(...)

Je suis **en recherche d'une rencontre**, je suis pas en recherche d'une... La rencontre ça veut dire que y a quelqu'un en face de moi, y a un sujet, je suis un sujet, et **y a une forme d'intersubjectivité**, voilà on est dans le dialogue et ce dialogue-là personne ne peut nous l'enlever, le jeune va exposer ce qu'il souhaite, s'il aime bien le français, s'il aime pas le français, s'il a compris le français, « Ah bah j'ai besoin en fait... », **on est dans une forme d'échange**, et puis d'une autre manière j'essaye de **découvrir sa culture, son univers, des choses comme ça**. Donc c'est vraiment un échange qui doit être...où **on est deux sujets, l'un en face de l'autre**.

(...)

C'est une rencontre et c'est d'une authenticité, c'est-à-dire que la motivation elle est...si la motivation elle vient de l'intérieur de soi, c'est-à-dire naît par la curiosité, alors je trouve c'est la motivation intrinsèque pour le coup, on est dans une rencontre, et donc dans une implication, l'un allant avec l'autre. Par contre, si la motivation est externe, c'est-à-dire parce que j'ai une injonction de la loi, le juge m'oblige dans mon contrôle judiciaire, je suis obligé d'aller... : c'est pas évident que ça marche, et **à nous dans ce cas-là d'être des caméléons pour pouvoir nous adapter et trouver le moment où on est dans le point sensible, c'est-à-dire pour le coup le point d'authenticité où tout à coup le jeune va...** Ça peut être on parle de foot, on parle de supporters (on parle de ça avec les chercheuses), de supporters, de chansons de supporters, de...et **puis là tout à coup le jeune va être vraiment authentique, donc là ça change**.

On peut, avec Rivière (2023), considérer que les enseignants font ainsi « acte d'attention pédagogique », ils sélectionnent ce qui est pertinent à l'instant T pour agir et réagir. Ils s'appuient sur le prélèvement de micro-indices contextuels de toute nature pour faire des choix, prendre des décisions à chaque point de bifurcation qui se présente dans l'interaction didactique, pour adapter ce qu'ils avaient préparé, comme le décrivent Thierry et Sofia.

En expliquant ce qu'implique pour lui animer un groupe (classe de FLE), Thierry insiste sur le caractère premier de la dimension relationnelle et pour cela sur l'attention à l'autre.

Journal de bord - 07 12 2022 – Explication par Thierry de ce que signifie pour lui animer un groupe (classe de FLE)

Déjà observer les visages, voir les émotions. Si un jeune est en colère, prendre en compte la colère et en faire quelque chose, ne pas imposer une tâche. Voir comment les jeunes s'installent, où. 1ère chose : prendre en compte l'état du jeune pour qu'ils se sentent en sécurité, installer une confiance et qu'il ose dire : là ça va pas. Et le prof doit savoir **sortir de sa planification, entendre la colère et adapter le travail.**

Réussir à ce que le jeune ne se sente pas jugé. Car ça sous-tend le reste. On l'accepte tel qu'il est (ses retards, ses absences...). C'est comme ça qu'on peut identifier ses objectifs et savoir comment les travailler. **Ma préoccupation centrale : ne pas rompre la relation. Les jeunes ont des ressources,** nécessité de leur permettre d'accéder à ces ressources. **Nous on est que des passeurs.**

Sofia, quant à elle, insiste sur la place qu'occupe l'anticipation des imprévus dans ses planifications de cours :

Entretien Sofia - 07 05 19– A propos de ses préparations de cours et leur mise en œuvre

Alors, dans difficultés attendues c'est pléthore hein, forcément, alors j'y mets ce qui me paraît évident en même temps que se construit ce que je pense faire avec eux, et puis **va arriver tout ce qui va arriver**, que je vais ajouter, et où du coup je vais peut-être faire le dixième de ce que j'avais prévu hein. (...)

Dans ces circonstances, la mobilisation par les enseignants de leurs expériences de classe passées avec d'autres MNA alimente l'attention qu'ils portent à la situation présente, elle aide à identifier ce qui est pertinent dans cette situation et à l'interpréter pour agir. Dans les pratiques que nous avons pu observer, plusieurs préoccupations apparaissent comme majeures dans cette attention à la situation présente et pour la construction de la relation pédagogique :

- L'accueil du jeune tel qu'il est et tel qu'il se présente en cours : l'accueil quotidien basé sur des formes d'inconditionnalité et l'absence de recherche de vérité facilitent l'instauration d'une relation de confiance. Et quand cette relation de confiance est établie avec quelques apprenants, elle peut être relayée à d'autres par les jeunes eux-mêmes. Nous avons à plusieurs reprises au cours des 21 mois de terrain assisté à des moments au cours desquels les jeunes signalaient à de nouveaux venus dans l'UEAJ la relation qui existait avec le formateur et la confiance qui pouvait lui être accordée. Dans un tel cas, la relation pédagogique entre le nouveau venu et l'enseignant fait alors l'objet d'une négociation médiée par un tiers en même temps que cette négociation actualise et explicite la relation de confiance déjà établie entre l'enseignant et les « anciens » de l'atelier (nous y reviendrons dans la partie 2, à propos des compétences de médiation des jeunes).
- La recherche d'authenticité¹⁷ dans la relation, par l'implication mutuelle : cela passe par la construction d'espaces de parole dans lesquels chacun peut parler de soi, de son environnement, à commencer par l'enseignant lui-même. En relatant des événements, en faisant part de connaissances qui le relie à l'environnement des jeunes, à leurs centres d'intérêt, il témoigne de son investissement dans la relation, il suscite leur investissement personnel et espère, par le plaisir de l'échange mutuel, susciter l'expression d'une certaine authenticité dans la relation.

¹⁷ On entend ici par authenticité, la « valeur profonde dans laquelle un être s'engage et exprime sa personnalité » (CNRTL).

- La recherche d'une forme d'exigence dans le travail : en étant exigeants vis-à-vis des MNA dans le travail en classe, les enseignants les reconnaissent comme des apprenants, ils les encouragent à croire en eux-mêmes et en leurs capacités d'apprentissage. Laurent, éducateur musicien, constate ainsi en faisant un bilan du travail mené en équipe : « En étant exigeant dans le travail en musique, on les a pris au sérieux ».

L'entrée dans la relation pédagogique repose ainsi, dans les pratiques des enseignants avec lesquels nous avons travaillé, sur la reconnaissance des MNA en tant qu'apprenants et en tant que personnes, sur l'attention qui est portée à leurs multiples facettes identitaires. Elle repose aussi sur la recherche d'une authenticité dans la rencontre didactique et sur l'attention accordée au moment présent, de même que sur la capacité à être pleinement présents aux jeunes, avec bienveillance. C'est cela qui permet la mise en sécurité et en confiance des apprenants et ainsi la mise en place de conditions propices à l'appropriation de nouveaux savoirs et savoir-faire. Thierry souligne la difficulté qu'il peut y avoir à entrer en relation avec les jeunes. Il associe cette difficulté à une représentation instrumentale et biaisée de la communication avec les adultes qu'ont pu développer les jeunes depuis leur arrivée en France. Leurs paroles peuvent les sauver ou les perdre et pour entrer dans les apprentissages linguistiques, ils ont, selon l'enseignant, besoin de dépasser cela :

Journal de bord - 14 11 2017 - Échanges avec Thierry après une séance de FLE

Il conçoit ces premières séquences pour sortir de la parole jugée, jugée à l'insu des jeunes parfois. Il fait référence aux problèmes d'autorisation de séjour et aux délits. On les interroge beaucoup [...] Ils ont affaire à des institutions éducatives et sociales qui cherchent à repérer s'ils sont majeurs ou non à travers leurs mots. [...] La communication est faussée. Pour les perspectives d'apprentissage, il faut prendre un moment pour aller au-delà de ces freins.

Par ailleurs, la construction de la relation pédagogique repose aussi sur la prise en compte de besoins autres que purement pédagogiques et sur des moments partagés en dehors du cours, par exemple en étant présent(s) avant le début du cours et/ou après pour des échanges informels, en partageant des moments hors séances de FLE, en prenant un café au moment de l'arrivée des jeunes le matin, etc. (voir chapitre 5).

On retrouve ainsi dans les pratiques des enseignants, les trois traits de la relation pédagogique, telle qu'elle est définie par Chiffot (2008) :

- Le principe d'éducabilité : l'enseignant part du principe que le jeune qu'il a en face de lui, quel qu'il soit et quoi qu'il paraisse est capable d'apprendre, d'être instruit. L'enseignant projette ainsi sur les jeunes qu'il accompagne des images de réussite et il cherche les voies et les moyens didactiques qui permettront d'avancer sur ce chemin d'apprentissage.
- La considération positive : cette forme d'attention inconditionnelle suspend la critique. Elle ne consiste pas en une tolérance à tout, elle autorise la contestation, l'opposition mais vise à toujours préserver la dignité de la personne. La relation pédagogique résiste ainsi aux accroc.
- L'empathie : elle repose sur la compréhension intersubjective évoquée plus haut. Les enseignants témoignent de leurs capacités à se décentrer, à rechercher les cadres de référence à partir desquels les jeunes qu'ils accompagnent peuvent agir ou réagir et peuvent donner du sens aux situations d'apprentissage et aux événements qui jalonnent les séances de cours.

Les enjeux d'apprentissage linguistique sont subordonnés à ce « souci du lien », à une « éthique de la présence » qui alimentent ce que Prairat (2018, p. 105, p. 102) nomme l'hospitalité (scolaire). Cette hospitalité revêt une facette pédagogique en ce qu'elle constitue une forme d'ouverture à l'Autre et d'exploration de nouveaux univers : elle est sous-jacente au principe d'éducabilité en même temps qu'elle constitue un mode d'apprentissage.

Mais apprendre quoi et pourquoi ?

1.2. L'identification de besoins d'apprentissage et la recherche d'engagement : conciliation des enjeux à moyen-long terme et du « plaisir immédiat »

En ingénierie de formation linguistique, notamment à destination des publics migrants, la notion de besoins langagiers est usuellement mobilisée pour délimiter les objectifs d'enseignement-apprentissage. Ainsi, selon le guide du conseil de l'Europe pour l'intégration linguistique des migrants, les besoins langagiers se définissent en délimitant les « situations de communication (orale et écrite) que les migrants adultes concernés souhaitent devenir capables de gérer ou que l'on veut qu'ils soient capables de gérer » (Beacco, Little et Hedges 2014, p.19). L'identification de ces besoins dits « subjectifs » ou « ressentis » est délicate dans toute situation, et le risque qu'ils soient supplantés par des besoins dits « objectifs », c'est-à-dire délimités par un tiers (une institution, un professionnel) n'est jamais loin (Porcher 1977, Lebreton 2017). La question des modalités d'identification des besoins d'apprentissage est alors centrale (Richerich 1979). Elle laisse place aujourd'hui dans de nombreux contextes, particulièrement en formation linguistique des migrants, à des formes de négociations entre enseignants et apprenants (Lebreton et Mercier 2021). Il s'agit alors à la fois de satisfaire aux enjeux définis par le cadre institutionnel et de prendre en compte les attentes des apprenants en matière d'appropriation de la langue, tout en acceptant le caractère mouvant, dynamique de leurs besoins. De cette identification des besoins découlent idéalement la délimitation des objectifs d'apprentissage et la planification des séances de cours (contenus d'enseignement, modalités et supports de travail). Avec le public MNA, nos observations montrent que cette logique est mise à mal par plusieurs paramètres de la situation d'enseignement-apprentissage : la difficile projection dans un avenir à long terme et l'instabilité des séances de cours au regard des conditions de vie et de suivi des jeunes. Nous reviendrons dans la section suivante sur les effets didactiques de l'instabilité des séances, après avoir appréhendé la délicate question de la délimitation des besoins et des objectifs.

Se pose, dans ce contexte, la question de savoir comment construire avec les MNA des objectifs d'apprentissage orientés vers des situations futures alors qu'ils vivent dans l'itinérance depuis des mois, voire des années, et qu'ils n'ont aucune certitude de rester sur le sol français. Comment leur demander de se projeter dans l'avenir alors qu'ils sont ancrés dans un présent qui leur demande, comme le montre Métreux (2017) à propos de réfugiés, de déployer beaucoup d'énergie pour leur survie à court terme, du fait de la précarité de leur situation et/ou d'états traumatiques persistants ?

Les enseignants de la PJJ exercent leur métier avec une conscience accrue de ces réalités :

Thierry – Dossier professionnel (2016)

Les MIE (MNA) me posent inévitablement la question du sens, sens à prendre dans ses deux acceptions : quelle direction ? Sinon celle de l'impasse et du coup, quel contenu mettre dans les séances ?

Entretien Thierry - 24 05 19

Ils ont une maturité d'un certain point de vue, sur un certain regard, ils ont une maturité qui fait que vraiment on est...la rencontre qu'on peut faire avec eux est une rencontre occasionnelle presque, et à la fois ils ont des rêves d'enfant, quand ils arrivent ici, ils ont envie de se poser un petit peu, ils ont envie de se poser, ils ont envie de rire, ils ont envie d'imaginer un avenir dont ils peuvent savoir que c'est pas forcément l'avenir qui les attend. Voilà, donc cette petite ambivalence comporte quelques difficultés par rapport à ce qu'on peut proposer, est-ce qu'on accompagne un rêve d'enfant, est-ce qu'on cherche un peu à les prendre pour des adultes, c'est très difficile.

Face à ces interrogations sur le sens de l'action didactique, sur le sens que peut prendre l'enseignement du français aux MNA à la PJJ, deux voies sont empruntées par les enseignants pour planifier et ajuster leur cours :

- La préparation des épreuves du DELF : diplôme d'études en langue française dont l'obtention pourrait faciliter l'insertion scolaire, l'entrée en formation qualifiante ou l'insertion professionnelle et ce faisant la régularisation administrative, à la majorité.
- La recherche de moments de satisfaction immédiate en classe : l'enjeu n'est pas seulement de travailler dans une logique de projection vers un avenir meilleur mais aussi celui de générer des moments de travail et de rencontre qui soient immédiatement gratifiants pour les MNA.

Ainsi, pour Sofia, si la perspective d'un avenir en France passe par l'obtention d'une certification en langue, elle ne peut travailler avec ce seul objectif, compte-tenu des faibles chances de régularisation à la majorité, elle vise donc aussi des objectifs immédiats :

Entretien Sofia - 07 05 19

(...) je leur dis bah "On va pouvoir, si t'en as envie, préparer un examen, qu'est nécessaire à..." parce que je suis obligée de le dire comme ça, "...à l'obtention des papiers", (...) Mais bon, à part quelques exceptions où on sait que peut-être, parce que **ils sont qu'au début de la monstrueuse pyramide qu'ils vont devoir gravir avant d'obtenir une carte de résidence voire la carte de nationalité française**, pour tous les autres ?

(...)

Malheureusement, **des projections...j'en n'ai pas, enfin si, j'en ai, et elles sont pas bonnes, et je peux pas faire semblant de pas les voir là c'est pas possible, donc c'est aussi comme ça que je bosse**, parce que c'est pas possible autrement, donc... **sur le plaisir immédiat**.

Thierry, quant à lui, inscrit son action dans une tension entre une possibilité d'investir sur l'avenir et un enjeu de survie :

Entretien Thierry - 24 05 19

(...) parce que je crois que le système des MNA me fait penser beaucoup à ce qu'on a appelé le **système de survie, où il s'agit pas d'investir sur l'avenir**, il s'agit en réalité de survivre, (...) donc à partir de là à nous de...enfin **à nous (...)** en tout cas de **travailler sur une possibilité de penser l'avenir**. (...) on s'accroche aux droits qu'ils ont en tout cas sur le moment, on est nous aussi dans l'instant du coup. (...)

Dans ce cadre, la préparation et la passation des épreuves du DELF ont une triple finalité : elles donnent un cadre pour structurer les cours ; elles permettent le développement des compétences en français à l'oral comme à l'écrit ; elles visent, par l'obtention d'un diplôme en langue, à favoriser l'accès des MNA à une scolarisation ou à une formation qualifiante mais aussi à les placer en position de réussite. Les objectifs d'apprentissage répondent alors à une logique de délimitation externe qui offre aux enseignants comme aux MNA la possibilité de se reposer, momentanément, sur un cadre stable et préalablement construit.

La logique de délimitation interne et collaborative des besoins et des objectifs d'apprentissage, si elle est nécessaire et profitable au développement d'une forme de pouvoir d'agir¹⁸ des MNA, ne se fait quant à elle pas sans heurts. Elle suppose d'une part de faire sortir les jeunes d'une posture d'apparente docilité face à l'apprentissage. Leurs expériences scolaires les ont pour beaucoup imprégnés de l'idée que c'est l'institution et son représentant, l'enseignant, qui font les « bons » choix pour les élèves. Les jeunes que nous avons observés s'en remettent ainsi souvent aux décisions de l'enseignant ou de l'éducateur quand une discussion est ouverte sur les modalités de travail, sur le déroulement d'une activité ou sur l'utilisation d'un support ou d'un autre. Derrière cette apparente docilité, les enseignants et les éducateurs de la PJJ voient aussi, comme l'explique Sofia, le besoin pour ces adolescents de « se reposer », de se reposer sur les autres, le temps de leur accueil à l'UEAJ, le temps d'un cours, avant de pouvoir petit à petit reprendre un peu la main. Un besoin qui s'explique par la multiplicité des décisions et des initiatives que leurs conditions de vie les obligent à assumer au quotidien.

Journal de bord - 06 04 2022 - Lors d'une réunion d'équipe à l'issue du travail de terrain

Pour Sofia, parfois la **docilité** des jeunes traduit autre chose que de la soumission, mais l'idée de dire « **Je ne fais pas de choix** », c'est toi qui décides. C'est **une forme de lâcher prise**, de déléguer à l'autre les décisions, les choix et de se laisser porter, de **se reposer sur l'autre**. Pour Sofia, on voit parfois l'évolution des jeunes qui au début se reposent beaucoup sur l'adulte et qui petit à petit vont reprendre de plus en plus la main, prendre des initiatives, faire des choix. C'est une autonomisation très progressive des MNA.

¹⁸ La notion de pouvoir d'agir, développée notamment en psychosociologie et en sciences de l'éducation (Vallerie et Le Bossé, 2006), peut être définie comme « un processus d'acquisition ou de renforcement des capacités à agir face à l'adversité mais aussi un état qui en est la résultante, celui dans lequel on est en mesure de les exercer. » (Coti, 2016, p. 83)

Ainsi, contrairement à de nombreuses situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles on cherche à travailler l'autonomie de l'apprenant, ces jeunes ont besoin, pendant un temps au moins de se laisser porter par les choix, les propositions des adultes, de se reposer, dans les deux sens du terme, comme l'explique une éducatrice, Mathilde, à propos de ce que permet l'accueil à l'UEAJ : « prendre du repos par rapport aux épreuves passées et aussi prendre appui sur les adultes présents ». Sur le plan didactique, rendre ces jeunes acteurs de leur apprentissage se construit donc de façon très progressive et au rythme de chacun en fonction de son histoire, de ses conditions de vie, etc.

En parallèle des objectifs de préparation au DELF et pour servir ces objectifs, l'action des enseignants vise alors aussi à favoriser l'engagement des MNA dans la situation d'apprentissage. Cela passe entre autres, pour les enseignants, par la reconnaissance de chaque moment positif, de chaque petit pas dans l'apprentissage, de chaque indice d'investissement dans l'activité en cours et dans l'interaction.

Entretien Thierry - 24 05 19

Y a **des moments qui deviennent magiques**, là sur quatre-cinq secondes le truc peut être magique. (...) On est là pour quelque chose qui est un petit cheminement, **si c'est un mètre c'est un mètre**, mais au moins ce mètre il sera réel et il sera fait enfin...voilà.

La poursuite d'objectifs à moyen ou long terme côtoie ainsi, dans les intentions et les pratiques des enseignants, la recherche de moments d'engagement personnel et la satisfaction de besoins immédiats, pour les MNA, cela rejoint la recherche d'authenticité évoquée précédemment.

Journal de bord - 02 05 2018 - A l'issue d'une séance FLE, échanges avec Thierry et Amir

Position de Thierry et Amir : on travaille sur **le présent, les besoins immédiats**.

Journal de bord - 02 02 2018 - A l'issue d'une séance FLE au cours de laquelle des jeunes ont fait part de leurs conditions de vie, des conditions de leur parcours pour arriver en France

Comment faire avec des jeunes en grande difficulté, précarisés, et qui ont des besoins spécifiques ? Frédéric parle de la difficulté à penser et tenir des objectifs linguistiques dans ses séances de travail. **Son premier objectif est que les jeunes se sentent bien, mais cela ne peut en rester là.** (...)

Frédéric dit que se connecter avec le beau et s'émerveiller est fondamental. Retrouver l'émerveillement de l'enfant dans ces activités. **Comment les embarquer ?** Que les jeunes ne répondent pas seulement pour lui faire plaisir, mais soient vraiment eux-mêmes dans ces activités.

Le travail de planification qui est accompli par les enseignants en amont des séances est toujours soumis à des imprévus avec un souci permanent d'apporter quelque chose aux MNA :

Journal de bord - 07 12 2022 - Lors d'une réunion d'équipe à l'issue du travail de terrain, Thierry évoque les conditions d'apprentissage :

Si le jeune vient ça a un sens, il faut qu'il soit au centre. **Qu'est-ce qu'on fait de sa venue ?** (...) Dans l'apprentissage, **considérer que la séance n'aura peut-être pas de suite.** Faire en sorte que dans chaque séance il se passe **quelque chose de déjà suffisant pour que ce soit bénéfique.**

Cette centration sur l'immédiateté est rendue nécessaire par les conditions dans lesquelles se déroulent les séances de cours (voir chap. 1). Elle n'est pas incompatible avec la poursuite d'objectifs d'apprentissage mais suppose la mise en œuvre d'autres stratégies d'enseignement.

1.3. Des apprentissages programmés aux apprentissages incidents : adaptation aux conditions de déroulement des séances de classe

Les enseignants qui interviennent auprès des MNA à la PJJ doivent anticiper et composer avec l'irrégularité et l'imprévisibilité qui caractérisent chaque séance de cours et ce sur deux plans au moins :

- Les arrivées et départs permanents de jeunes qui reconfigurent régulièrement le groupe, la durée variable des prises en charge ainsi que la méconnaissance de leur issue, surtout à la majorité.

- L'instabilité des séances due aux retards, à l'irrégularité de la présence des jeunes et la variabilité de leur disponibilité pour l'apprentissage. Cela s'explique par leurs rudes conditions de vie, leur état de santé général sur le plan somatique et psychique, mais aussi des rendez-vous fréquents liés à leur prise en charge (éducateur, juge, médecin...) ou encore l'incarcération, qui peut survenir à tout moment.

En contraste avec les « moments magiques » évoqués plus haut et comme nous avons pu nous-mêmes y être exposées, Thierry mentionne aussi les événements ou les états somatiques qui rendent difficiles, voire impossibles l'entrée dans une démarche d'enseignement-apprentissage :

Entretien Thierry - 24 05 19

Et puis y a des moments où voilà on va avoir en cours des gens soit qui vont avoir une OQTF, soit qui vont dormir dans la rue, soit qui vont en prison. Et puis y a des fois où on enseigne pas du tout.

Les enseignants doivent en outre gérer l'hétérogénéité qui caractérise leurs groupes d'apprenants, du point de vue de leur maîtrise de la langue française, de leur niveau de scolarisation dans le pays de départ et notamment de leur degré de maîtrise de la lecture et de l'écriture (dans une langue ou dans une autre) – (voir chapitre 2).

La planification et la mise en œuvre des séances sont tributaires de l'ensemble de ces conditions qui rendent l'élaboration de progressions d'enseignement très difficile. Les enseignants composent avec ces réalités, accueillent les jeunes quoi qu'il arrive, quelle que soit l'heure à laquelle ils se présentent et quel que soit leur état physique, émotionnel ou psychologique, et donc leurs dispositions variables à apprendre. Ils sont ainsi amenés à déplanifier et replanifier leurs cours en permanence afin de s'ajuster à ces circonstances et aux priorités identifiées sur le moment, en relation parfois avec les éducateurs qui suivent les jeunes. Ils peuvent aussi faire le choix de réduire *a minima* leur planification (choix d'un document déclencheur par exemple) pour laisser place à ce qui adviendra et donc à des formes d'improvisation dans la pratique d'enseignement.

Journal de bord - 05 05 2018 - Lors d'un échange avec Thierry

Nous parlons ensuite de la discontinuité des présences, des manières d'y répondre. Thierry dit à Françoise dit que les jeunes MNA venant d'Algérie et du Maroc sont encore plus **volatiles** que les autres. Il explique qu'il a été en relation avec la directrice de la mission MNA à la PJJ et que **ces jeunes sont réputés n'accrocher à rien. C'est donc beaucoup qu'ils reviennent même si c'est irrégulièrement.**

Entretien Sofia - 07 05 19

Ça ça fait longtemps que je sais que je pourrai pas prévoir, pas possible, et ça fait rien, avec leurs préoccupations, ce qu'ils ont vécu la veille, j'ai pas envie de dire leur humeur mais c'est voilà, c'est comment ils vont être, parce que les imprévus ça va aussi être ça, c'est pas seulement les imprévus où il va pas lire ce son, bien sûr que c'est ceux-là que je mets en priorité, d' façon c'est pas en priorité, c'est ceux-là que je mets [*je* comme « difficultés attendues » dans sa fiche de préparation], et tous ceux que je peux pas prévoir, c'est ce que eux ils vont apporter. Voilà.

Sofia insiste alors sur la nécessité pour l'enseignant d'avoir connaissance des informations dont dispose l'équipe sur les jeunes accueillis, sur des situations notoires que l'un ou l'autre aurait pu vivre, et ce afin d'ajuster sa conduite en tant qu'enseignant, de gérer de façon adaptée les réactions que peuvent avoir les apprenants en séance de cours :

Entretien Sofia - 07 05 19

Tu dois enfin on...c'est pas...on n'est pas...on n'est pas l'école là, on n'est ni un centre de formation on n'est rien de tout ça. Donc il faut que quand ils [les jeunes] arrivent, complètement chamboulés là, de la semaine, de la garde à vue, de...**il faut qu'on le sache.** Enfin il faut qu'on le sache, je m'entends quoi, **il faut qu'on ait des billes là parce que sinon on va rien comprendre,** et que comme je disais tout à l'heure quoi, si le gamin il s'énerve bah lui il sait pourquoi, toi pas et c'est dommage parce que là du coup c'est toi l'adulte qui as tort, enfin qu'a tort, qu'a tout faux.

Face à l'hétérogénéité des groupes et de cette discontinuité des séances, Sofia explique qu'elle planifie, met en œuvre et assure le suivi de ses cours d'une séance sur l'autre en conciliant deux types d'écrits : des dossiers individuels pour chaque jeune du groupe et une trame générale de séance annotée.

Entretien Sofia - 07 05 19

Donc, j'ai à nouveau revu tout ça et je suis reparti on va dire sur **une trame générale**, avec des **consignes réservées à untel, untel**, donc c'est toujours la même chose, c'est toujours la même feuille, je sais qu'à untel j'ai préparé ça, untel j'ai préparé ça. Donc je reviens sur mes annotations parce que ça ça m'aide beaucoup en fait. Et puis aussi ce que j'ai en plus, ce que j'avais pas au tout début à la PJJ c'est mes dossiers, **les dossiers des gamins, c'est ça aussi qui va me permettre de prévoir**, c'est-à-dire que je suis plus sur les feuilles de chaque gamin, j'ai la feuille qui va être sur la demi-journée en fait, elle représente rien d'autre que le temps que je vais passer avec eux, et les possibles choses qu'on va faire ensemble, **ensuite donc au fur et à mesure je vois ce qu'on fait, ce qu'on fait pas**, où je vais aussi des fois avoir le temps de noter pourquoi on le fait pas, ou pourquoi ça marche pas, enfin c'est pareil, et **arrivée en fin de cours, quand eux s'en vont moi je me précipite, je recomplete, je rajoute des choses qu'ont été importantes**, que j'ai vues, entendues, sur ma feuille, et derrière j'ai moi, ma feuille et mes dossiers, du coup je peux voir évidemment le travail des jeunes, où je vais pouvoir faire une prévision... (...). **Je vais pouvoir écrire à nouveau une fiche de travail pour la séance suivante**, en tenant compte de ce que j'avais cru que - et ce qu'on n'a pas fait, et pourquoi, et qu'est-ce que j'ai à reprendre, et voilà, sur les difficultés attendues, et bah celles qui se sont ajoutées, là où il va falloir que je revoie ma copie parce que ça a pas du tout marché, donc il va falloir refaire tout ça, là où au contraire ça a avancé beaucoup plus vite que prévu, c'est pour ça que j'ai pris l'habitude depuis longtemps d'avoir trois quatre exercices d'avance, on ne sait jamais euh... Voilà. Donc c'est ça ma construction. **Je ne construis que à partir de ce que je fais avec eux**. J'ai tous les fantasmes de la Terre, sauf que voilà, ma réalité c'est un, ils sont là, deux, j'ai préparé des choses, est-ce que ça va marcher, et comment on avance, voilà.

Un autre enseignant, Denis, insiste lui aussi sur l'importance de l'individualisation, sur la difficulté de programmer des séances de façon continue du fait des retards et des absences. Il fait donc des évaluations individuelles des MNA de son groupe classe et il a élaboré, au fil des années, des classeurs par niveau qu'il utilise comme une sorte de boîte à outils dans laquelle il pioche en fonction des besoins (JdB – 7/7/2018). Thierry utilise une métaphore de même ordre pour décrire l'adaptation nécessaire de la part de l'enseignant :

Journal de bord - 07 12 2022 - Lors d'une réunion d'équipe à l'issue du travail de terrain

Savoir ce qu'on va faire pour la séance et en même temps savoir qu'on ne va peut-être pas pouvoir le faire, être capable d'improviser. C'est le jeune qui dirige. Savoir quel tiroir on va ouvrir en fonction du jeune, du groupe.

Le travail des enseignants s'effectue donc dans une double tension permanente :

- Individualiser l'apprentissage tout en gérant le groupe et en préservant une dynamique interactionnelle collective ;
- Composer avec ce qui a été planifié tout en s'ajustant aux circonstances de chaque séance.

Face à ces enjeux, l'observation des pratiques des enseignants révèle la diversité des ressources sur lesquels ils s'appuient (Cicurel, 2002) : leur connaissance du groupe dans sa dynamique et leur connaissance de chaque apprenant, sur le plan humain comme sur celui de ses compétences linguistiques et ses besoins d'apprentissage. Les enseignants témoignent aussi d'une disposition particulière à relier les apprentissages linguistiques (ou autres) à des situations quotidiennes ou à des connaissances d'un autre ordre (culturelles, historiques). Ils savent en outre rebondir sur ce que les apprenants « offrent » dans leurs réactions ou dans leurs initiatives de prise de parole pour alimenter la discussion et l'apprentissage.

Entretien Sofia - 07 05 19

Donc **y a des petites choses comme ça qui s'ajoutent**, qu'est-ce qu'on a eu, on a parlé donc de ça, y a eu un truc en géographie mais là ça ne me revient plus, bref y a des petites choses comme ça qui s'ajoutent mais... **C'est en tout cas toujours pour moi l'occasion de continuer** hein, de toute façon je continue ce que je fais hein, à part le français, tout va bien, **on est sur de la culture générale**, voilà, donc ça aussi, où quand par exemple il s'arrête là-dessus, ou il s'arrête là-dessus, et bah évidemment que j'arrête mon cours hein, je vais pas...

Les enseignants font ainsi preuve d'une grande flexibilité dans leurs pratiques et se montrent toujours prêts à saisir les occasions d'interagir et les occasions d'apprentissage qui se présentent dans les séances. L'attention portée au moment immédiat et à ce qui en émerge semble prendre le dessus par rapport à ce qui a pu être planifié. Cela participe incidemment à la construction de la relation pédagogique et montre la place centrale de cette dimension de l'action didactique dans les préoccupations des enseignants : saisir ce que le jeune propose, le thématiser, rebondir sur sa

proposition, c'est lui accorder de l'attention, c'est reconnaître sa place dans le groupe, dans la classe, reconnaître sa capacité à agir dans la tâche, sa capacité à apprendre.

Les arts de faire des enseignants reposent alors sur leur capacité à suivre les apprenants dans les liens qu'ils établissent entre ce qui est travaillé en classe et d'autres expériences ou connaissances et à saisir cela comme des occasions d'apprentissage, linguistique notamment. Plus largement, chaque interaction en classe ou en dehors de la classe, offre potentiellement des occasions de développer de nouvelles connaissances et compétences, dès lors que l'on reconnaît l'autre comme un partenaire interactionnel avec ses multiples facettes, dont celle d'apprenant. Outre le travail programmé, le processus d'enseignement-apprentissage s'inscrit ainsi également dans ces interstices.

Pour conclure sur ces arts de faire, soulignons que les pratiques d'enseignement linguistique auprès des MNA à la PJJ, telles que nous avons pu les observer, peuvent difficilement être affiliées dans leur ensemble à une approche méthodologique ou à une autre. Plus que d'être dictées par des préceptes didactiques, elles sont guidées par une approche sensible du contexte, par une attention à la dynamique relationnelle et par là-même aux apprenants, en tant que personnes. Ce que l'on voit se construire, au fil des séances de classe, mais aussi potentiellement en dehors, par l'observation des pratiques des enseignants, trouve un écho dans ce que Castellotti (2017) nomme « didactique de l'appropriation » ou « didactique relationnelle ». On retrouve dans les pratiques observées à la PJJ l'idée que c'est « la relation, inscrite dans une histoire, et orientée en vue d'un projet » qui constitue la base des apprentissages linguistico-culturels (Castellotti 2017, p. 230). L'identification d'un projet implique la projection dans un avenir dont on sait l'incertitude pour les MNA. Le projet peut toutefois être situé à différentes échelles temporelles et se penser dans la conciliation entre des envies, des ambitions personnelles et des enjeux administratifs tels qu'ils sont perçus, vécus par les personnes. Les conditions d'enseignement aux MNA, à la PJJ en particulier, obligent ainsi à penser l'enseignement sous l'angle de l'appropriation plutôt que comme une transmission. Et il s'agit de trouver les voies par lesquelles la relation entre apprenants et enseignants, entre les apprenants eux-mêmes, ainsi que la relation à la langue vont se construire ; trouver les voies par lesquelles l'appropriation de la langue française va entrer en résonance avec l'histoire de la personne ; trouver les voies par lesquelles la personne va faire l'expérience de la langue dans la relation aux autres.

Les démarches et activités autour des questions de langues et d'espaces que nous avons mises en œuvre de façon collaborative au sein de l'UEAJ donnent à explorer une partie de ces voies en classe et à a posteriori à en interroger les effets.

2. Vers une didactique du détour : les langues et les espaces comme leviers d'engagement et d'apprentissage

Le chapitre 3 du présent rapport a permis de montrer ce que les activités mises en œuvre dans le cadre de la recherche ont révélé des parcours de vie, des itinéraires, mais surtout des environnements, des ressources et des pratiques langagières des MNA accueillis à l'UEAJ, de leurs rapports aux langues et à l'espace. Il s'agira ici de se demander en quoi la thématization de ces questions de langues et d'espaces a pu nourrir la construction de la relation pédagogique/éducative avec les MNA et comment elle peut servir le processus d'enseignement-apprentissage linguistique ?

Ces apports se situent sur quatre plans au moins :

- L'entrée en relation pédagogique
- La reconnaissance des connaissances/compétences déjà-là
- La mise en lumière et l'exploitation des compétences de médiation des MNA
- L'identification de besoins d'apprentissage

Nous reviendrons sur ces différents apports et expliquerons en outre en quoi les modalités de travail et les supports qui, en donnant des cadres et une matérialité à l'action, favorisent l'engagement des jeunes et rendent possible la sollicitation de l'expérience sensible.

Si la pédagogie du détour est bien connue des professionnels de la PJJ, la démarche didactique que nous avons proposée peut être qualifiée de didactique du détour (Perregaux et alii, 2003). Nous avons cherché à focaliser l'attention des MNA sur des objets mieux connus (les langues de leur répertoire, leur vécu socio-langagier) pour les accompagner dans leur processus d'appropriation, et ainsi ouvrir différentes voies pour les guider vers ce qui constitue le cœur des apprentissages visés dans la classe de FLE : la maîtrise du français.

Les éléments d'analyse que nous présentons ici seront illustrés par des extraits choisis. Nous reviendrons ainsi sur des aspects de la démarche didactique que nous avons mise en œuvre (voir chapitre 1) et quelques-uns de ses effets, tels que nous avons pu les observer en séance ou tels qu'ils ont été ressentis par les professionnels de la PJJ sur du court ou du moyen terme. En effet, les conditions de réalisation de la recherche et du recueil de données, en particulier, ne nous permettent pas de mesurer de façon directe et précise l'impact des activités mises en œuvre sur le développement des compétences linguistiques des apprenants à proprement parler.

2.1. L'ouverture aux langues comme outil pour entrer en relation pédagogique

L'un des principes qui a été adopté d'emblée par les membres de l'équipe (professionnels et chercheuses) et avec les jeunes, résidait dans l'acceptation de toutes les langues au sein des échanges. L'enjeu était de permettre à chacun de s'exprimer dans la langue dans laquelle il le souhaitait, notamment si sa maîtrise du français, la langue partagée et langue de l'institution, ne lui permettait pas d'exprimer son idée (voir chapitre 1). L'intercompréhension était assurée par le recours aux compétences plurilingues des uns et des autres pour traduire et elle était orientée vers l'utilisation maximale (et de fait largement majoritaire) de la langue française et l'apprentissage de celle-ci.

Nos observations montrent que l'ouverture aux langues maîtrisées par les MNA a facilité l'entrée dans la relation pédagogique en ce qu'elle a laissé place à une forme d'authenticité dans les échanges. Elle crée des conditions favorables pour l'engagement des apprenants dans les interactions en classe. Thierry et Laurent constatent ainsi l'effet qu'a pu produire l'intérêt que nous avons collectivement témoigné aux langues des MNA du groupe, et à leurs environnements langagiers :

Journal de bord - 26 01 2022 - Séance d'analyse collective

J'ai l'impression qu'ils deviennent sensibles quand je parle arabe. Et parler leur langue c'est un peu aussi rentrer dans leur univers de pensée (Thierry - PT FLE)

Je ne le faisais pas avant, je me réfugiais derrière Amir [PT Bâtiment arabophone] en fait, et après je me suis lancé, par ce que... on partage, je le fais toujours, j'essaie de parler davantage algérien que marocain ; **j'ai pris des cours d'algérien, je me suis rendu compte que c'est un des angles pour établir un contact** ; j'ai quelqu'un qui parle bambara, à chaque fois, **je lui demande comment on dit**, quand je donne un mot en arabe, je demande en bambara ; **j'entre dans leur univers**, et ils m'autorisent à y entrer.

Le **partage (parler de nous)**, et **l'acceptation de toute langue et toute variété de langue a contribué à la liberté de parole des jeunes**, qui suppose une mise en confiance. Ça m'a permis de prendre du recul par rapport aux relations individuelles, de mettre des mots sur les parcours et les histoires, d'aller au-delà du ressenti, d'ouvrir des pistes sur le langage, leur vocabulaire, leur façon d'apprendre. **Ça m'a ouvert des horizons** que je n'avais pas vus avant. J'étais moins axé sur les différentes langues et cultures, avant. (Laurent – Educateur et musicien)

Dans ce dernier extrait, Laurent témoigne de l'apport de cette démarche ouverte aux langues et de la thématisation des questions de langues et d'environnements socio-langagiers, pour lui aussi dans sa pratique. Nous verrons dans le chapitre 5, comment cela se concrétise dans les interactions en séance.

La construction progressive de cet espace de parole plurilingue a, en outre, eu pour effet de remettre en question une vision traditionnelle de la relation entre enseignants et apprenants, voire même d'une conception de la relation entre adultes et enfants ou adolescents qui serait fondée sur l'idée que les

premiers seraient détenteurs du savoir, les seconds non. Comme nous le verrons au chapitre 5, en ouvrant les échanges à une pluralité de langues, nous avons permis l'actualisation de relations interpersonnelles plus symétriques. L'asymétrie de compétences en langues n'était, en effet, pas unilatérale et elle n'était pas corrélée aux seuls statuts de professeurs (ou adultes) et d'élèves (ou adolescents). Les jeunes du groupe pouvaient ainsi adopter ponctuellement, à l'égard des professionnels et des chercheuses, une position d'expert dans une langue de leur répertoire. Les places des participants peuvent ainsi temporairement être inversées par rapport à ce qu'induisent les statuts institutionnels d'enseignant et d'élèves. Thierry résume cela ainsi lors d'une séance.

Journal de bord - 15 03 2023 - Retour réflexif sur les apports de la recherche

Ils ont fait l'expérience d'être des profs, des passeurs eux aussi.

Cette dynamique nourrit la construction de la relation pédagogique dans la mesure où elle traduit une forme de « considération positive » (cf. plus haut en 1.1.) de l'enseignant à l'égard des MNA. Les langues déjà maîtrisées sont vues comme des atouts et non comme des freins. Nous y reviendrons dans la section suivante. Leurs locuteurs s'en trouvent valorisés. Et les enseignants adoptent une « posture humble », comme l'explique Thierry.

A propos de l'atelier musique et de la possibilité laissée aux jeunes de choisir des chansons dans une langue de leur choix, Thierry souligne également l'effet que cela a eu sur la construction d'une relation de confiance et sur la dynamique de groupe :

Journal de bord - 09 03 2022 - Séance d'analyse collective

Quand on arrivait à la chanson des supporters (en arabe), ils chantaient tous, certains se prenaient par l'épaule. Il y avait une solidarité, ils chantaient tous les chansons des autres clubs, des autres villes. Pourquoi, ils osaient nous parler politique. (Thierry)

Lors d'une autre réunion, Thierry explique que le travail mené avec les jeunes dans le cadre de la recherche lui « a donné une meilleure connaissance du contexte de vie des jeunes : l'ailleurs, le passage, l'ici ».

L'ouverture aux langues et aux environnements langagiers des jeunes, en même temps qu'elle participe à la construction de la relation pédagogique, constitue une voie de reconnaissance des acquis des MNA qui elle-même configure la relation pédagogique.

2.2. La reconnaissance et l'exploitation des connaissances/compétences déjà-là

En nous intéressant, durant la recherche, aux répertoires langagiers des MNA et à leurs environnements passés, présents et à venir, nous avons ouvert des espaces d'échanges propices à l'expression de connaissances et de compétences acquises par les jeunes mais pas toujours connues ou soupçonnées par les professionnels de l'UEAJ. Comme nous l'avons montré au chapitre 3, les MNA ont fait part des métiers qu'ils avaient exercé avant le départ ou durant leur parcours vers la France, des compétences langagières qu'ils avaient pu acquérir à l'occasion de ces expériences professionnelles ou d'autres rencontres. Ils pouvaient, dans l'espace de la classe, partager légitimement des acquis liés à des pans de leur vie détachés de tout contexte formel d'apprentissage, et voir ces acquis reconnus par les adultes qui les accompagnaient.

Cette reconnaissance des compétences ou connaissances déjà-là présentent trois intérêts principaux :

- Sur le plan affectif pour les apprenants, la valorisation des acquis et des expériences passées participe à la reconnaissance en tant que personne (cf. 1.1 de cette même partie). Ils sont reconnus comme « sachants » (et pas seulement comme sans domicile, sans parent à leur côté, sans papier, etc.).

Journal de bord - 15 03 2023 - Retour réflexif sur les apports de la recherche

La recherche a donné la parole aux jeunes, ils se sont sentis valorisés en tant que jeunes ayant un vécu très respectable. Ce n'est pas seulement qu'ils sont accueillis comme apprenants mais aussi avec leurs histoires de vie multiples (Thierry, PT FLE)

Journal de bord - 15 03 2023 - Retour réflexif sur les apports de la recherche

On leur a montré qu'ils sont eux-mêmes porteurs de connaissances et savoirs sur lesquels nous (groupe) pouvons-nous appuyer ensemble pour que chacun puisse progresser à la fois individuellement et dans le groupe. (Sofia, PT CSB)

- Sur le plan des représentations de l'apprentissage, la verbalisation des connaissances et compétences développées via diverses expériences participe à une désacralisation des acquis scolaires. Les acquis expérimentiels sont reconnus dans un espace institutionnel de formation et mis au service d'apprentissages linguistiques.
- Sur le plan des dynamiques d'apprentissage du français, le détour par d'autres objets et d'autres langues, étroitement liés aux expériences des apprenants, permet une transformation des rapports aux savoirs, il permet d'établir des liens entre ce qui est connu, maîtrisé et ce qui est à acquérir en français. Cela constitue pour Sofia « une autre façon d'aborder les apprentissages ».

On retrouve, par exemple, cette dynamique de détour par les connaissances des jeunes dans une séquence de cours durant laquelle, lors d'un travail sur les pronoms en français, un jeune venu d'Algérie explique le système des pronoms en arabe (voir tableau ci-dessous). Ce type de comparaison offre, comme l'ont montré les approches plurielles en didactique des langues, une occasion pour les apprenants de construire un rapport conscient à leurs propres acquis et de les utiliser comme leviers dans les nouveaux apprentissages langagiers, ici en français (Schneuwly 2020).

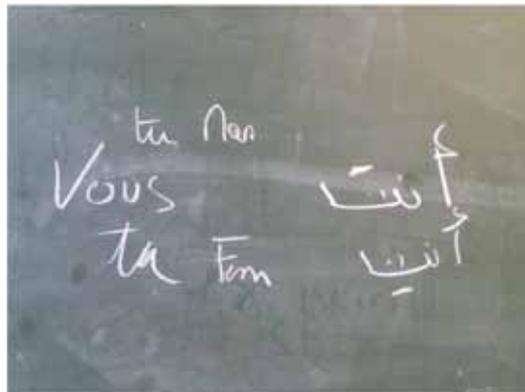


Photo du tableau – séance FLE du 19 09 2018

Exploiter de façon incidente ce détour par les structures d'autres langues du répertoire des apprenants pour travailler sur le fonctionnement de la langue française peut constituer un axe de planification d'activités d'apprentissage en classe de FLE.

De façon transversale, l'ouverture aux langues et la reconnaissance des acquis langagiers qui l'accompagne nous ont donné à voir les compétences de médiation des MNA, accueillis à l'UEAJ.

2.3. La mise en lumière et l'exploitation des compétences de médiation des MNA

Reconnue par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR - 2001) comme une compétence à part entière (au même titre de la compréhension, la production et l'interaction), la médiation ne se réduit pas à la traduction et à l'interprétation. Trois types de médiations (North et Piccardo 2016) se manifestent particulièrement dans les conduites des MNA au fil des ateliers dans lesquels nous avons travaillé avec eux :

- La médiation linguistique : elle repose sur la capacité à traduire et interpréter ou à transformer un discours en un autre pour faciliter sa compréhension ou son appropriation. La médiation linguistique repose aussi sur une utilisation souple des langues quand le contexte le nécessite, dans une situation multilingue par exemple, pour s'assurer que chacun est impliqué.
- La médiation culturelle : elle est indissociable de la médiation linguistique au sens où en passant d'une langue à une autre, on passe de repères culturels à d'autres.
- La médiation sociale : elle consiste à faciliter la communication entre plusieurs interlocuteurs, de faciliter la compréhension mutuelle, sur le plan linguistique mais pas uniquement. Les difficultés peuvent également provenir de perspectives différentes, d'interprétation divergente d'un propos, d'un comportement. La difficulté peut aussi venir d'un manque de connaissance ou d'expérience, d'un manque de familiarité avec le domaine, la tâche concernée, manque que le médiateur va chercher à combler. En situation d'apprentissage, la médiation sociale peut alors se transformer en médiation pédagogique.

Notre démarche ouverte aux langues a permis l'expression de ces compétences de médiation des MNA. Elles se sont en premier lieu manifestées au démarrage de la recherche, quand il fallait trouver notre place (en tant que chercheuses) au sein du groupe, quand il fallait expliquer pourquoi nous étions là, ce que nous faisons. Si nous avons fait les premières présentations, cela a souvent été assumé par la suite par les jeunes eux-mêmes, spontanément ou à la demande de leur enseignant, comme dans cette séance :

Journal de bord - 19 09 2018 - Séance FLE

Puis Thierry lance les présentations pour Haroun. Il demande à Djamel et Chadli de dire qui est Françoise, pourquoi elle est là. Chadli parle des langues, français, arabe, anglais, allemand, portugais, les langues de l'Afrique, toutes les langues. Djamel dit qu'elle est une chercheuse et qu'elle travaille sur les langues et les mentalités, la langue arabe, la langue française, et les autres langues. Il parle aussi de « comprendre la vie de la France », « comprendre la vie des langues et des pays ». Chadli souligne que je [Françoise] prends des notes, ce sont des « renseignements », il dit que c'est comme une psychologue. Il dit aussi que c'est pour garder l'histoire, connaître la vie des jeunes, travailler pour leur avenir, donner d'autres idées sur les jeunes et pour les jeunes, réfléchir autrement. Chadli rajoute que c'est comprendre la mentalité des jeunes au-delà des apparences (explicitation d'un mot arabe employé pour parler de l'apparence, de la face). Ali commente en disant que ce n'est pas le commissariat. Plaisanteries autour de la police.

La réaction d'Haroun « ce n'est pas le commissariat » permet de saisir combien la médiation sociale réalisée par Chadli et Djamel a pu permettre de lever des doutes, de désamorcer des tensions et faciliter l'acceptation de la présence d'un tiers dans le groupe, et ainsi l'implication de ce nouveau jeune dans les activités et dans l'interaction de classe. Chadli et Djamel dans leurs explications reprennent et se réapproprient les mots que nous avons pu utiliser lors d'autres séances pour présenter la recherche. Cette même médiation sociale est opérée par les jeunes entre eux à l'égard de leur enseignant de FLE. Ils accueillent le nouveau et lui signale à leur façon la relation de confiance qui est établie avec l'enseignant, et cela passe notamment par le recours à une autre langue que le français, comme ici lors des premières séances de Bilal à l'UEAJ :

Journal de bord - 02 02 2018 - Séance FLE

Bilal regarde vers l'ordinateur lorsque nous reparlons d'Annaba. (...). Ayoub arrive, c'est sa pause, il est en train de faire un grand échiquier en bois pour un jeu de dame [en atelier menuiserie]. Il désigne Thierry à Bilal et dit en arabe : « ami ». Discussion autour du mot, et d'un autre proche en arabe : frère.

Les séances auxquelles nous avons participé sont ainsi parsemées de recours à des variétés de langue arabe, souvent utilisées pour favoriser la compréhension entre tous au sein du groupe, par le recours à la traduction. Ce passage par une langue partagée et mieux maîtrisée que le français, permet, grâce à la médiation d'un tiers, de faciliter le partage d'une explication, d'un point de vue avec les adultes (professionnels de la PJJ ou chercheuse).

Ainsi dans l'extrait suivant, Chadli cherche à expliquer comment il prépare les bricks, il énumère en français les ingrédients (pomme de terre, olive, œuf) mais bute sur l'un deux. Alors qu'il était en interaction avec une des chercheuses, il interpelle Farid qui se trouve de l'autre côté de la table. La médiation via la langue arabe entre Chadli et Farid ne met pas fin à l'échange en français : la médiation est collective, les adultes soumettent des hypothèses d'ingrédients en français à Chadli. Face à l'échec du passage par la traduction (Far 723), Farid fait appel à d'autres stratégies de médiation linguistique : il suggère à Chadli d'utiliser une application de traduction (Far 724) et recourt quasi simultanément à une autre stratégie, en français cette fois. Il décrit l'ingrédient en question (Far 725-726) et contribue ainsi à la médiation en français initiée par les adultes, jusqu'à ce que l'ingrédient en question (la coriandre) soit identifié (Mich 489) et validée par Farid qui joue ici un rôle de médiateur dans l'explication de Chadli.

Extrait d'interaction - Stage Cartographie – 27 03 2019 – Une discussion s'est engagée sur la recette des bricks¹⁹

Cha	542	le fromage <fort> *ah ! écoute ! Far ! Far ! Far ! Far, la persil en français c'est quoi ?* <XXX> le pauvre *nom les herbes, on met les herbes hachées*
Mal Mich	347/485	pois chiche <rires>
Far	720	non, non, non, pas ça
Mich Mal	486/348	<rires>
Mal	349	on a saisi quelque chose, on est contentes <rire>
Sof	309	quoi ?
Far	721	*persil en français*
Mich	487	houmous
Far	722	tu vois ?
Fra	546	houmous ?
Sof	310	ah ! oui, le houmous
Cha	543	c'est pas le houmous
Sof	311	c'est quoi ?
Cha	544	§le euh§
Far	723	§le euh§ je ne sais pas
Cha	545	<rire> je sais pas * la religion de ton père [juron] depuis tout à l'heure comment je vais lui expliquer c'est quoi le persil*
Far	724	parle dans le téléphone
Sof	312	c'est euh c'est fait avec les pois chiches aussi ?
Far	725	non c'est des feuilles, des feuilles verts
Mich	488	§des feuilles vertes ? §
Mal	350	§des feuilles vertes ? § la menthe ?
Far	726	non c'est comme ...
Cha	546	<plus fort> comme la menthe
Mich	489	coriandre ?
Fra	547	la coriandre ?
Sof	313	la coriandre
Far	727	la coriandre, c'est ça oui

L'extrait suivant donne à voir les dynamiques d'échanges dans lesquelles s'inscrivent ces séquences de médiation.

Extrait d'interaction - Séance FLE - 24 10 2018 - A la suite de l'écoute d'une chanson et des commentaires des jeunes sur l'accès à l'emploi en Algérie

Har	26	§ c'est un exemple § à la chanson, un exemple, euh la jeunesse dort, mais la femme, elle travaille
Fra	40	parce que les entreprises § embauchent les femmes ? §

¹⁹ Les * et le bleu indiquent la traduction en français des énoncés produits en arabe dans tous les extraits suivants. § § : chevauchements. Voir les conventions de transcription complètes en annexe 3.

Har	27	§ les entreprises §
Dja	29	comme ça...ouais
Ari	15	<brouhaha, les sociétés...>
Fra	41	elles prennent les femmes ? et pas les hommes ?
Rid	35	voilà
Har	28	§ pas les hommes *les connaissances, comment on dit les connaissances ? pour lui expliquer pourquoi ils ne travaillent pas tous* §
Ari ?	16	§ même les sociétés § <brouhaha>
Fra	42	pourquoi ? à votre avis, pourquoi ?
Rid	36	parce que... § c'est eux qu'ils ont le pouvoir, et Boute, Bouteflika président... ils ont, il a donné tous les... tous les droits aux femmes §
Har	29	§ *la connaissance, comment on le dit en français ?*
Ari?	17	la connaissance
Har	30	*la connaissance ?* §
Fra	43	aah ! c'est parce que vous pensez que Bouteflika...
Dja	30	non madame ! en Algérie XX une femme
Rid	37	<fort> non ! c'est dans le... c'est dans la loi de... de...
Fra	44	dans quelle loi ?
Rid	38	dans la loi de l'Etat
Har	31	§ *oh Fou, la connaissance comment on dit en français ?* §
Fou	1	§*les connaissances, XX*§
Fra	45	oui
Rid	39	§1 la femme 1§
Dja	31	§1 draguer la femme, dans la rue 1§ six, six mois de prison
Cha	2	§*la connaissance*§
Rid	40	§2 tu dragues une femme dans la rue 2§ six mois de prison
Har	32	§ * la connaissance Cha, je te promets*§

Dans cet extrait, Haroun souhaite participer à l'échange sur les conditions d'accès à l'emploi en Algérie. Il a une idée à transmettre et a besoin pour cela du mot « connaissance » en français : il amorce un énoncé en français (Har 28) puis passe très rapidement en arabe pour demander aux autres membres du groupe le mot qui lui manque en justifiant sa demande. Sans réponse, il renouvelle sa demande quelques tours plus tard (Har 29), ne saisit vraisemblablement pas la traduction qui lui est donnée par Ari (17) et va donc la réitérer à plusieurs reprises. La médiation par la traduction n'aboutit ici pas pleinement mais on voit comment le passage d'une langue à une autre se fait de façon fluide dans l'échange et est mis ici au service d'une conversation en français avec un des adultes.

Souvent invisibilisée, en particulier dans le système éducatif monolingue, cette compétence de médiation est essentielle et elle est requise dans bien des situations de la vie quotidienne et professionnelle. Les MNA, comme d'autres locuteurs plurilingues, ont développé du fait de leur histoire de vie une grande capacité à naviguer entre les langues et ils ont ainsi acquis des compétences de médiation qui vont au-delà de la simple traduction interlinguistique. Ces compétences peuvent constituer un levier d'apprentissage et leur prise en compte peut notamment aider à saisir les besoins d'apprentissage effectifs des MNA en France.

2.4. L'identification de besoins d'apprentissage

La thématization en séance des questions langagières et des environnements dans lesquels les MNA mobilisent les différentes langues ou variétés de langues de leur répertoire nous a conduites à nous demander en quoi l'identification des situations de communication qu'ils rencontrent au quotidien en France pouvait concourir à la délimitation de leurs besoins langagiers et donc de leurs besoins d'apprentissage en classe de FLE. Ce que résume Thierry en expliquant lors d'une séance de retour réflexif sur la recherche (15/3/23) que celle-ci « a suscité, par la réalisation des séances, un questionnement liant le « savoir » à transmettre avec le profil du jeune, ses « besoins » à repérer en collaboration avec lui et un réseau d'options pour mieux s'adapter à lui ». Il s'agit de ne pas projeter sur

ce public des besoins supposés mais de chercher à les identifier avec les apprenants en partant de leur vécu socio-communicationnel.

Un des premiers résultats à cet égard repose sur le constat que nombre des activités quotidiennes des jeunes ne requièrent pas l'usage du français mais celui d'une ou de variétés d'une autre langue, notamment de l'arabe dialectal. Par ailleurs, nous avons vu au chapitre 3, que d'autres langues ont pu être apprises au cours de la migration, dans des pays traversés, dans ceux où ils ont pu séjourner plus ou moins longtemps, mais aussi dans des pays européens où ils vont occasionnellement, ou tout simplement lors des rencontres qu'ils font au quotidien dans un environnement linguistique plurilingue. On peut alors se demander comment ces ressources peuvent être mobilisées dans et pour l'enseignement du français. Cela nous ramène aux logiques de détour par d'autres compétences langagières pour apprendre le français (cf. 2.2 ici-même).

En français, les situations de communication que rencontrent les jeunes sont souvent liées à leur position administrative, à leur suivi judiciaire ou à leur prise en charge éducative, médicale, psychologique, etc. (voir chap. 3). La question langagière en français est évoquée par les professionnels de l'UEAJ, comme par de nombreux autres à propos de la mise en place du travail éducatif dès le début de la prise en charge des jeunes (cf. Auzanneau et Leclère 2021). Leur travail consiste à les accompagner notamment dans des démarches relatives à leur quotidien, à leur santé et à leur formation. Ici, le travail de collaboration entre éducateurs et professeurs de FLE au sein de l'UEAJ, ainsi qu'avec les partenaires dans la prise en charge des jeunes (juges, avocats, acteurs d'autres services de la PJJ, des services de protection de l'enfance, de l'Éducation nationale, de soins physiques ou psychiques, etc.) s'avère décisif. L'ensemble de ces situations, à la fois collectives et particulières, comporte des enjeux communicationnels majeurs pour les jeunes migrants. En effet, la question de l'intercompréhension dans les échanges, mais aussi celle de la compréhension des fonctionnements institutionnels et des raisonnements sous-jacents menés par leurs acteurs (Cicourel, 2002 ; Hickel, 2009) deviennent centrales.

L'identification de ces situations, telles que nous les avons décrites dans la partie 4, et l'identification des besoins langagiers qui leur sont associés ne peuvent pas entièrement, avec le public MNA, reposer sur un questionnement direct de l'apprenant. Pour répondre à un tel questionnement, les MNA devraient avoir conscience de ces acquis, des limites de ces acquis, des attendus des situations auxquelles on est confronté. Cela suppose d'adopter d'emblée, avant même la formation, une posture d'apprenant, acteur de son apprentissage. Or, nous avons souligné précédemment (voir chap. 1) combien la construction de cette posture était progressive. Le chemin d'identification des besoins d'apprentissage gagne alors lui aussi à passer par quelques détours, des activités, comme celles par exemple que nous avons proposées, qui provoquent la mise en mots, la mises en images, en dessins, en musiques ou en cartes des environnements socio-langagiers, et donnent à l'enseignant matière à repérer, en concertation avec chaque apprenant, des besoins d'apprentissage en français.

En parallèle de l'identification de besoins langagiers liées aux expériences communicationnelles en contexte institutionnel (Tribunal, ASE, PJJ, Services de santé, etc.), l'exploration des expériences et des activités des jeunes offre des leviers pour ne pas cantonner l'apprentissage de la langue française à des finalités strictement administratives (avec toutes les incertitudes associées et déjà évoquées en 2). Sur le modèle de ce que pratiquent déjà largement les professionnels de la PJJ, des préoccupations ou des centres d'intérêt, tels que le sport ou la culture (monuments de Paris, musées) constituent ainsi des points d'appui pour l'apprentissage, des thématiques autour desquelles peuvent se construire des séquences d'apprentissage du français, avec à différents degrés des formes d'individualisation des apprentissages. À partir des expériences singulières, l'enjeu pour le formateur est en effet simultanément d'individualiser l'apprentissage et de construire une dynamique de groupe. Cela nécessite à la fois de pouvoir permettre une certaine autonomie dans la tâche tout offrant un guidage suffisant à sa réalisation. Les activités proposées en séance, dans le cadre de la recherche sont intéressantes à examiner sous cet angle. Elles donnent à voir l'importance des outils matériels et du dialogue pour favoriser l'engagement des MNA dans le travail.

2.5. Modalités et matérialité du travail sur les langues et les espaces

Dans notre démarche de recherche, la thématization des questions langagières et spatiales a d'abord été informelle. Elle a pris la forme d'échanges à bâtons rompus, le temps pour les chercheuses de comprendre les situations d'enseignement-apprentissage et de construire une relation de confiance avec l'équipe et avec les jeunes. Elle s'est ensuite structurée autour de la proposition d'activités de classe spécifiques (voir chapitre 1). Quelques-unes de ces activités sont données en annexe 4. Elles ne constituent que des exemples de ce qui pourrait être proposé en formation pour travailler sur les langues et les environnements socio-langagiers des MNA. Chaque enseignant, en fonction des jeunes qu'il accompagne, du cadre de sa classe, du matériel et du temps dont il dispose peut faire preuve de créativité et élaborer ses propres activités. Nous voudrions insister ici, à la suite des travaux menés en didactique des langues (voir notamment De Pietro, 2003), sur la nécessité de mobiliser des outils concrets pour produire des activités concrètes si l'on veut inscrire le détour par les répertoires et les environnements langagiers des jeunes dans une démarche didactique qui produisent des effets sur le développement des compétences des apprenants.

Nous reviendrons ici sur trois aspects de cette concrétisation de la réflexion sur les langues et les environnements qui sont apparus particulièrement déterminants dans le travail que nous avons mené avec les MNA à l'UEAJ :

- La gestion de l'espace
- Les outils didactiques mobilisés
- Le guidage dans l'interaction

Ces trois paramètres caractérisent le processus de médiation qui est opéré par l'enseignant/adulte pour créer des conditions favorables à l'entrée de l'apprenant dans la tâche, à son engagement durable dans celle-ci et à la production d'un résultat concret du travail accompli. La disposition spatiale, les outils et le guidage interactionnel remplissent dans la classe une fonction de cadrage, ils définissent et délimitent un cadre pour l'action des MNA.

2.5.1. Les espaces de travail

La configuration et la disposition spatiale ont une fonction médiationnelle en ce qu'il constitue une ressource pour le travail collaboratif et en cela parfois son organisation constitue une condition de réussite des activités planifiées. On interroge ainsi en didactique l'effet de la disposition spatiale sur la participation des élèves ou sur la nature des interactions en classe.

Si les statuts sociaux prédéterminent une certaine occupation des espaces de l'UEAJ, nous avons veillé à privilégier des dispositions spatiales qui favorisaient la symétrie dans les relations entre tous les participants (MNA, professionnels de l'UEAJ et chercheurs) et l'engagement de tous dans les activités. Les variations de disposition d'un espace à l'autre sont toutefois assez significatives et elles ont contribué à la configuration des interactions et des relations interpersonnelles.

L'installation des participants dans la salle de FLE, autour d'une grande table, comme dans un espace de réunion, favorisait les échanges horizontaux entre tous, adultes et jeunes. Elle permettait la consultation de documents communs au centre de la table. Elle donnait aussi la possibilité à l'enseignant, lors d'activités individuelles, d'avoir simultanément un regard sur le travail de chacun. Il pouvait ainsi suivre chaque apprenant dans la réalisation de son activité, lui apporter l'aide nécessaire au moment opportun.



Photos de séances de travail autour d'une grande table.

Une petite salle attenante à cette salle principale permettait en outre si besoin était de faire deux groupes de travail et d'utiliser l'ordinateur pour certaines activités.

La limite de l'organisation spatiale de cette salle résidait dans l'espace de travail restreint de chacun sur la table. Dès lors que nous voulions travailler sur des cartes ou des plans simultanément avec plusieurs apprenants, la question de l'occupation de l'espace de la table se posait.

Nous avons ainsi pour le stage de cartographie choisi de travailler dans une autre salle, beaucoup plus grande et disposant d'une grande table centrale.



Photos de la salle utilisée pour le stage cartographie

L'organisation de cette salle a permis une grande mobilité de tous dans l'espace et la délimitation spontanée, au gré du déroulement des activités, d'espaces de travail plus spécifiques, en sous-groupes. On voit ainsi dans les photos ci-dessous, Amine qui travaille avec l'une des chercheuses à la sélection d'étiquettes de lieux et de langues, tandis que Chadli, avec l'aide d'une enseignante, cherche sur l'ordinateur des images qui pourrait illustrer l'affiche qu'il est en train de réaliser.



Photos des espaces de travail lors du stage cartographie

Ce grand espace, par sa disposition, laisse place à différentes formes d'interactions didactiques :

- des échanges collectifs, impliquant l'ensemble des présents, notamment dans les moments de présentation des objectifs de travail, de présentation des consignes, ou de façon plus inattendue lorsque l'attention de tous converge vers un même objet, un même sujet, un même événement ;
- des échanges duels entre un jeune et un adulte qui l'accompagne dans la réalisation d'une tâche spécifique ;
- des échanges en petits groupes constitués ponctuellement autour d'une dyade à laquelle une ou deux personnes viennent se greffer.

En salle de musique, où la question des langues et des espaces a été abordé grâce au détour par des chansons, la disposition spatiale est tout autre :



Photos de la salle pour l'atelier musique

La salle, située au sous-sol de bâtiment, est très vaste et permet une grande mobilité. Elle est configurée comme un studio d'enregistrement et ses différentes zones présentent une certaine spécialisation :

- la zone au fond où il y a les instruments (percussions, piano électrique, guitares) et quelques micros sur pied ;
- le bureau sur lequel est installé tout le matériel électronique et informatique (ordinateur, table de mixage numérique) et notamment l'ordinateur sur lequel l'éducateur et les jeunes avec lui vont chercher et visionner les clips des chansons choisies ;
- une zone sur le côté du bureau dans laquelle se trouvent quelques micros sur pied ;
- une zone proche de ces micros et un peu à l'arrière du bureau dans laquelle sont installés quelques tables de bistrot, autour desquels tous les participants s'installent en arrivant et à partir desquels ils peuvent chanter aussi, micro en main, tout en voyant l'écran d'ordinateur. Cet espace est propice aux échanges sur les chansons et aux conversations plus intimes.

Cette disposition, en particulier autour des tables de bistros et avec un fond musical quasi permanent a donné l'occasion aux jeunes d'initier avec les adultes des conversations plus informelles, parfois plus personnelles, voire intimes, dans lesquelles ils ont parlé d'eux-mêmes sans forcément que les autres entendent.

Loin d'être anodines, les configurations spatiales ont ainsi une incidence sur la nature des échanges et sur le déroulement des interactions, elles influencent par là même la construction de la relation pédagogique. Elles ont, dans le cadre de cette recherche, joué un rôle important dans l'émergence des récits d'expériences des jeunes, dans l'expression de leurs relations aux langues de leur répertoire. Les explorations du corpus que nous avons menées collaborativement nous amènent à constater que la matérialité des activités proposées avec les jeunes a elle aussi contribué à cette émergence.

2.5.2. La matérialité de l'action : les outils didactiques

On désigne par outils didactiques, l'ensemble des artefacts²⁰ qui, du fait l'intentionnalité de l'enseignant ou des élèves, vont servir le processus d'enseignement-apprentissage. Les conduites (verbales, gestuelles) de l'enseignant ou des apprenants vont en effet conférer à ces artefacts un rôle médiateur dans la réalisation d'une activité et donc dans l'apprentissage (Leclère et Le Ferrec, 2014). Les outils didactiques agissent en outre dans l'interaction de classe comme des « objets intermédiaires », au sens de Vinck (2009), c'est à dire qu'ils relient les acteurs humains entre eux et influencent la nature de leur relation. Ils participent donc aussi à la construction de la relation pédagogique.

Dans les activités proposées lors de la recherche, nous avons mis un grand nombre d'outils à disposition des jeunes et leur avons laissé toute liberté pour utiliser ceux qui les inspiraient le plus ou qu'ils considéraient comme les plus pertinents pour mener à bien leur projet, etc. Les consignes sont ainsi assez ouvertes et les outils didactiques ont, dans les activités proposées, une fonction de cadrage en partie voulue et anticipée mais aussi négociable. Ils sont des éléments centraux ou secondaires selon les moments, selon les activités. Ce sont des objets médiateurs modulables qui cherchent à favoriser l'implication et le dialogue (Palsky 2013). Ils ont à la fois le pouvoir de contraindre l'action et en même temps celui de la faciliter.

Les outils matériels mis à disposition des apprenants sont de deux ordres :

- des outils inducteurs, comme les chansons, les plans de Paris, les cartes du monde. Ils sont le plus souvent placés au centre des activités et servent de déclencheurs à la mise en mots des expériences langagières en lien avec des espaces ;
- des outils facilitateurs, comme les étiquettes, les gommettes, les post-it, les feutres, les feuilles de couleur, le tableau, l'ordinateur qui vont accompagner l'action, la nourrir et ainsi faciliter la réalisation de l'activité.



²⁰ Le terme artefact, repris aux travaux en ergonomie, renvoie à tout objet technique ou symbolique ayant subi une transformation, même minime, d'origine humaine, Rabardel, 1995.



Photos des outils didactiques utilisés pour les activités de cartographie

L'utilisation de ces outils s'inscrit dans des formes d'interaction avec le reste du groupe (jeunes et adultes). Outre la fonction de cadrage de l'activité, l'enjeu de cette mise à disposition d'un éventail large d'outils est d'offrir aux apprenants une certaine liberté d'action, de créer les conditions pour qu'ils fassent des choix personnels tout en se sentant suffisamment en sécurité, suffisamment encadrés et soutenus. Il s'agit aussi de leur donner les moyens de réaliser une production (une affiche, une carte, un dessin, etc.) qui leur plaise, qui puisse leur apporter une certaine satisfaction, une forme de fierté, ne serait-ce que par la beauté du produit final.

Nos enregistrements du stage de cartographie donnent particulièrement à voir des variations importantes dans les conduites de jeunes face aux activités proposées et aux objets mis à disposition. Tous les jeunes qui ont participé au stage se sont inscrits sans difficulté apparente dans le cadre proposé ; toutefois, par leur façon de s'en emparer, ils ont chacun pris des chemins différents et ont ainsi contribué à la configuration de la dynamique de travail au sein du groupe. Ils ont pris leur place dans la réalisation de l'activité et ils sont, pour la plupart d'entre eux, sortis d'une attitude d'apparente docilité pour s'engager pleinement dans les activités, par le fait de faire des choix, de prendre des initiatives, etc.

Pour illustrer les variations constatées dans les conduites des jeunes, prenons deux exemples contrastés :

- Chadli d'une part qui va très vite faire sien le projet de parler des lieux qu'il a côtoyés, en Algérie, en France et durant son parcours, des gens avec qui il a échangé, des langues qu'il a utilisées ou entendues. Il fait rapidement et de façon déterminée son choix parmi les outils mis à disposition (une carte, des grandes feuilles de couleurs, des étiquettes, des feutres et crayons pour colorer les étiquettes), il va sur internet chercher des ressources complémentaires (photos pour illustrer son affiche). Et il construit étape par étape les quatre grands panneaux qui composeront son affiche finale (ci-dessous).



Photos de l'affiche réalisée par Chadli – Stage cartographie du 27 au 29 03 2019

Chadli est être très mobile durant toute la séance, il occupe l'espace de la classe, passe d'une zone à une autre de la salle en fonction de ses étapes de travail, se déplace pour chercher tel ou tel objet. Il utilise spontanément une large partie du matériel mis à disposition et demande même d'autres outils nécessaires à la réalisation de son projet tel qu'il le conçoit. Il fait ainsi preuve d'initiative, de créativité et d'une certaine forme d'autonomie dans la réalisation de la tâche.

- En contraste, Adil est très statique dans l'espace de la classe, il navigue entre deux espaces très proches de la salle : le bout de table où il est installé et la table voisine sur laquelle sont disposées les étiquettes. Son implication et ses conduites sont en outre très dépendantes du guidage apporté par l'adulte, guidage qu'il sollicite pour avancer dans la tâche (*Je fais tout ici ? ; comme ça ? ; et après ? ; stylo normal ? ; je fais comme ça ? ; Qu'est-ce que je vais écrire ?*). Il utilise et manipule les outils (ici principalement les étiquettes) en fonction des propositions de l'adulte, il prend peu d'initiatives et se laisse souvent porter par les suggestions qui lui sont faites. Il n'en est pas moins impliqué dans la réalisation de l'activité et ce dans la durée. Il ne renonce pas, ne se disperse pas et maintient tout du long son attention pour mener à bien son projet (cf. ci-dessous), en s'attachant au contenu mais sans manifester d'envie de travailler particulièrement sur la mise en forme, sur la présentation.



Photos des schémas réalisés par Adil - Stage cartographie du 28 03 2019

Extrait d'interaction - Stage Cartographie – 28 03 2019

Mal	541	\$1Ok ? Comment tu veux qu'on\$ - est-ce que\$2 tu veux qu'on fasse – tiens\$ installe-toi là, on va prendre de la colle. Euh Est-ce que tu veux \$3qu'on fasse une seule feuille - \$ce qu'on peut faire si tu veux comme tu as choisi deux langues. Donc tu as dit que deux langues que tu utilisais principalement c'est le français et l'arabe.
Adi	542	Ouais.
Mal	543	On peut prendre, regarde une feuille de chaque couleur : une feuille pour l'arabe et une feuille pour le français ? tu veux qu'on fasse ça ?
Adi	544	Ouais
Mal	545	Bah choisis \$1 choisis, la couleur que tu veux ADI : du vert,\$ du jaune foncé, \$2 du orange. Je crois qu'on a du bleu\$. Celle-là ? Super très bien, je prends de la colle ? <toux> et puis euh- On essaye de se les-, de les mettre comme ça pour bien les voir. <2s> On a du travail <rires>.

Il s'empare des suggestions de l'adulte d'utiliser deux feuilles de couleurs différentes pour chacune des deux langues, il saisit l'idée de relier les deux premières étiquettes par des flèches, puis le fait spontanément pour les suivantes. Il prend au fil de la séance de plus en plus part à l'activité, ses tours de parole s'allongent, ses questions sont moins nombreuses tandis que ces prises d'initiatives sont un peu plus nombreuses.

Finalement il y a autant de projets réalisés et de chemins parcourus pour les mener à bien que de jeunes dans le groupe. Cela a tenu aux personnalités de chacun auxquelles le dispositif laissait la possibilité de s'exprimer, notamment par l'appropriation des outils mis à disposition. Mais si les outils agissent comme médiateurs dans la réalisation de la tâche, c'est par le biais des dynamiques interactionnelles dans lesquelles ils sont impliqués. Ils ne produisent pas à eux seuls des effets sur l'avancée de l'activité ou sur le processus d'apprentissage. Ces effets résultent des actions et des interactions qui s'enchevêtrent autour de ces objets.

2.5.3. Le guidage dans l'interaction

Les activités autour des langues et des lieux se sont toujours, au cours de la recherche, réalisées dans des formes de dialogue, entre les jeunes et les adultes, ainsi qu'entre pairs avec ponctuellement le recours à des formes de médiation linguistique via d'autres langues que le français (cf. 2.3). Les conduites des adultes participent à l'accompagnement et au guidage du travail de l'apprenant. Ce guidage prend, comme d'autres travaux sur l'étayage en classe de langues l'ont montré, différentes formes (Bange & alii, 2005 ; Vallat, 2011 ; Hidden & alii, 2020). Ces conduites ont différentes fonctions qui ne sont pas exclusives les unes des autres mais se combinent au contraire pour accompagner les apprenants.

a) Formuler des consignes et des questions pour maintenir et guider l'attention

L'énonciation des consignes et la formulation de questions permettant d'avancer dans la réalisation de la tâche en sont sans doute les formes les plus emblématiques.

Extrait d'interaction - Stage Cartographie – 29 03 2019

Mich	57	Alors, on fait comme on veut. C'est-à-dire on peut, et ça sera à toi. On peut mettre des-On peut mettre \$1 des petites gommettes\$ \$2 comme ça\$ pour \$3 indiquer les lieux \$ et à côté tu peux écrire du texte sur ces lieux, sur des jolies feuilles.
Idr	12	\$Ouais \$
Sof	24	\$Ah ! d'accord !\$
Fra	24	Il y a des feuilles de couleur là 'dans.
Mich	58	Il faut que ce soit joli à la fin.
Mich	59	T'as des couleurs derrière. T'as du jaune, du orange. Qu'est-ce que tu voudrais comme couleur IDR ? Regarde c'est là. Jaune ?

On note ici la souplesse avec laquelle se fait la mise au travail. La consigne est formulée de sorte à laisser à l'apprenant la possibilité de faire des choix, tout en marquant le caractère collectif, sous-entendu, ici guidé, de l'activité (« on peut » Mich 57). Le matériel mis à disposition est présenté à Idriss et cela constitue une façon de l'amener petit à petit à s'engager dans la tâche, en faisant un premier choix (Mich 59 « Qu'est-ce que tu voudrais comme couleur Idriss »).

L'accompagnement apporté par les adultes dans l'interaction de classe résulte aussi de l'effacement de celui-ci lorsque l'apprenant commence à faire preuve d'une certaine autonomie dans la réalisation de l'activité en cours.

b) Savoir s'effacer quand il y a de l'autonomie mais être toujours là

Ainsi dans l'extrait suivant, Michelle n'indique pas à Chadli ce qu'il a à faire, elle témoigne de son intérêt pour ce qu'il réalise en lui demandant quelle est l'étape suivante de sa réalisation (Mich 13), elle l'encourage (Mich 15) puis commente l'autonomie de travail de Chadli avant de laisser poursuivre son travail (Mich 22).

Extrait d'interaction - Stage Cartographie – 29 03 2019

Mich	13	Et là tu vas chercher dans des images qui correspondent à tout ça. C'est ça ?
Cha	6	Comme ça et §l'école§ à Paris et un cours de formation <depuis cette salle ?>
Mich	14	§ L'école§
Mich	15	D'accord ! c'est super !
Cha	7	Mettre photo cuisine ici et un photo du collège ici
Mich	16	Très bien. Tu sais ce qu'il y a de bien quand-, dans ta manière de travailler c'est que tu te projettes. Tu planifies, tu vois, tu dis je ne vais pas au hasard, je vais faire ça, ça ça. Donc tu as un but et ensuite c'est pour ça que tu t'organises bien. C'est une grande qualité.
Cha	8	Grâce à monsieur THI.
Mich	17	C'est grâce à monsieur THI. Alors tu vois mais ça c'est vraiment-
Cha	9	Tout tout ça, tout ça, grâce à monsieur THI.
Mich	18	Donc tu vois c'est grâce aussi à toi.
Cha	10	Il a transformé comme ça parce que moi j'a pas connu comme ça.
Mich	19	Ah t'as pas connu ?
Cha	11	Je connais un pays dit comme ça parce que j'oublie pas tout. §Mais§ maintenant quand on reste avec madame FRA, avec monsieur THI *je* beaucoup de choses à apprendre.
Mich	20	§ Oui§
Mich	21	Oui c'est ça. Mais aussi c'est- c'est vrai que c'est grâce à eux mais c'est grâce aussi à toi parce que tu as une manière de réfléchir c'est ça aussi qu'il faut que tu comprennes. Tu as une manière de réfléchir que tout le monde n'a pas. Donc c'est très très bien.
Cha	12	Ouais.
Mich	22	Aller ! <2s>. Je te laisse faire ? Je te laisse chercher tes images ?
Cha	13	Ouais, pas de problème.
Mich	23	Ok ! tu me dis si tu as besoin d'aide.

Cet effacement dans le guidage de la tâche est important en ce qu'il constitue aussi une forme d'étayage. Étayer c'est en effet apporter au moment opportun l'aide dont l'autre a besoin, cela implique donc de savoir rester en retrait face aux pas que l'apprenant parvient à accomplir seul dans l'activité. En contraste, à d'autres moments, les jeunes ont besoin que certains aspects de la réalisation de la tâche soient pris en charge par l'adulte parce qu'ils sont hors de portée pour eux.

c) Prendre en charge des éléments de la tâche quand ils sont hors de portée des apprenants

Dans les activités que nous avons réalisées avec les jeunes, cette prise en charge d'une partie de la tâche a souvent été proposée dans les étapes de passage à l'écrit. Certains jeunes manifestaient, comme dans les exemples ci-dessous, explicitement ou indirectement par des hésitations, des silences, leur appréhension ou leur difficulté à écrire.

Extrait d'interaction - Séance FLE - 10 04 2019 - Poursuite travail amorcé en stage cartographie

Mal	294	alors, Oujda, tu veux que j'écrive ? oui, bien sûr !
Idr	546	parce que j'ai mal écrire
Mal	295	oui, oui, tu me dis
Idr	547	euh... Oujda, <2s> zéro
Mal	296	oui...
		comme ça <écrit « Oujda » puis dicte à Mal> je pré/ je décide avec des amis <1s> pour acheter un petit bateau <3s> eh... à moteur <3s> cinquante chevaux <2s> et après nous décide <1s> quel jour le départ <2s> en Espagne <3s> j'ai traversé la mer <3s> jusqu'à Espagne à Malaga exactement <2s> non !
Idr	548	

Ici, Idriss manifeste sa difficulté à écrire, un accord s'établit alors avec l'adulte pour qu'elle prenne en charge l'écriture (mal 294-Idr 546). En dépit de cet accord, Idriss en énonçant le premier élément de son récit « Oujda, zéro » qu'il a matérialisé sur une carte par une gommette, prend l'initiative d'écrire le nom de la ville sur la feuille puis passe le relais à Malory pour la suite du récit. Cette répartition des rôles est ainsi maintenue durant la suite de l'activité : Idriss prend en charge l'écriture des titres d'étapes (noms de ville) aidé parfois de l'adulte pour orthographier ces noms, puis il lui passe le relais pour l'écriture du récit qu'il dicte (cf. image suivante).

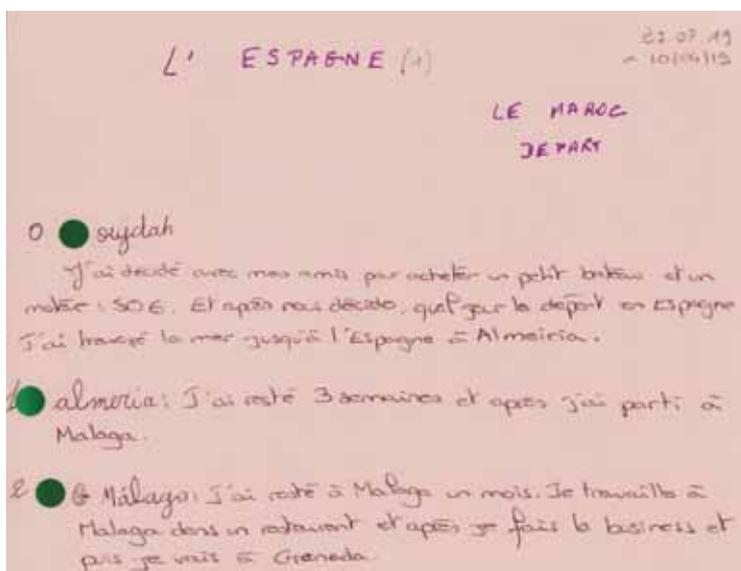


Photo d'un extrait du commentaire de sa carte par Idriss - séance FLE du 10 04 2019

C'est une autre forme d'accompagnement qui est négocié avec Adil face à ce même obstacle que constitue l'écriture :

Extrait d'interaction - Stage Cartographie – 28 03 2019

Mal	653	<toux> Donc, <toux> à l'école le français, est-ce qu'on écrit euh - tout à l'heure tu as dit une phrase que tu entends à l'école, c'est par exemple, j'apprends le français ?
Adi	654	J'apprends le français.
Mal	655	Tu veux l'écrire ici ? Au stylo peut-être ?
Adi	656	Mais...
Mal	657	Je l'écris et tu - je l'écris là et tu la recopies ?
Adi	658	D'accord.
Mal	659	Ça te va ?
Adi	660	Ouais
Mal	661	On fait comme ça ? Alors attend, ça, c'était quoi déjà ? Ça c'était pas à toi ?
(...)		
Mal	834	Est-ce que tu veux qu'on écrive station ?
Adi	835	J'écris <inaudible>

Mal	836	Si tu veux, ouais. On peut écrire le nom d'une station.
Adi	838	Gare de Lyon
Mal	839	Par exemple, ouais. \$Tu sais\$ l'écrire ? Oui ? Vas y. C'est moi, je te montre ?
Adi	840	\$Ouais <rires> \$
Adi	841	\$Comme j'écris moi, j'ai pas <inaudible> beaucoup.\$
Mal	842	<toux> c'est pas grave. C'est comme ça que tu apprends aussi.

Alors que Adil a choisi et collé des étiquettes rendant compte des différentes langues qu'il parle, où et avec qui (cf. 2.5), vient le moment de commenter sa réalisation. Lorsque l'adulte lui propose d'écrire (Mal 655/834), Adil manifeste implicitement sa difficulté à le faire. La proposition de fournir un modèle d'écriture qu'Adil recopiera (Mal 657) permettra de dépasser l'obstacle tout en permettant à Adil de rester impliqué dans la tâche. Et il parviendra petit à petit dans l'activité pour l'écriture de certains mots à être un peu plus autonome : il écrit directement, lui-même, sans modèle mais avec l'aide de l'adulte pour identifier les sons constitutifs du mot et trouver leur équivalent graphique (cf. e) ci-après). La conduite adoptée avec Adil ici, face à l'obstacle de l'écrit, revient à lui fournir un modèle pour étayer sa réalisation de la tâche et à plus long terme son apprentissage langagier. Les modèles proposés par les adultes, dans les activités de cartographie mises en place au cours de la recherche touchent aussi à d'autres domaines d'apprentissage.

d) Montrer des modèles

Dans l'exemple ci-dessous, Chadli dont on a déjà commenté l'autonomie dans la réalisation de la tâche (cf. 2.5.2 et 2.5.3b), souhaite mettre en forme sur ordinateur des éléments de texte pour son projet. Il ne maîtrise pas l'usage du traitement de texte. Sofia lui montre comment faire, à partir d'un exemple (Sof 80) tout en impliquant Chadli dans cette démonstration (Sof 81, 82). La réaction de Chadli témoigne de l'efficacité de l'étayage : il ne se contente pas d'observer ce que lui montre la professeure, il prend l'initiative de proposer des changements dans la mise en forme (Cha 68), il se projette dans les étapes ultérieures de réalisation de son travail (Cha 70, 71 et 72). Il apprend à mettre en forme un texte, à insérer une image dans un document.

Extrait d'interaction - Stage Cartographie – 29 03 2019

Sof	80	Ok! alors, je te montre rapidement. Là, il te propose d'écrire un texte et en utilisant une de ces formes, ok? <hum hum>
Cha	65	<inaudible> par les couleurs *genre*
Sof	81	Lequel ? Dis-moi lequel ? tu choisis ? Quelle couleur ?
Cha	66	Noire
Sof	82	Noire. Alors, 1 2 3 4 5 ? Lequel ?
Cha	67	Ça dépend ! 2
Sof	83	2, allez hop ! Regarde, il y a cinq <appareils ?> <hum> tape <hum> pardon.
Cha	68	Par exemple remettre ça et la mettre comme ça.
Sof	84	Ouais. Il y a toujours, toujours une majuscule. Tu peux aussi si tu veux changer la POLICE, \$comme ça. \$ Ça je sais que tu sais, voilà ! Donc alors donc vas-y, là tu lui dis ok. Euh- et nous avons la photo, c'est pas grave.
Cha	69	Oui.
Cha	70	Oui, \$ je vais mettre-\$
Cha	71	Après tu imprimais la photo.
Sof	85	\$ Ouais, voilà ! Du coup, tu découvres. \$ Et puis tu fais ton collage. Maintenant, si tu veux, pour une autre fois, si t'as à faire ça, tu peux tout de suite, avoir les deux en même temps.
Cha	72	\$Et maintenant, je réfléchis pour ça après \$ j'ai un idée.
Cha	73	Il est là le <inaudible>
Sof	86	Euh, là si je lui dis ça. Il faut que- excuse-moi c'est pas à travers. Les textes au-dessus de l'image. Du coup, qu'est-ce qu'est-ce qu'il faut <inaudible>. Elle est pas à travers.

Proposer des modèles aux apprenants ne revient pas à faire à leur place, mais cela consiste à leur donner les ressources nécessaires pour être capables de faire un pas de plus dans la réalisation de la tâche et d'en rester pleinement acteur. Cette conduite d'étayage participe comme d'autres à contrôler

la frustration des apprenants face à la difficulté de la tâche. On retrouve cette démarche à de nombreuses reprises dans nos corpus, sous des formes différentes.

e) Corriger tout en contrôlant la frustration (minimisation de la portée de l'erreur, incitation à l'auto-correction)

L'erreur fait partie du processus d'apprentissage. S'il n'y a pas d'erreur c'est que la tâche ne se situe pas dans la zone proximale de développement de l'apprenant (Vygotski, 1934), elle ne peut donc pas être génératrice d'apprentissage. L'objectif de l'enseignant est donc de confronter les apprenants à quelques obstacles et difficultés tout en leur offrant un cadre suffisamment rassurant pour les dépasser.

Ici, lors du travail de cartographie, Sofia (212) corrige l'article employé par Idriss devant le mot « business » (571). Immédiatement, Idriss se corrige, répète le mot avec le bon article, tel qu'il l'avait déjà employé précédemment (Idr 569).

Extrait d'interaction - Séance FLE– 10 04 2019 - Poursuite du travail amorcé en stage cartographie

Idr	568	ah euh, je travaille à Malaga
Mal	317	oui
Idr	569	dans le business, oui, je travailler oui, oui c'est ça
Mal	318	je travaille ?
Idr	570	je travaille, à Malaga
Mal	319	hmhm
Idr	571	euh, dans un restaurant <premier X ?>, et après, j'ai fait la business <4s>
Sof	212	le, on dit le business
Idr	572	§le business§
Mal	320	§oui§

Dans les extraits suivant, Idriss repère sur un plan de Paris, les différents quartiers, lieux qu'il fréquente.

Extrait d'interaction - Stage Cartographie - 29 03 2019

Idr	21	Je vais chercher le Sacre.
Fra	30	Tu cherches le Sacré-Cœur ? alors c'est plus au Nord. Le Nord, il est où sur la carte ? C'est vers où le Nord ?
Idr	22	Le Nord ?
Fra	31	Oui.
Idr	23	Il est là.
		§1 Ah non§, ça c'est le euh- le Nord c'est une direction. Les cartes, les cartes elles sont faites selon des directions. Alors, le Nord c'est par là. Je le fais pour toi. Je le fais dans ton sens. Le Nord c'est par-là. Euh, l'Est c'est par-là. L'Ouest c'est par-là et le Sud c'est §2 vers toi. § Si je te demande de me montrer le Nord de Paris, ça va être vers où ?
Fra	32	
Idr	24	§ L'Est.§
Idr	25	§ D'accord ! §
Idr	26	Le Nord de Paris c'est par-là.
		Ça va être par-là voilà ! Si je te demande de me montrer le Sud de Paris ? Voilà, voilà. Peut-être, tu peux prendre un point de repère encore sur cette carte. Tu sais il y a un périphérique, il y a une autoroute qui fait le tour de Paris complètement.
Fra	33	
Idr	27	La Seine.
Fra	34	Hein ?
Idr	28	La Seine.
(...)		
Fra	40	Tu cherchais Sacré-cœur hein. Je vais te dire il faut aller vers le Nord.
Idr	36	Le Nord ?
Fra	41	Ouais.
Idr	37	C'est ça ?
Fra	42	Tu vas remonter voilà. Est-ce que tu vois Montmartre ?
Idr	38	Montmartre ?
Fra	43	Est-ce que tu vois écrit Montmartre ?

Fra 44 <Idr ne répond pas mais continue à déplacer son doigt sur la carte jusqu'à pointer le Sacré Cœur.>
 \$Voilà ! tu as trouvé le Sacré-cœur à Montmartre, voilà !\$

Françoise guide la recherche d'Idriss, en lui indiquant qu'il se trouve « plus au Nord » que le point où Idriss situe jusqu'ici sa recherche (Fra 30). Idriss se saisit immédiatement de l'information pour avancer dans sa recherche et fait valider à l'adulte sa localisation. Tout en indiquant que la réponse d'Idriss est erronée, Françoise lui apporte des informations complémentaires, s'oriente comme Idriss pour lui faciliter le repérage des points cardinaux sur la carte. La portée de l'erreur est ainsi très rapidement minimisée par la recherche d'autres voies pour atteindre le but visé. Idriss prend lui-même part à cette recherche pas à pas, il accepte le guidage de l'adulte, il cherche lui aussi des points de repères (Idr 27), il fait valider sa progression dans la recherche (Idr 36, 37, 38).

Dans l'extrait suivant, on retrouve Adil, toujours accompagné par l'adulte, grâce à des questions guides qui lui permettent de progresser dans la description de ses activités langagières et dans la réalisation de son affiche (Mal 876, 878, 880). Cette fois, face à l'obstacle de l'écrit, Malory ne donne pas à Adil un modèle à recopier (cf. c), elle l'incite à surmonter par lui-même l'obstacle après avoir corrigé sa prononciation du mot « chocolat » à écrire (Mal 882). La décomposition l'écriture syllabe par syllabe minimise la crainte et la frustration d'Adil face à la difficulté de la tâche d'écriture et lui permet progressivement, avec les encouragements et les validations de l'adulte de parvenir à écrire lui-même le mot quasi intégralement. Et l'absence du « t » finale est minimisée par Malory au profit de la valorisation de l'accomplissement de l'acte d'écriture d'Adil.

Extrait d'interaction - Stage Cartographie - 28 03 2019

Mal	876	Alors, \$qu'est-ce qu'on dit \$ou qu'est-ce qu'on entend ? \$Qu'est-ce qu'on dit quand on fait les courses ? Qu'est-ce que tu lis ? Qu'est-ce que tu regardes quand tu fais les courses ?
Adi	877	Qu'est-ce que je lis ? Je sais pas.
Mal	878	Est-ce que tu veux qu'on écrive quelque chose ou tu préfères mettre une autre étiquette ?
Adi	879	Par exemple... Je sais pas.
Mal	880	Est-ce qu'il y a des mots que tu retiens, les mots de faire les courses ? Les mots qu'on utilise pour faire les courses en français. <Conversations inaudibles en arrière-plan>
Adi	881	Choucolat (prononciation du mot chocolat en faisant une interférence de l'arabe) par exemple.
Mal	882	Chocolat, tu aimes bien le chocolat ?
Adi	883	Ouais.
Mal	884	Tu en achètes souvent ?
Adi	885	Ouais
Mal	886	\$1 <rires> Alors essaye de me dire\$ comment tu – comment ça s'écrit. Tu vas le deviner. \$2Tu vois cho- Comment on fait ch- ?\$
Adi	887	H
Mal	888	Oui. Cho- o
Adi	889	O
Mal	890	Ouais, -co- ?
Adi	891	\$Co c'est cola\$
Mal	892	\$Ouais\$
Adi	893	\$Cola\$
Mal	894	Ouais et la ?
Adi	895	L-A
Mal	896	Oui et puis, il y a un T à la fin. Tu vois tu sais tout seul. Tu as peur de te tromper. <toux> Mais là tu vois, tu y arrivais. Le plus dur \$c'est le T parce qu'on ne l'entend pas le T.\$
Adi	899	Ouais

Dans cet exemple, comme dans de nombreux autres, on voit l'importance des encouragements apportés par les adultes.

f) Encourager, valoriser

Dans l'extrait suivant, les encouragements de l'adulte reposent sur les commentaires apportés à propos du travail des jeunes.

Extrait d'interaction - Séance FLE – 10 04 2019 - Poursuite du travail amorcé en stage cartographie

Mal	224	Şah c'est vraiment juste à la limite\$ du Maroc, ouais, à la frontière, d'accord, oui on peut mettre une petite pastille et puis tu peux l'écrire si tu veux
Idr	471	vert parce que <3s> l'étoile de euh, oui l'étoile de le drapeau,
Mal	225	le drapeau
Idr	472	c'est vert
Mal	226	ah ... ! Şdonc tu as mis du vertŞ
Idr	473	Şc'est làŞ
Mal	227	super, tout ça est très cohérent

Ici, Idriss témoigne de son implication dans la tâche par l'explication de son choix de couleur de gommette pour matérialiser l'emplacement de la ville d'Oujda sur la carte (Idr 471). En validant et valorisant ce choix, Malory soutient Idriss dans la réalisation de son activité, elle donne du crédit à ce qu'il fait, comme on a pu le voir un peu plus haut dans une interaction entre Chadli et Michelle (b). Ces conduites participent à reconnaître les jeunes comme des apprenants, capable de déployer des stratégies tout à fait pertinentes dans des tâches d'apprentissage.

Retrouvons une nouvelle fois Adil et voyons comment au fil de l'activité qu'il a réalisée au cours du stage cartographie, il a pris confiance et conquis un peu d'autonomie dans l'écriture.

Extrait d'interaction- Stage Cartographie – 28 03 2019

Mal	1025	Qu'est-ce que euh une phrase que tu dis, à l'hôtel par exemple, que tu entends ou quelque chose que tu dis ?
Adi	1026	Je vais dormir.
Mal	1027	Hein ?
Adi	1028	Je vais dormir.
Mal	1029	Je vais dormir ?
Adi	1030	Ouais
Mal	1031	Ouais ? Tu veux essayer ?
Adi	1032	Comme ça.
Mal	1033	Bah oui, ça marche ça. Tu veux essayer de l'écrire ?
Adi	1034	Ouais
Mal	1035	Essaye toi. Essaie, tu essayes toi - ouais et si -
Adi	1036	Je vais dormir.
Mal	1037	Ouais
Adi	1038	Je vais dormir.
Mal	1039	Alors j'ai dormi ou je vais dormir ?
Adi	1040	Je vais.
Mal	1041	Ouais et je te dirais s'il y a des fautes.
Adi	1041	<inaudible>
Mal	1042	Non, alors je - ça, ça fait "je vis". Toi, c'est "je vais". C'est A-I.
Adi	1043	Comme ça.
Mal	1044	"Vais" comme ça ça fait "ai", A-I et le S. Ouais. Voilà et puis "dormir".
Mal	1048	Stop ! <rires> Non c'est tout, super, bah oui c'est ça ! Tu vois t'arrives tout seul. C'est super ADI.
Adi	1049	Oui mais j'ai trompé.
Mal	1050	Oui mais pas beaucoup ! Et après on va faire une pause.

Tandis que plus tôt dans la séance, Adil avait recopié les mots écrits par l'adulte, puis écrit lui-même à l'aide de la décomposition par syllabe initiée par l'adulte, ici il écrit tout seul, sous le regard de l'adulte qui valide, corrige si besoin et valorise la performance d'Adil (Mal 1048, 1050).

Si le détour par les langues et les environnements langagiers des jeunes a favorisé leur engagement dans les activités d'apprentissage, cela repose aussi sur les arts de faire déployés par les professionnels

pour construire la relation pédagogique. Et réciproquement, cette construction relationnelle, dans toutes ses dimensions est nourrie, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, par l'ouverture aux langues.

Chapitre 5. Positionnements interpersonnels et ouverture aux langues : vers un espace transitionnel

Tout échange communicationnel relève de la coordination complexe d'une action commune menées par les participants. Même lorsque les participants ont été socialisés dans des environnements différents, ils cherchent à mobiliser leurs savoirs et savoir-faire pour agir de manière intelligible afin d'assurer cette coordination. La reconnaissance de certaines situations, comme des situations de classe, ainsi que la répétition des échanges avec les mêmes personnes dans les mêmes lieux (ou dans des lieux semblables), permettent à chacun de contribuer à la construction d'un cadre participatif (Goffman, 1987) rendant significatifs des objectifs de rencontre, des types de statuts et de relations interpersonnelles.

Ainsi, dans le contexte de l'UEAJ chaque participant a un statut institutionnel particulier : directeur, secrétaire, professeur, éducateur, jeune pris en charge par le service, élève ou apprenant de FLE, notamment. Nous-mêmes, nous étions présentes et intervenantes avec notre statut de chercheuses. Les conduites verbales et non verbales actualisent ainsi des positions sociales et des relations pré-définies qui orientent les échanges. La façon de parler, les actes de langage, les postures corporelles ou l'occupation de l'espace y participent. Par exemple, expliquer, évaluer, questionner, donner des consignes, distribuer la parole, écrire au tableau relèvent des conduites de l'enseignant. Légitimées et attendues dans une classe, ces conduites placent les enseignants dans une position haute vis-à-vis des jeunes dont la participation est contrainte par le cadre, un cadre reconnu et performé par tous les jeunes que nous avons rencontrés, quelles que soient les représentations qu'ils en ont.

Toutefois, il existe une multiplicité façon de jouer un rôle, comme celui d'enseignant ou d'apprenant. Au sein des ateliers, des rapports de places moins convenus sont co-construits par les jeunes ou les adultes sans nécessairement remettre en cause le cadre de l'enseignement/apprentissage. Si les statuts et rôles institutionnels relèvent d'une certaine stabilité dans les structures institutionnelles, leur mise en œuvre émerge toujours de l'organisation sociale de l'interaction *in situ* et de sa dynamique. Ainsi, des conduites assignées à l'enseignant peuvent être également tenues par des apprenants, diversement actifs dans leurs apprentissages et en collectivité. La façon de participer et le jeu des négociations des relations interpersonnelles modifient ainsi l'asymétrie des rapports de place entre jeunes et adultes, y compris dans le cadre pédagogique.

Enfin, les observations que nous avons pu faire au cours des activités mises en place en atelier FLE, mais aussi musique ou en dehors de l'UEAJ (visites, cuisine, repas) montrent que les relations interpersonnelles qui se jouent lors des échanges entre participants ne sont pas la simple manifestation des statuts institutionnels de chacun au sein de l'UEAJ. Les relations associées aux statuts s'effacent parfois au profit de rapports de places plus divers.

L'action d'enseigner ou d'apprendre, dans les moments où se jouent des rôles non institutionnalisés, peut ne pas être au centre des interactions. Les relations qui se déploient entre les participants ne remettent pas nécessairement en cause le cadre pédagogique ou éducatif, au contraire. Elles permettent de prendre la mesure de la diversité des expériences des jeunes dans leur dimension biographique et sensible. Elles témoignent, de la part des adultes (professeurs et éducateurs en premier lieu), de la reconnaissance de ces expériences ainsi que de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui peuvent constituer des leviers pour les apprentissages, notamment langagiers. La complexité des histoires et des postures affleure, avec leur lot d'affects et d'émotions. Une multiplicité de facettes identitaires, diverses et variables se révèlent et des voix plurielles, parfois plus intimes, se font entendre, notamment celles des jeunes.

L'asymétrie des relations est d'ordre structurel dans un contexte institutionnel comme celui de l'UAJEJ, au-delà de la relation pédagogique. Elle relève non seulement du cadre institutionnel et du cadre pénal mais aussi d'un ensemble de rapports, assumés ou non, liés à l'âge (adultes/jeunes, mineurs/majeurs), à la situation de migration ou non, au fait d'être pris en charge/de prendre en charge et à la langue légitimée au sein de l'institution et au-delà, le français (diversité des compétences). Dans ce cadre, et alors que la parole de ces jeunes tout au long de leur parcours a été souvent contrainte, obligée, évaluée, voire suspectée, alors que la parole s'est alourdie du poids d'enjeux majeurs pour leur devenir, l'expression de ces voix est remarquable. Elle tient à la construction d'un environnement éducatif et d'un espace d'apprentissage sécurisant pour eux et qui les rend audibles.

1. Des variations dans la mise en œuvre des relations statutaires

1.1. L'actualisation de la relation élèves / professeurs

La relation statutaire professeur-élève qui découle du cadre institutionnel est reconnue par les jeunes qui acceptent les rôles d'animateur, de médiateur, d'évaluateur, de transmetteur de savoirs qui incombent à leurs enseignants.

L'extrait d'interaction suivant, par exemple, l'illustre. Il fait suite au visionnage d'un court métrage mettant en scène des pratiques plurilingues dans la boutique d'un quartier populaire. Les réactions des jeunes à la consigne formulée par l'enseignant (Thi 1) montrent qu'ils s'investissent dans l'échange en tenant le rôle d'élève : l'un accepte implicitement la demande ou cherche à confirmer sa compréhension en reformulant en arabe (Ima 1), un autre demande explicitement une clarification (Ari 1). Et tous acceptent le rôle de médiateur joué par le second enseignant, arabophone, (Amir 2) suite à la reprise par Thierry de la demande de clarification (Thi 2) et avant qu'il ne réitère sa question initiale (Thi 3).

Par l'acceptation des rôles de chacun, se met en place une collaboration plurilingue (français-arabe) efficace entre jeunes et adultes pour progresser dans la réalisation de l'activité.

Extrait d'interaction - Séance FLE - 19 12 2017²¹

Thi	1	(...) alors, est-ce que quelqu'un peut résumer l'histoire ?
Ima	1	*c'est un résumé*
Amir	1	ouais
Ari	1	c'est quoi résumer ?
Thi	2	qu'est-ce que c'est résumer ? <silence 4s> dire l'histoire, dire, vite, l'histoire
Amir	2	*c'est un résumé, un résumé*
Ima	2	* le résumé ouais*
Thi	3	est-ce que quelqu'un, il sait, est-ce que vous pouvez résumer l'histoire ?

1.2. La collaboration entre élèves pour l'accomplissement d'une tâche

Si l'implication des jeunes dans la tâche, en tant qu'élèves, est le plus souvent déclenchée par la consigne initialement formulée par l'adulte (enseignant ou chercheur), elle ne s'y réduit pas. Les jeunes manifestent des capacités de régulation collective dans les activités de classe. Ils collaborent et naviguent entre les langues pour mener à bien l'activité qui leur est confiée. Ils se positionnent ainsi comme élèves les uns par rapport aux autres et par rapport à leur enseignant mais peuvent prendre des rôles d'experts les uns-vis-à-vis des autres dans une perspective d'entraide.

²¹ Dans tous les extraits suivants, les passages en bleu et entre ** sont des passages en arabe traduits en français. Voir conventions de transcription en annexe 3.

C'est que l'on observe dans la séquence ci-dessous, extraite d'une séance de musique. Parmi les jeunes présents, deux (Djamel et Idriss) sont familiers de l'UEAJ et de la recherche, un autre (Mali) est présent ponctuellement. Face à la demande de traduction d'une chanson qui leur est adressée par la chercheuse (Fra 146), les jeunes collaborent et s'organisent entre eux et en arabe pour progresser dans la tâche. Le texte a déjà été mis à l'écrit en arabe par Idriss, lors de l'écoute de la chanson. Ce texte écrit se trouve sous leurs yeux.

Certains assistent l'enseignant par des injonctions (Dja 82, Mali 125), des corrections (Dja 83) à l'adresse de leurs camarades, validant leurs essais (Dja 84) ou vérifiant la capacité des uns et des autres (Dja 82). Les autres acceptent d'être ainsi guidés. Chacun soutient finalement, sans jugement, des positions d'expertise variables et la coordination de l'activité est partagée entre tous, instaurant ainsi une médiation relationnelle entre eux avec Françoise afin de répondre à la tâche demandée par la praticienne-chercheuse.

Extrait d'interaction - Séance musique - 18 12 2018

Fra	146	(...) alors on va essayer- est ce que vous pouvez essayer de traduire en français le refrain ?
Mali	125	*Dis-le en arabe pour que je le traduise *
Dja	82	* Lis, tu ne sais pas lire l'arabe toi ? *
Mali	126	* Moi je suis *
Dja	83	*Non, pas moi*
Idr	68	*Toi, toi qui m'as donné le courage*
Dja	84	* Toi*
Idr	69	*Sur la maman genre*
Dja	85	* Elle pleure, oh toi*
Mali	127	Hein ?
Dja	86	* Toi*
Idr	70	Toi, tu m'as donné le courage maman.
Mali	128	Genre ma mère tu m'as donné du courage.
Fra	147	Je je- vous le dites et je l'écris.
Dja	87	D'accord !
Mali	129	*Dis-le en arabe et moi je le traduise*

La négociation se fait d'abord en arabe darija, avec la demande de Mali (125) qu'on lui dise (lise) le texte en arabe pour qu'il le traduise. Face à la contre-proposition de Djamel (82) qu'il lise lui-même (tout en interrogeant sa capacité à le faire), Mali se lance (Mali 126), mais sa proposition est invalidée par Djamel (83). Idriss prend alors le relais de la lecture, toujours en arabe (Idr 68 et 69), avec l'assentiment de Djamel (84 et 85). Cette étape permet la mise en commun à l'oral des paroles en arabe pour ensuite passer à la traduction. Le passage au français est initié par Idriss (70), sa traduction est reprise-reformulée par Mali qui, malgré sa première tentative de participation infructueuse ne renonce pas à participer à l'activité.

La répartition des tâches s'élargit avec la proposition de Françoise en 147 d'écrire ce qu'ils vont dire. Djamel donne son accord en 87, tandis que Mali (129) réitère sa demande initiale en darija. Ces échanges qui participent à l'identification des compétences de chacun permet la mise en place d'une dynamique collaborative entre les jeunes pour réaliser la traduction demandée, tout en comptant sur le soutien de l'adulte pour l'écriture en français.

On observe en creux dans ces deux derniers exemples combien le passage d'une langue à l'autre facilite la collaboration et favorise la participation de tous. Cela est rendu possible par l'acceptation, de la part des adultes, du recours à une autre langue que le français et à une langue que beaucoup d'entre eux ne maîtrisent pas ou très peu. Les relations d'expertise qui découlent du rapport entre enseignant et élève peuvent ainsi ponctuellement s'inverser, entre autres sur le plan langagier mais aussi dans d'autres domaines.

1.3. Le partage d'expertises entre jeunes et adultes : la question des langues

Les démarches d'accompagnement et d'enseignement déployées par les professionnels de l'UEAJ permettent la création d'un cadre d'échanges très ouvert en ce qu'il n'assigne pas les participants à une place particulière, figée et ainsi à éventail d'interventions restreints.

Ainsi, bien qu'il soit réputé détenteur d'un savoir, du fait de son statut, l'enseignant laisse s'ouvrir ou ouvre des espaces d'échanges dans lesquelles d'autres rapports d'expertise s'actualisent, neutralisant ou inversant parfois l'asymétrie statutaire : les jeunes apprenants peuvent se trouver (eux aussi) en position d'experts.

Il est particulièrement intéressant d'observer en classe de FLE, comment l'enseignant peut amener les jeunes sur un terrain de discussion (les variations dans la langue arabe) où son expertise est bien moindre que celle de ses élèves. Dans l'extrait-ci-dessous par exemple, à la suite du visionnage d'un court métrage, et après avoir fait constater l'absence d'intercompréhension entre trois locuteurs arabophones présents dans une scène du film, Thierry ouvre une réflexion sur le nombre de variétés d'arabe parlées dans le film et sur leur dénomination.

Extraits d'interaction - Séance FLE - 19 12 2017

Thi	3	alors qu'est-ce qu'on peut dire là ? est-ce que c'est le même arabe ou est-ce que c'est DEUX langues différentes ?
Ima	3	non, nous on parle la... ,§ la langue de la rue§
Ari	2	§deux langues§
Ima	4	chez nous comment on dit
Thi	4	ouais
Ima	5	parce que nous on dit...
Thi	5	le darija, c'est ça ? ou...
Ima	6	le darija, §oui, on parle§, parce que y a des mots, ils sont... du turc
Thi	6	oui ! §d'accord§
Ima	7	à Annaba, y a des mots, ils sont du turc, quand on parle avec l'arabe
Thi	7	OUAIS, OUAIS
Ima	8	et après... l'arabe littéraire, on... tout le monde il sait lire, parle l'arabe littéraire §si on a été à l'école§
Thi	8	§ donc § est-ce que si je dis, est-ce que si je dis que, il y a DEUX langues
Ima	9	y a que un seule langue, en arabe
Thi	9	oui, mais si je dis que là y a DEUX langues, le darija, et l'arabe classique, est-ce que je me trompe ou pas ?
Amir	2	non, c'est correct <ton affirmatif>
Thi	10	c'est correct ?
Amir	3	ben oui
Thi	11	c'est pour ça qu'ils se comprennent pas §parce que§
Amir	4	§parce que§ c'est pour ça que l'Egyptien, lui qui parle arabe littéraire
Thi	12	oui
Amir	5	il arrive pas, il sait bien expliquer, parce qu'il dit « je ne comprends pas qu'est-ce que tu parles, tu parles arabe, ils disent c'est quoi l'arabe que tu parles »
Ima	10	non, l'autre, §il parle pas... bien l'arabe§
Thi	13	§il est perdu§
(...)		
Thi	17	(...) donc après euh... oui, donc y a deux, deux arabes là <2s> y a l'arabe littéraire et l'arabe darija <2s> §la darija§
Ima	11	§l'arabe de chez nous est mélangé§ partout
Thi	18	mais de darija, y en a plusieurs, hein ?
Amir	11	oui
Ima	12	ouais
Thi	19	là c'est le darija de quel pays ?
Ima	13	Ch'ai pas
Amir	12	peut-être l'Algérie, peut-être

Chacun, quel que soit son statut, apporte sa contribution, les points de vue se confrontent et permettent l'émergence de bribes d'argumentation. A peine la question posée (Thi 3), les jeunes, Imad et Ari en

particulier prennent position et manifestent par leurs affirmations une forme d'expertise sur le sujet. En manifestant son intérêt par des accusés de réception (Thi 4, 6, 7) et surtout par des demandes de précision (Thi 5, 8, 9, 10), Thierry reconnaît l'expertise des jeunes. Et les jeunes, en apportant les précisions demandées (Ima 6, 7, 8, 9) assument cette expertise et reconnaissent parallèlement l'expertise d'Amir, lui-même arabophone (professeur en bâtiment, co-animateur de la séance). Ils le laissent fournir lui aussi des réponses et explications à Thierry (Ami 2, 4,5), sans pour autant s'effacer de la discussion. Iman en particulier reprend part à la discussion (Ima 11,12,13). L'expertise sur la langue arabe est partagée et on notera comment Amir laisse prioritairement la parole aux jeunes pour répondre aux interrogations de Thierry avant de lui-même intervenir (Amir 2, Amir 12). Thierry, quant à lui, assume son rôle de novice sur le sujet de la langue arabe tout en continuant à assumer son rôle d'enseignant animateur des échanges. La contribution de chacun à la discussion, quel que soit son statut, est ainsi favorisée et c'est la collaboration qui domine dans l'interaction malgré les asymétries de connaissance-compétences.

2. Des tensions et des résistances au sein des ateliers

Bien évidemment, la construction des relations entre jeunes et adultes ne se fait pas de façon linéaire et n'est pas exempte de tensions, voire de conflits entre jeunes ou entre jeunes et adultes. Nous avons pu observer que les tâches proposées par les adultes ou le déroulement de ces tâches en classe, par exemple, les actions et prises de parole des uns ou des autres, de même que l'état des jeunes ou des événements survenus en dehors des ateliers, ont parfois suscité des résistances ou des tensions au sein du groupe entre jeunes ou entre jeunes et adultes. Celles-ci ne sont que très ponctuellement explicitées auprès des adultes présents, tout au moins au degré où elles sont vécues. Il est rare que les jeunes s'autorisent à entrer en confrontation directe ou en agressivité ludique avec les adultes, ce qui peut s'expliquer, par exemple, par leur vision des relations jeunes/adultes, élèves/professeurs, jeunes/éducateurs, etc. ou par leur désir de ne pas mettre à mal des relations de confiance en cours de construction. Enfin, pour certains jeunes, la relation interpsychique s'avère parfois délicate, le psychisme des jeunes pouvant être plus ou moins envahi par le danger que certains échanges fassent remonter à la surface des événements et parfois des traumatismes vécus.

Dans l'extrait suivant, lors du stage de cartographie, l'actualité de l'Algérie est au cœur de la discussion entre Sofia, les chercheuses et Chadli ; nous sommes alors en plein Hirak.

Soudain, Chadli agacé, va s'opposer frontalement à Sofia en refusant de poursuivre avec elle la discussion sur ce thème (Cha 286) :

Extrait d'interaction - Stage de cartographie - 27 03 2019 après-midi²²

Sof	225	C'est pour ça aussi qu'il y avait en tout cas une certaine, à la fois une certaine presse et puis télé, qui disaient et répétaient pas de cinquième mandat, pas de cinquième mandat et qu'ils sont restés à ça. Alors ça fait longtemps que l'armée dit le système dégage, on en veut plus.
Cha	282	C'est bon, §1 les publics tout§ maintenant il connait et comprend comment il est fait le trafic §2 au bled. §
Mal	239	§ Pas juste Bouteflika. §
Sof	226	Je sais. §Enfin, je sais§
Cha	283	Maintenant, maintenant le public il veut changer tous les groupes.
Sof	227	§Tout le système§
Mal	240	§Tout le système§
Sof	228	Oui, oui.

²² § § chevauchements. * * et en bleu : passages en arabe traduits en français dans tous les extraits suivants. Voir conventions de transcription en annexe 3.

Cha	284	Quand c'est comme le principal de l'assemblée \$principale de euh-, il faut changer parce que tous les ministres, tous les principaux,\$ tous les familles de lui parce que moi ministre Je suis marié à une femme. La femme de moi, la sœur de président, la sœur de moi, elle est mariée avec le euh le ministre de ça dépend je ne suis pas quoi <2s> du logement.
Sof	228	\$C'est pour ça qu'il faut changer tout le système\$ <inaudible>
Mich	176	Oui, oui c'est ça. C'est tout un réseau.
Mal	241	Tout un réseau.
Cha	285	C'est pour ça il faut changer tout, mais elle comprend pas, ils euh prennent un président prend jusqu'à un mois et demi après, je décidé.
Sof	229	Non mais ils ont dit, il s'est-, ça c'est euh- la proposition \$<2s>Cette question
Cha	286	\$ Madame, cette question\$ ça avec toi je parle pas. Aujourd'hui comment madame ? * comme ça je vais parler avec toi* le 27.
Mal	242	Oui, le 27 oui.
Fra	266	Le 27.
Cha	287	Le 16, le vote.

La discussion est suspendue un moment et repart brièvement. Sofia témoigne alors de sa compréhension envers la réaction de Chadli tout en explicitant sa position (Sof 242). Mais Chadli maintient sa position, d'abord en passant à l'arabe à son adresse tout en sachant qu'elle ne comprend pas cette langue (315), puis en revenant au français pour exprimer son refus de parler plus longtemps de l'Algérie et même, à cette occasion, d'affirmer son besoin d'oublier ce pays.

Extrait d'interaction - Stage de cartographie - 27 03 2019 après-midi

Sof	242	Je sais bien que tu as raison. Mais je ne veux pas que t'aies raison. C'est pour ça que, du coup, moi je pense, je- comme je veux, j'aimerais le contraire. Je veux pas penser ça parce que sinon, je vais pleurer tous les jours. Donc là je me dis très bien. Même s'ils m'ont fait pleurer les Algériens, ça été pour la bonne cause. Je me dis, ouais, ils sont dehors. Ouais, ils gueulent, ouais ils vont réussir à le virer.
Cha	315	*Moques toi de nous*
Fra	281	Et toi tu n'y crois pas ?
Cha	316	Franchement, la France, je supportais la loi de France, je m'en fous l'Algérie. Je m'en fous de la loi de l'Algérie. Est ce qu'il y a un médicament pour oublier le mot de l'Algérie ?
Sof	243	Non.
Cha	317	Moi, j'oublie l'Algérie tout.

Les tensions et résistances peuvent faire l'objet d'une régulation y compris entre les jeunes eux-mêmes. Tel est le cas dans l'extrait suivant. C'est la fin de la matinée, le groupe, en atelier musique est lancé dans une discussion à propos du chanteur Soolking, de sa trajectoire et de ses langues, ce qui incite quelques jeunes à parler de leur propre apprentissage des langues et à évoquer à cette occasion quelques éléments de leur biographie. L'un des jeunes, Jawad manifeste toutefois en arabe son impatience de quitter la séance (Jaw 92, 93, 94, 95) et va être recadré par Rida en arabe (42) et par Kamel (43, 44, 46) en arabe et en français. Rida et Kamel lui disent de quitter la séance et expriment leur intérêt pour la séance (Kam 43). Des échanges plurilingues relatifs à la sortie, au soulagement de Kamel et aux salutations terminent la séance du matin (à partir de Kamel 45).

Extrait d'interaction - Séance musique - 04 12 2018

Dja	159	\$on est bien\$
Jaw	92	\$*pourquoi il est quelle heure ? laissez nous partir*\$
Dja	160	\$mais moi je l'aime beaucoup, je l'aime beaucoup\$ surtout les profs de mosquées
Mal	182	\$ah! oui!
Rid	42	\$*qu'est\$ ce que tu as, \$ toujours à vouloir \$partir, si tu veux partir pars! *
Dja	161	\$ oui madame\$
Kam	43	\$*vas, on va étudier*\$
Mal	183	\$ tu as eu l'impress-, parce\$ que \$ tu as eu l'impression\$ \$ de beaucoup \$ \$ apprendre avec eux?\$
Jaw	93	\$*il est quelle heure?*\$

Kam	44	§vas-y§
Jaw	94	§*il est quelle heure?*§ parce que moi <inaudible> § je l'ai jamais fait§ § moi je la traine <inaudible> je l'ai§ § fais de l'école à mosquée§ madame, à l'âge de § cinq ans§, § après cinq ans§ j'étais l'école après j'ai fait § de la§ mosquée Dja 162 § après la prière§ de matin à § dix-neuf heure§ jusqu'à vingt heure et demi de la prière de la *nuit* (prière de la aicha, c'est la dernière prière de la journée)
Kam	45	§ sortie *autorisée*§
Kam	46	§prends le ticket rentre maintenant§
Jaw	95	§ c'est bon on sort?§
Kam	47	§vas-y sors§
Jaw	96	§ah non <inaudible> §
Jaw	97	§*aller* enfin! <inaudible>§
Thi	14	§au revoir§
Kam	48	<inaudible> *de ton ami*
Mich	67	§au revoir JAW§
Jaw	98	§*Dieu te garde*§

Ici encore nous avons observé l'importance du rôle des langues. Le passage par la langue première peut permettre d'exprimer les émotions soulevées, telles que la colère, l'indignation, la révolte, l'agressivité plus ou moins ludique, l'impatience, etc. Elle permet d'exprimer et de relâcher la pression, seul ou avec l'intervention de membres du groupe de jeunes. Les jeunes peuvent alors manifester leur désaccord ou leur mécontentement en s'adressant directement à l'adulte qui ne comprend pas la langue employée, ou indirectement en prenant ses camarades à témoin ou comme interlocuteurs. Les passages à l'arabe font alors figure de « soupape de sécurité psychique », par l'usage de l'humour, et de l'agressivité plus ou moins ludique. Plaisanteries et rires entre jeunes, dans une complicité entretenue par la langue partagée, permettent alors de tenir à distance ce qui pourrait devenir trop difficile émotionnellement, tout en préservant la face des professionnels et des chercheuses présents. Ces façons de faire des jeunes se différencient selon la personnalité de chacun d'entre eux, et selon le degré de connaissance et de confiance déjà établi entre eux et les adultes.

Enfin, le passage à l'arabe peut permettre aux autres jeunes, en aparté, de plaisanter, de commenter ce qui se passe en séance ou encore d'exprimer un mal-être, une souffrance ou d'une inquiétude qui pèsent sur un jeune pendant une séance. Tel est le cas dans les deux extraits suivants.

Dans le premier cas, tandis que le groupe, animé, rit et réclame une chanson, en arabe, un jeune explique à Rida qu'il est malade.

Extrait d'interaction - Séance FLE - 24 10 2018

?		*<inaudible> j'avais de la fièvre <inaudible> je ne pouvais pas*
Cha	8	<en riant> <séquence en arabe> <rires d'autres jeunes>
Des jeunes		*<inaudible> mettez nous kouka* < kouka est le titre de l'album d'un chanteur de raï algérien du nom de cheb didine> <rires>
Rid	3	*[tzuzt] ne lis pas mon frère mon frère+ ne lis pas mon frère <rire>*
?		*rida je ne suis vraiment pas bien mon frère+ je te le jure+au nom de dieu+ne commence pas comme§ <inaudible> c'est vrai il y a un moment pour rigoler §qu'est-ce que tu veux que je fasse.*
Rid	4	§*<inaudible> pourquoi on peut pas rigoler /<inaudible>*§

La langue, le thème, les termes d'adresse (*mon frère/mon frère* – Rid 2) participent ensemble à produire le cadre participatif de l'aparté propice à la confiance. L'arabe adressé aux adultes sur le mode de l'injonction (*mettez nous Kouka*) et les rires soulignent tout à la fois l'inopportunité de ces choix linguistiques au regard des normes en vigueur et ainsi le caractère de plaisanterie de ce tour de parole.

Dans le second cas, lors d'une séance du stage cartographie, parallèlement à une conversation avec une adulte, Morad (7) fait part à un autre jeune, en arabe, de sa crainte de se trouver dans une situation difficile, à sa sortie de l'UEAJ puis il fait part aux adultes de son mauvais état de santé.

Extrait d'interaction - Stage de cartographie - 28 03 2019

Mor	7	(...) *Je vais sortir mais je peux de trouver le métro vide, j'ai peur de la bagarre*. Madame, je suis malade. Demande lui XX.
Mal	66	Vous, vous allez chercher un café ?
Mor	8	Non, je ne bois pas, je ne bouge pas, tous les matins vomir.
Mal	67	Ah mince !
Fra	62	Ah tu vomis !
Mor	9	Là maintenant je <inaudible> *Je ne peux pas manger* ça y est. Je connais pas les médecins bien, madame, faut un médecin et tout. La CMU.
Rac	1	*Va voir le médecin !*
Fra	63	Tu vas chercher un, tu vas chercher-
Mich	45	C'est le nom de la CMU ?
Mal	68	C'est la CMU.
Rac	2	*Tu connais l'odeur de l'encens ?*
Far	6	*Il faut l'emmener à l'hôpital pour l'estomac car tous les jours il vomit* <fort> madame !
Rac	3	*va en parler avec ton* éducatrice, * c'est qui ? *

Les marques de reconnaissance et de compréhension exprimées par les adultes (Mal 67, Fra 62) à la suite de l'expression de ses symptômes amènent Morad (9) à poursuivre en arabe, puis en français en demandant indirectement de l'aide concernant les médecins, tout en montrant sa carte de CMU. Un autre jeune présent, Rachid, lui conseille en arabe d'aller voir un médecin, sans tenir compte de la difficulté exprimée par Morad en 9 qu'il ne connaît aucun médecin. On voit s'exprimer la sollicitude non seulement entre adultes et jeunes mais aussi entre jeunes avec Rachid et Farid notamment qui échangent avec Morad en arabe, et lui font deux suggestions différentes : recours à l'encens (Rac 2), et suggestion d'emmener Morad à l'hôpital pour se faire soigner (Far 6). Rachid suggère alors une initiative en arabe, en s'appuyant alors sur le fonctionnement institutionnel du lieu : c'est du domaine de l'éducatrice (mot formulé en français) qui suit Morad de s'occuper de cette question (Rac 3).

L'ensemble de ces conduites induisent le déploiement de rapports de places de pair à pair qui à la fois renforcent les lignes de distinction du groupe des adultes, et permettent aussi de gérer entre jeunes ou grâce à des échanges entre jeunes des situations diverses, plus ou moins difficiles ou de préparer des échanges avec les adultes. La crainte, comme dans l'exemple ci-dessus est exprimée en arabe et immédiatement suivie d'un retour à la langue française pour s'adresser à une des adultes.

Il arrive encore que les jeunes passent spontanément à l'arabe à l'adresse des adultes, sans pour autant s'en apercevoir. Ces passages peuvent intervenir à tout moment, mais en particulier dans des moments d'excitation, de joie et de confidences. Ils expriment une certaine proximité entre les interlocuteurs résultant de la relation interpersonnelle qui s'est construite entre eux.

3. Relations de proximité et voix de l'intime

Les relations de proximité et de confiance qui se tissent entre jeunes et adultes donnent lieu à l'expression de voix de l'intime et sont manifestées par elles. Ces voix s'expriment sous forme de partage de récits à propos d'expériences ou d'activités personnelles, par l'humour et par les confidences des jeunes.

3.1. L'implication personnelle dans des échanges conversationnels en classe

La relation de confiance s'est souvent traduite par des moments d'implication personnelle de toutes et

tous au cours des activités partagées, manifestant le désir ou la présence spontanée d'une relation de sujet à sujet. Nous en proposons ici quelques exemples dans des situations variées.

Dans l'extrait suivant, l'implication personnelle de Farid (Far 313) déclenche l'implication personnelle de ses interlocutrices (Fra 218 et suivants) dans le cours de la conversation qui suit à laquelle Far prend part en commentant le récit de Fra et en le reliant à sa propre expérience.

Extraits d'interaction - Stage de cartographie - 27 03 2019

Mich	228	tu connais bien Le Havre <rire>
Far	313	oui, ça... , ça fait, parce que mon copain, il est marié là-bas, il m'invite § le weekend §
Mich	229	§ ah ! §
Fra	213	§ ah ! §
Mich	230	c'est chouette !
Fra	214	ah ça c'est chouette, oui (...)
(...)		
Fra	218	j'étais au Havre moi, y a quinze jours
Mich	233	ah oui ?
Fra	219	oui, j'étais au Havre y a quinze jours <petit rire>
Far	317	§ oui, tu sors, tu vas au café §
Fra	220	§ et on est sorti de la gare § on a pris le tram jusqu'à la plage, et après on a pris un bus jusqu'à Sainte Adresse, c'est un petit peu au-dessus, à Saint Adresse §là où§ y a les jolies maisons
Far	318	§ oui, là § ouais... .
Fra	221	on était dans un hôtel là-haut, là où y a les jolies maisons, au-dessus du Havre
Far	319	oui, j'ai déjà vu, au-dessus
Fra	222	on était là, puis après on était à pied tout le temps, parce que c'est pas loin
Far	320	c'est pas loin, tu marches à pied, oui

La discussion se poursuit en commun entre Farid, Michelle et Françoise sur une comparaison entre la mer Méditerranée et l'océan Atlantique, et les types de plage qu'on peut trouver, de sable ou de galets.

3.2. Humour dans la relation pédagogique

Les moments de souvenirs et de sensibilité partagée s'accompagnent de rires et de marques d'humour, qui permettent une forme de complicité entre adultes et jeunes. Ces marques d'humour sont parfois introduites de manière délibérée de la part des adultes ou de la part des jeunes, et scandent régulièrement les séances, comme lorsqu'en séance de cartographie, il s'agit de trouver des outils didactiques facilitateurs (chap. 4, 2.5.2) tels que les étiquettes de langues, qui ont été mélangées :

Extrait d'interaction - Stage de cartographie - 27 03 2019

Fra	246	§1 y avait le tunisien on a, tiens, on a italien, on avait le tunisien, ben on va en faire une <cad étiquette> regarde 1§
Mich	249	§1 <ton rieur> qu'est-ce que c'est que ce travail ? non mais attends, ce n'est pas classé 1§
Sof	104	§2 <ton rieur> tu peux classer par ordre alphabétique 2§
Far	350	§2 italien, sarde 2§
Mich	250	je n'ai pas tunisien, tu veux quoi ?
Fra	247	oui, §3 italien et sarde 3§
Far	351	§3 italien et sarde 3§
Fra	248	oui, y a les deux, on peut mettre les deux
Mich	251	<ton de plaisanterie> j'ai du chinois, si vous voulez, ou du catalan
Fra	249	<rire>
Mich	252	<rire>
Far	352	catalan, ça, je connais un peu des mots catalans

Idriss témoigne du même recours à l'humour, lors d'une séance FLE prolongeant le travail en cartographie sensible. Dans l'organisation matérielle du travail, ce dernier avait ponctué ses étapes en

Espagne en collant des pastilles de couleur verte sur la carte, le vert renvoyant symboliquement pour lui à la couleur de l'étoile du drapeau marocain (voir chapitre 3). Mais une fois en train de travailler sur son arrivée en France, à Laval, il réfléchit à la couleur des pastilles et en change (Idr 758) pour passer au bleu. Il marque dans ce choix beaucoup d'humour qu'il explicite ainsi :

Extrait d'interaction - Séance FLE - 10 04 2019

Idr	758	oui, euh, <Laval?>, c'est VERT, <très bas> non, pas vert
Mal	430	oui, pour ?
Sof	360	les points, les points, les points de destination
Idr	759	c'est BLEU
Mal	431	pour la France ?
Idr	760	allez les bleus !
Mal	432	<rire> allez les bleus <rire> ah oui, parce qu'on change de pays,
Idr	761	oui
Mal	433	c'est pour ça que tu changes de pastille

Le bleu est choisi en référence à la couleur de l'équipe de France de football et le rapprochement par rapport à l'arrivée en France (Mal 432, Idr 760) se fait sur le mode de l'humour (Mal 431 et Idr 760).

3.3. Proximité, fragments de récits de vie et confidences

Au détour d'une activité ou d'une conversation, à la faveur d'une proximité dans la salle, les jeunes livrent parfois spontanément et de façon souvent inattendue des fragments de leur histoire personnelle, le récit d'événements douloureux ou des sentiments.

Ici, par exemple, lors d'une séance de FLE, Ali parle de sa traversée :

Extrait d'interaction - Séance FLE - 03 10 2018

Thi	1	*babor *, euh... Italie ?
Sof	1	étant même, je voulais, je voulais partir moi, \$ en bateau \$
Har	1	bateau \$ six mètres \$
Thi	2	oui, six mètres ?
Har	2	bateau six mètres, oui...
Thi	3	tout petit... *petit*
Har	3	et quarante, <auto-interruption> oui \$ petit peu \$
Sof	2	\$ aah \$... oui, petit, tout petit
Thi	4	oui, et puis euh un petit moteur
Sof	3	et un moteur
Har	4	parce que Annaba côté Sardinia
Thi	5	ouais ! à côté de la Sardaigne, ouais

En donnant l'occasion à Ali de parler de sa migration et en utilisant des mots en arabe tels que babor (Thi 1) (« bateau »), ou en reprenant le terme « petit » en arabe (Thi 3), précédé des termes « tout petit », Thierry exprime à Haroun qui parle peu le français, à la fois sa compréhension linguistique et celle des événements vécus. Il souligne en même temps son empathie devant les dangers encourus lors de sa traversée de la Méditerranée. A la parole d'Haroun, répond la également en français la parole empathique de l'autre enseignante présente, Sofia (Sofia 1, 2 et 3).

Le dessin peut aussi véhiculer un souvenir et sa charge émotionnelle, et faire l'objet de commentaires entre eux. Le dessin prend alors une fonction d'objet transitionnel improvisé, rendant présent un objet ou un être absent, permettant le passage de l'émotion à son expression dessinée, puis le passage du dessin à la parole, entre eux. Nous sommes ici dans une « aire transitionnelle d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure » (Winnicott 1975, p 9).

C'est le cas, par exemple, des échanges de Haroun avec un autre jeune, lors d'une autre séance de FLE, au cours de laquelle il est question de la pratique du ramadan en Tunisie et en Algérie. L'activité menée avec les jeunes lors de cette séance, la traduction de l'arabe au français d'une chanson de stade, semble toucher Haroun car ravivant un moment douloureux de cette émigration. Il dessine le nom de son frère, tout en interpellant en arabe un autre jeune, à côté de lui, à propos de la nature de la mort de son frère.



Dessin réalisé par Haroun lors de la séance FLE du 24 10 18

L'autre jeune, sensible à l'émotion de Haroun, mais qui n'a pas encore saisi le lien entre la question (Har 82) et le dessin, lui demande à qui appartient le prénom dessiné. Par cette question et son insistance, il manifeste sa compassion à Haroun quand il comprend qu'il s'agit de son frère qui est mort.

Extrait d'interaction - Séance FLE - 24 10 2018 (2ème partie)

Har	82	<inaudible> *mon frère, mon frère est mort d'une mort naturelle ?*
?		*son nom, j'ai dit parle, dis-moi dis c'est qui ?*
Har	83	*c'est mon frère, il est mort*

Dans ce court extrait, comme dans d'autres moments d'échange observés, on peut se demander si la parole ainsi partagée, manifestant une forme de solidarité, ne permet pas ponctuellement le maintien des jeunes dans un monde commun, là où le traumatisme fait trace et pourrait les happer (Saglio Yatzimirsky 2018, p 42).

Des bribes de leur vie singulière peuvent ainsi être déposées par les jeunes migrants de manière discrète, verbalement ou non verbalement, de manière symbolique. Ainsi, le repas préparé par les jeunes après la sortie à Montmartre est marquant pour tous à plus d'un titre. En particulier, l'initiative des deux principaux cuisiniers, Chadli et Djamel, prend un sens nouveau, que nous découvrons au fur et à mesure de l'avancée du repas, celui d'un hommage rendu aux personnes qui ont compté affectivement pour eux, disparues sans qu'ils aient pu les revoir :

Journal de bord - 27 07 2018 - Repas collectif préparé par les jeunes

Chadli dit que c'est sa grand-mère qui lui a appris à faire le couscous. Il a les larmes aux yeux. Françoise lui dit qu'il est en train de lui rendre hommage en faisant un couscous. Il sourit et opine de la tête. Djamel est à côté et dit que c'est sa mère qui lui a appris. Françoise apprendra plus tard par Thierry qu'il a perdu sa mère en janvier dernier. (...)

Sur la table à manger, Chadli fera remplacer les fourchettes par une grande cuillère. C'est lui servira les assiettes une par une selon les désirs des gens, avec ou sans viande, avec plus ou moins de sauce... Les proportions tombent pile. Tout le monde les applaudira, Djamel et lui, lorsqu'ils nous rejoindront à table. Mais eux ne mangeront presque pas. Ils prendront dans l'assiette de leur voisin. Il reste pourtant une pleine assiette, avec deux morceaux de viande, beaucoup de couscous et de légumes. L'assiette restera intouchée. Les adultes feront plus tard des suppositions sur cette assiette. Est-elle traditionnellement laissée, pour « le voyageur » ou l'inconnu qui peut arriver ? La responsable du service pense qu'elle peut être aussi une offrande aux mère et grand-mère perdues. Elle pense depuis longtemps que ce repas avait un caractère d'offrande ou de reconnaissance.

Il est arrivé que les confidences s'accumulent et s'enchaînent l'une à l'autre au cours d'une séance. L'expression musicale, les thèmes des chansons écoutées et travaillées et la relation établie avec les chercheuses dans le cadre sont particulièrement propices à leur émergence. Elles peuvent, selon les cas, surgir en français ou en arabe.

Journal de bord - 04 12 2018 - Séance musique

Rida a confié à Michelle et Malory qu'il a perdu son père il y a deux jours. Il avait perdu un frère six mois auparavant. Son père est mort de chagrin. « Il n'a pas pu s'exprimer et pleurer ». Importance pour lui de le faire.

Djamel a dit qu'il avait fait de la prison en Algérie et a parlé de la prison là-bas. Lui aussi vient de perdre des proches : sa mère avant l'été, en Algérie, et ici récemment, un ami tué d'un coup de couteau et un autre qui a eu un accident grave, et qu'il a accompagné à l'hôpital.

Chadli (ou un autre ? ou plusieurs ?) dit que des bateaux se sont perdus en mer, 13 personnes qu'il connaissait sont mortes, un autre groupe de 17 (??) personnes une autre fois, récemment. Il a ainsi perdu un ami proche (après sa mère et sa grand-mère). Il parle en arabe à Malory dans son émotion et désir de dire. « Il y a des choses qu'on ne peut dire qu'en arabe ».

Le surgissement ponctuel mais récurrent au cours des séances de FLE, de musique ou d'autres moments partagés, de récit d'événements personnels, notamment douloureux, montre l'importance d'associer apprentissages langagiers, éducation et soins. Dans ce cadre, l'ouverture aux langues et aux pratiques plurilingues existantes dans la vie quotidienne des jeunes, leur exploitation et leur exercice au sein des apprentissages de FLE s'avère centrale. Et nous voyons ici se profiler une question, celle des possibilités de sa mise en œuvre dans différents espaces de parole et d'accompagnement (pédagogique, éducatif, médical, thérapeutique).

Certaines activités, comme la préparation de visites de quartiers, ont également entraîné des fragments de récits d'une vie vécue à la fois ici et là-bas, rendant compte du caractère translocal de l'espace vécu des jeunes (voir chapitre 3).

Tel est le cas de la préparation de la visite de Montmartre et de la visite elle-même. Lors de cette visite, les jeunes nous donnent à voir "leur" Montmartre, en nous guidant à leur tour et en nous faisant connaître certains des lieux qu'ils fréquentent ou le restaurant dans lequel ils ont leurs habitudes. Lors de la sortie, Rida montre des photos d'Algérie, de la mer qu'il aime, puis de ses amis et de sa famille :

Journal de bord - 20 07 2018 - Sortie à Montmartre

Nous marchons jusqu'au métro Belleville pour arriver ensuite par métro jusqu'à Anvers. Rida, assis à côté de Françoise montre une photo de lui en train de plonger dans la mer en Algérie et parle de ses positions de plongée. C'est en voulant faire la même chose à la piscine qu'il s'est fait mal au dos, car il a fait un faux mouvement. Il lui montre ensuite des photos de ses amis et de sa famille à Alger.

Ce sont des souvenirs qui sont partagés. La séquence de préparation qui a mis l'accent sur l'aspect multilingue et multiculturel de Montmartre, l'implication personnelle des adultes dans leur présentation de la sortie, le lieu de la sortie lui-même ont favorisé les pratiques plurilingues et des positionnements identitaires multiples. Cela a aussi conduit Rida au désir de partage de ses compétences de nageur et plongeur, de ses relations affectives vécues de l'autre côté de la Méditerranée, importantes et toujours vivantes pour lui, grâce au téléphone portable, « objet transitionnel » par excellence, permettant la présence dans l'absence. On peut aussi voir dans l'évocation de Rida une façon de faire entendre une voix et une histoire singulières, incluse dans des histoires collectives (l'Algérie, la famille, les MNA...), en dehors des clichés et stéréotypes auxquels les mineurs non accompagnés sont généralement exposés (voir chapitre 2, voir Saglio-Yatzimirski 2018).

D'autres souvenirs personnels marquants émergent lors d'une séance musique, lors de la seconde année de terrain. Plusieurs des jeunes présents connaissent les chercheuses, avec lesquelles ils ont partagé déjà de bons moments lors de séances de travail, de repas ou de sorties. Ils sont inscrits dans une histoire relationnelle plus confiante. Cette fois, c'est musique et chanson qui servent d'objets intermédiaires et qui déclenchent le récit d'un souvenir personnel marquant pour Djamel. Lors de cette séance, les jeunes écoutent, répètent et enregistrent deux chansons de stade liées à deux clubs de foot différents, dont celui de El Harrach. El Harrach est tout à la fois le quartier où habitait Djamel, et celui de la plus grande prison d'Algérie, construite pendant la colonisation, où de nombreux détenus célèbres (intellectuels, artistes, hommes politiques, et aussi trafiquants de drogue) côtoient la population pauvre. La dernière chanson enregistrée par les jeunes avec Laurent peut être entendue dans cette prison, chantée par les détenus. A l'issue de la réécoute de leur enregistrement, Djamel entame un récit tout à

la fois douloureux, indigné et pensif concernant les circonstances de son arrestation et de l'incarcération qui s'en est suivie pour lui à la prison d'El Harrach :

Extrait d'interaction - Séance musique - 04 12 2018

Dja	5	tu <vi ?> la prison en Algérie que \$par ça\$
Mal	3	\$que pour\$ ça ouais
Dja	6	pour ça <1s> j'ai fait un bagarre avec un policier et
Mal	4	ouais
Dja	7	je <les ?> vends d'armes, je <les ?> vends de des... des jouets de euh, des petits
Mal	5	oui, des jouets pour les enfants oui
Dja	8	des jouets de des enfants
Mal	6	hmhm
Dja	9	il vient de la \$police\$
Mal	7	\$<toux>\$
Mich	8	et pour ça ils mettent en prison ?
Dja	10	oui, \$ moi j'ai \$ fait quinze jours
Mal	8	\$<toux>\$
Dja	11	quinze jours <1s> après mon père il paye
Mich	11	il a payé <pour sortir ?>
Dja	12	il paye la procès et je sors
Mich	9	oui oui
Dja	13	*c'était ça* la misère *miseria* <prononciation arabe du mot misère>

On reconnaît derrière ce récit plusieurs éléments contextuels évoqués dans le chapitre 2. Comme d'autres jeunes, Djamel est sorti tôt et sans qualification du système scolaire, et a vécu de petits métiers plus ou moins informels. Il a quitté le cycle d'observation et d'orientation (équivalent au collège) après avoir échoué au « BM », examen équivalent au brevet des collèges, à la demande de son père. Djamel explique également qu'après cette incarcération, il a travaillé dans le placoplâtre en montrant à Malory sur son téléphone portable des photos de travaux qu'il a réalisés. Il évoque aussi la pratique de la corruption, qui touche finalement tout le monde. Djamel, avec la distance, qualifie ces pratiques, formulées en arabe (*c'était ça*), de « misère », terme prononcé en français puis avec la prononciation arabe. Un peu plus tard, il revient sur cet épisode en commentant la violence de sa réaction lors de son arrestation, comme pour lui-même, en arabe (Dja 25 : *moi j'ai travaillé au marché, j'ai mis le désordre*, repris en Dja 30 *j'ai mis le bazar au marché !*). Puis, plus tard encore, à la faveur d'une discussion plus générale sur les prisons entre plusieurs jeunes, il commente les conditions très rudes de la prison d'El Harrach (Dja 212-Dja 213).

4. Hors de la salle de classe : des guides, des touristes, des hôtes, des cuisiniers

Le travail mené en séance de FLE autour de Paris, des quartiers connus et fréquentés, des lieux investis, a permis de révéler l'appétence des jeunes pour la découverte de la ville (cf. chapitre 4). Ce faisant, les activités autour de cette thématique, en classe et hors de la classe des relations interpersonnelles plus inattendues se sont actualisés. Ils ont été tour à tour des guides, des touristes et visiteurs, des hôtes, des cuisiniers.

Ainsi, en amont d'une visite guidée de Montmartre, alors que nous nous retrouvons dans le quartier pour déjeuner, ils nous introduisent dans certains de leurs espaces significatifs : un restaurant où ils ont leurs habitudes, un square dans lequel ils veulent nous faire découvrir une œuvre d'art : le « mur des je t'aime » des artistes Baron et Kito.

Journal de bord - 20 07 2018- Sortie à Montmartre

Sortis du métro, Farid nous guide ensuite jusqu'au restaurant dont il avait parlé, en haut de Montmartre, dans le quartier touristique. Arrivés là, nous constatons qu'il y a trop de monde, il aurait fallu réserver. Fouad et Djamel décident alors de nous emmener dans le

restaurant dans lequel ils mangent souvent, de l'autre côté de la butte Montmartre, vers la Goutte d'Or. Ce sont toujours eux qui nous guident. (...)

Dans la rue Myrrha, nous trouvons « Le restaurant familial », dont c'est l'enseigne. Les jeunes nous expliquent que c'est aussi une cuisine familiale, avec les plats traditionnels. Ils parlent du couscous qu'ils considèrent comme kabyle d'origine, on y trouve aussi du couscous sucré avec du lait caillé. Au calme, de la place. Les jeunes nous expliquent que c'est la raison pour laquelle ils ont voulu venir ici, pas de foule avec les touristes. Nous serons très rapidement servis, une nourriture abondante, bonne et fraîche. Le repas ne durera pas longtemps. Les jeunes sont ici pour manger, et non parler en même temps, contrairement à Françoise, Thierry et Mathilde. (...) Farid, Djamel, Fouad, Bilal et Rida viennent manger là régulièrement.

Avec l'arrivée du guide, la relation s'inverse, les jeunes deviennent touristes, avec intérêt. Ils manifestent leur curiosité, commentent les monuments observés et les explications du guide, en redemandant malgré parfois des difficultés de compréhension, qui se résolvent entre eux et avec les adultes présents, entre français et arabe.

C'est aussi par la reconnaissance des parcours et des aspirations de ces jeunes migrants que le guide capte leur attention. A l'instar de la présentation de la maison et de la statue de Dalida, chanteuse elle-même migrante d'origine égyptienne, ou de la statue du « Passe-Muraille ». Les jeunes prennent d'autant plus volontiers la pose du touriste que le guide leur expose l'œuvre littéraire de Marcel Aymé et le sens profond qu'il y décèle : l'aspiration d'un homme à passer les murs et les frontières et à changer de vie. Par ces découvertes, mêlées aux connaissances qu'ils ont déjà du quartier, leur imaginaire de Montmartre peut se reconfigurer et laisser place à l'expression de différentes facettes de leur identité et à l'actualisation de relations interpersonnelles dont l'asymétrie fluctue.

Le renversement ponctuel des places institutionnelles, tel que celui de prof/élève ou encore celui de guide/touriste trouve des prolongements lors de moments de détente partagée durant l'été entre professionnels, chercheuses et jeunes. Ces derniers profitent de la latitude donnée pour prendre quelques initiatives.

C'est ainsi que quelques jours après la sortie à Montmartre, le groupe de jeunes décide d'inviter les professeurs techniques de l'UEAJ (FLE, CSB, menuiserie, informatique), les éducatrices, les responsables du service et les chercheuses à un repas qu'ils confectionnent eux-mêmes. Cette initiative donne lieu à une nouvelle sortie, cette fois pour aller faire les courses dans les magasins ou marchés que les jeunes fréquentent habituellement, voire où ils ont déjà travaillé, et faire ainsi partager une nouvelle fois leurs rapports multiples à ces lieux. Ici encore, le rapport initiateur/initié est inversé, ce sont eux qui guident. Par leur guidage dans le quartier et leurs récits, ils se présentent tour à tour comme experts en cuisine, clients et/ou vendeurs sur les marchés, médiateurs linguistiques, culturels et sociaux. Ils nous font expérimenter ce qui fait lieu pour eux, la vie quotidienne, son actualité, les pratiques langagières, relations et histoires qu'ils y investissent ou auxquelles ils assistent.

Journal de bord - 25 07 2018 - Sortie préparatoire au repas collectif

(...) Puis nous arrivons au boulevard de La Chapelle, au marché. Djamel nous emmène tout droit vers un marchand de légumes et fruits et s'occupe avec Valentine d'acheter des carottes et des courgettes, en français et en arabe. Il connaît ce marchand. En attendant la fin des achats, Chadli imite le cri des vendeurs du marché en arabe pour attirer la clientèle. Françoise lui dit qu'il imite très bien. Il répond qu'il a été vendeur au marché en Algérie, et un peu ici aussi. J'apprends plus tard que c'est aussi le cas pour Djamel. Ont-ils travaillé à ce marché ? Cela méritera d'être repris. On voit en tout cas une familiarité entre les jeunes et ce vendeur.

Les jeunes se positionnent en experts à plusieurs titres : experts en cuisine, ils discutent entre eux de la qualité des ingrédients nécessaires et des endroits où trouver les meilleurs. En médiateurs culturels et sociaux, ils nous introduisent dans leur monde, familièrement translocal, en nous emmenant à la boucherie surnommée « Bab el Oued », du nom d'un quartier populaire d'Alger. Ils sont experts sur le plan langagier, passant avec leurs interlocuteurs de façon fluide du français à l'arabe, et inversement, dans un endroit où les pratiques plurilingues pour se comprendre sont courantes, incluant la pratique de l'anglais avec des clients non arabophones ni francophones. Arrivés en cuisine (à l'UEAJ), Djamel et Chadli qui font l'essentiel du repas, le couscous, expliquent volontiers leurs savoir-faire, et agissent comme des passeurs culturels là encore :

Journal de bord - 27 07 2018 - Repas collectif préparé par les jeunes

A l'arrivée de Françoise à l'UEAJ, Chadli est déjà à l'œuvre à la cuisine avec la responsable du service, la secrétaire, son éducatrice, Valentine, et Thierry. Les légumes sont épluchés et coupés, déjà tout prêts. Chadli est en train de mettre les cuisses de poulets à revenir avec des oignons. Il a lancé la cuisson du couscous à la vapeur. (...) Adil arrive, tout le monde est content de le voir, car il se fait rare à l'UEAJ. Djamel arrive aussi et va tout de suite faire la cuisine avec Chadli. Il surveille avec lui la cuisson du couscous, et celle du poulet, où sous la direction de Chadli, sont rajoutés concentré de tomates et eau.

Chadli et Djamel continuent leur cuisine. Ils roulent le couscous. Ils m'apprendront que le couscous se cuit et se roule trois fois. La dernière fois, on y ajoute du beurre. Tous les légumes, ail compris, mijotent avec le poulet maintenant, sauf le grand piment vert pâle qui a été mis à cuire en entier, sans rien couper, puis a été ressorti de la gamelle. Si on le laisse trop longtemps, ou qu'on le coupe, c'est trop fort.



Photos du repas organisé par les jeunes - Le 27 10 2018

L'espace et le temps des apprentissages sont ainsi transformés en un espace autrement significatif, un « lieu », ce qui demande de la part de l'ensemble des participants une flexibilité de positionnements interpersonnels : de la part des adultes en particulier, une reconnaissance des MNA comme porteurs d'expertises multiples, une ouverture à leur environnement et de la part de tous, une capacité à entrer dans des relations nouvelles avec les mêmes personnes.

Et c'est grâce à des moments de flexibilité dans le fonctionnement institutionnel que ces positionnements multiples, portés par des langues diverses, peuvent prendre corps, renforcer et enrichir la relation éducative et pédagogique. Ils contribuent en effet à la sécurisation psychique nécessaire aux apprentissages, d'autant plus importante que l'apprentissage du français peut « cristalliser des conflits psychiques autour de la migration » (Saglio-Yatzimirsky 2018, p. 207).

5. Discussion : relations, ouverture aux langues et construction d'un espace transitionnel

L'expression d'une pluralité de voix et de relations au fil d'interactions entre jeunes et professionnels, telle que nous l'avons relatée dans ce chapitre, participe de l'accompagnement éducatif et formatif des jeunes et repose, comme le montrent nos analyses, sur un certain nombre d'éléments facilitateurs.

L'organisation du service d'insertion, avec ses rythmes, ses rituels et les fonctions des professionnels qui y interviennent constituent un premier ensemble de repères pour les jeunes. Dans cet environnement, les rôles de chacun sont connus et des relations peuvent se tisser avec les professionnels de l'unité quel que soit leur statut, y inclus avec le personnel administratif et le personnel de ménage. Toutes les personnes travaillant régulièrement à l'UEAJ font ainsi partie d'un cadre que les jeunes apprennent à reconnaître et auquel ils participent pleinement.

Le rituel de l'accueil et des rencontres informelles du matin dans la grande salle de la cuisine de l'UEAJ sont, par exemple, un moment clé de la journée au sens où ce qui s'y passe a des effets sur

l'accompagnement des jeunes dans la journée et au-delà. En attendant les jeunes, les professionnels partagent des informations à propos de la situation d'un jeune ou d'un événement le concernant. Ce partage d'information au quotidien éclaire et infléchit les interactions qui ont lieu dans les ateliers. La conduite d'un cours et son contenu peuvent ainsi s'adapter aux situations de chacun en respect du principe de l'accueil inconditionnel des jeunes. La dimension relationnelle prend ainsi parfois le pas sur les enjeux didactiques. Ainsi en dépit de la stabilité du cadre, le quotidien comporte une grande part d'imprévisibles auxquels l'action des professionnels s'adapte continuellement. Le caractère prévisible du cadre se combine avec le caractère imprévisible des situations et même, dans une certaine mesure, permet qu'il s'y exprime au bénéfice des jeunes. Le cadre, le temps et la durée de la fréquentation de l'UEAJ et des ateliers, mais aussi l'aptitude des professionnels à s'adapter jouent dans le sens de la construction d'un espace repère sécurisant, où se déploient des relations de qualité, notamment avec les enseignants et les éducateurs. Les relations avec les chercheuses se sont construites dans les mêmes conditions, favorisées par l'approche participative.

Un deuxième ensemble d'éléments facilitateurs repose sur l'ouverture aux langues. La question langagière fait en effet partie intégrante du souci pour l'autre au sein de l'équipe élargie de l'unité d'insertion, et parfois au dehors. Les langues, nous l'avons vu, ne sont pas seulement des outils de communication dont l'appropriation permettrait l'intercompréhension ou la poursuite d'objectifs d'avenir (« s'intégrer », « travailler », « obtenir des papiers », etc.). Aux enjeux sociaux et politiques forts liés à la pratique de certaines langues, comme le français en France, s'ajoute la dimension sensible des langues. Profondément ancrées dans l'histoire expérientielle et relationnelle des individus, ou dans leur imaginaire (voir chapitre 3), leur dimension symbolique et affective les fait apparaître, pour certaines, comme des fondements des individualités. Reconnaître le plurilinguisme des personnes, c'est alors les reconnaître dans leur individualité. Mais l'attention aux répertoires langagiers des jeunes ne conduit pas seulement à prendre la mesure de leurs ressources langagières plurilingues, elle mène à observer les langues en pratique. Or, l'observation de la pratique des langues chez les locuteurs plurilingues, tel que le montre la recherche en sciences du langage dans de nombreuses parties du monde, rend compte de l'intrication des langues dans un même échange verbal ou dans un même énoncé par exemple. On parle alors de pratiques translangagières.

L'hospitalité aux langues des jeunes migrants à l'UEAJ contribue à faire de l'UEAJ ou des ateliers des espaces « translangagiers » sécurisants. En effet, selon Li Wei (Wei 2011b, p. 1223, cité par Garcia et Li Wei 2014, p. 24).

« les pratiques translangagières créent un espace social pour les locuteurs plurilingues où se rassemblent différentes dimensions de leur histoire personnelle, de leur expérience et de leur environnement, de leurs attitudes, croyances et idéologies, de leurs capacités physiques et cognitives en une seule réalisation coordonnée et signifiante »²³

L'intérêt de notre recherche pour les ressources et pratiques langagières des jeunes, ainsi que l'ouverture aux pratiques plurilingues et translangagières au sein des ateliers ont permis l'élaboration de relations interpersonnelles et de voix plurielles ainsi que l'expression d'émotions dans les échanges et les productions écrites ou artistiques. Ils ont permis la construction d'un cadre participatif souple, où la circulation de la parole bénéficiait d'une certaine liberté tant du point de vue des ressources langagières exploitées que du point de vue de la participation aux interactions en partie affranchies des contraintes des relations strictement statutaires. Un partage des expertises linguistiques entre jeunes et adultes s'est instauré assez naturellement dans les ateliers. Cela a non seulement octroyé aux jeunes un rôle important et valorisant, mais cela a également été favorable à la participation de chacun aux échanges et aux activités dans les ateliers, quelles que soient ses compétences langagières. Chacun pouvait, à ce titre, trouver une place en séance et entrer dans l'action. Par ailleurs, le recours aux

²³ Notre traduction. « The act of translanguaging creates a social space for the multilingual user by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment, their attitude, belief and ideology, their cognitive and physical capacity into one coordinated and meaningful performance. »

langues parlées par les jeunes a participé à la gestion de moments sensibles ou émotionnels, ainsi qu'à celle de tensions pouvant s'exprimer entre adultes et jeunes, et/ou entre jeunes, grâce au rapprochement produit, et par l'usage de l'humour notamment.

Ces conditions linguistiques d'ouverture aux langues et de partage d'expertises contribuent, au même titre que la prévisibilité du cadre de l'UEAJ, que l'adaptabilité des professionnels aux circonstances et que la priorité donnée à l'accueil inconditionnel des jeunes, à la création de ce qui pourrait être appelé un « espace transitionnel », notion développée dans les années 1990 par le sociologue Michel Jacquey (1993 a et b).

D'autres auteurs en sociologie et en sciences de l'éducation ont plus récemment souligné la nécessité de trouver des « espaces intermédiaires », ou des « dépassements du cadre » pour entrer dans un espace plus informel de la relation (Lenzi 2018, p. 41). « L'aménagement de ces espaces intermédiaires et interstitiels, inscrits dans les marges du cadre, agissent comme des contextes déclencheurs, activant et favorisant chez les professionnels des ressorts d'engagement liés à l'intime, l'informel, le personnel » (Lenzi 2018, p. 41). De même, Libois (2018, p. 57) demande à ce que des espaces suffisants trouvent place en institution, pour travailler ces modalités du vivre ensemble.

Dans ces espaces, les professionnels témoignent d'une « présence proche » selon Libois (2018, p. 39), qui reprend elle-même la notion à Fernand Deligny (1975). Cette manière qu'ont les professionnels d'être proche « présence proche » « laisse un espace suffisant pour y être et ne pas y intervenir, demande à laisser du jeu dans la relation, tout en offrant un cadre suffisamment accueillant et sécurisant ». Elle laisse aussi s'infiltrer de l'inattendu (Libois 2018, p. 40). L'éducateur est en cela un « créateur de circonstances » (Deligny 1972). Libois (2018, p. 55) insiste sur la relation de « sujet à sujet » qui s'instaure alors, et rejoint sur ce point le pédiatre et pédo-psychanalyste Winnicott (1988) qui parle de « care », pour désigner cette relation intersubjective engagée, complément indispensable à la relation de « cure », référant à la posture institutionnelle et savante du médecin et psychiatre. La notion de « care » que Winnicott étendait aux travailleurs sociaux a été reprise depuis dans le domaine de l'accompagnement éducatif, ou celui du soin thérapeutique en institution (Marin et Worms 2015, Lehmann, 2005 ; Desveaux, 2016 par exemple). Ce positionnement de « care » a été théorisé à la suite de Winnicott, notamment aux Etats-Unis, sous le terme « éthique du care » (Gilligan, 2008 et Tronto, 2009) et a été repris à la PJJ dans les années 2010 sous le terme d'« éthique de la sollicitude », « qui prend pour point de départ la vulnérabilité d'autrui, ses difficultés, sa souffrance, ses échecs et tente de répondre à ses besoins » (Youf, 2010, p. 6).

Dans cette perspective, la relation interpersonnelle est cruciale, avec toute la richesse et la complexité des relations humaines que cela implique. Ce positionnement, en milieu institutionnel, de celui ou celle qui accompagne et porte attention, s'intéresse et prend soin, entraîne certaines conséquences de l'ordre d'une éthique professionnelle : il ou elle n'est pas là pour juger, il ou elle vise à protéger l'autre de l'imprévisible et de l'angoisse que cet imprévisible peut déclencher (Winnicott 1988). Le temps, les activités, les moments partagés, les épisodes de vie commune entre adultes et jeunes, où ces derniers peuvent se réapproprier la situation qui les concerne, sont des clés de la production des relations éducatives.

Cette nécessité d'offrir des temps et des lieux dans lesquels ces modalités relationnelles plus variables et plus libres peuvent trouver place dans un cadre professionnel institué et plus contraint nous amène ainsi à reprendre la notion d'« espace transitionnel », évoquée plus haut. Cela fait partie de la culture professionnelle de la PJJ que de traiter des conditions d'entrée en relation des éducateurs avec les jeunes, et lorsque c'est possible, avec les familles suivis en justice des mineurs, et notamment de chercher à construire une relation de confiance suffisante pour nouer une alliance éducative effective dans un cadre institutionnel contraint. Les paradoxes initiaux d'entrée en relation ont été analysés notamment avec la notion d'« aide contrainte » (Léomant, 1993, repris par Hickel, 2009), soulignant la nécessité de penser l'action éducative dans un cadre contraint. Les façons dont ces espaces de liberté

peuvent se construire ont tout d'abord été théorisées avec la notion d'espace transitionnel évoquée ci-dessus, puis avec les notions de « faire avec » ou d'« activités de médiation éducative »²⁴, ou encore de « pédagogie du détour » dans le domaine de l'éducation et des apprentissages (Tomkiewicz 2013 ; Poirier 2018).

La démarche que nous avons mise en œuvre au fur et à mesure de notre recherche en collaboration avec les professionnels de la PJJ relève de la construction d'un tel « espace transitionnel », au sein d'un contexte socio-institutionnel complexe et contraint, en participant à la « création de circonstances », dans lesquelles ont pu se développer une « présence proche » et une posture de « care ». En effet, la réalisation d'activités partagées sur les langues et les environnements langagiers entre jeunes et adultes à travers la médiation d'outils pluriels a favorisé l'implication personnelle et permis une approche sensible des apprentissages. Ce qui s'est joué dans ces activités et dans l'ensemble de la démarche mise en œuvre a contribué à la construction d'un espace transitionnel, comportant plusieurs caractéristiques. Il est un endroit où les jeunes ont pu venir souffler, et mettre de côté le temps d'un atelier ou d'un passage à l'UEAJ les difficultés de leur quotidien, et ainsi reconstituer des forces. Dans cet espace protégé, les adultes ont su accueillir l'autre sans se montrer intrusifs. L'espace transitionnel ne s'est pas décrété, mais a relevé d'un jeu relationnel multiple qui a pris forme dans des espaces de liberté laissés par l'institution.

L'espace transitionnel, en intégrant l'hospitalité aux langues, s'est ainsi construit de manière particulière au cours de notre recherche, et de manière propre à ces situations de migration charriant leur lot d'événements traumatiques. Nous avons vu l'importance pour les chercheuses comme pour les professeurs techniques et les éducateurs de pouvoir se tenir dans cet espace transitionnel, condition indispensable pour construire une relation interpersonnelle et didactique, qui autorise les apprentissages en tenant compte des conditions réelles, cognitives, relationnelles, psychiques des jeunes apprenants en FLE. Par ailleurs, c'est à travers le vécu de situations émotionnelles diverses, partagées de manière variable avec les adultes dans l'ensemble des conditions décrites ci-dessus, que les voix les plus intimes ont pu surgir par bribes, selon les occasions, signalant que la sécurisation psychique était suffisante pour que ces voix se fassent entendre. Se pose alors, pour d'autres domaines de recherche que les nôtres, la question de l'accompagnement psychique au plus long cours des événements évoqués, et des pratiques langagières adéquates qui permettent de traiter la détresse parfois manifestée.

²⁴ Voir la revue *Les Cahiers Dynamiques*, n° 42 : Le renouveau du faire avec, novembre 2008.

Conclusion

L'attention aux questions langagières à la PJJ n'est pas nouvelle. Ces questions majeures sont fortement liées à celle du travail éducatif et formatif en vue de l'insertion sociale ou professionnelle des jeunes. Récemment, l'attention qui leur a été portée par la PJJ touche à l'usage de la langue française dans les services publics et la communication avec les publics non francophones. La note du 03 juin 2022²⁵ consacrée à cette question est construite autour d'une tension entre deux principes : celui de l'usage de la langue française relevant du cadre normatif de l'article 2 de la Constitution, de la Loi 94-665 du 4 août 1994 et de la circulaire du 1^{er} octobre 2016, d'une part ; celui de l'intérêt supérieur de l'enfant et de l'urgence de la situation, d'autre part. Selon ce dernier principe, une priorité est donnée à l'interprétariat ; en outre, dans certaines situations urgentes, il est admis que des professionnels de la PJJ utilisent une autre langue que le français. C'est le cas notamment pour accueillir « dans les meilleures conditions un public souvent fragilisé par la séparation d'avec leurs proches, d'évoquer un parcours d'exil parfois traumatique et des conditions de vie précaires »²⁶, c'est-à-dire le public des Mineurs non accompagnés (MNA).

Notre recherche, dans la continuité d'autres travaux en sociolinguistique et en didactique, et grâce aux partages de savoirs et savoir-faire professionnels sur le terrain de la PJJ, a montré que l'ouverture aux langues pouvait, dans l'intérêt des MNA, se concevoir bien au-delà de l'urgence des situations. Elle peut redonner à la langue française sa dimension concrète de langue en contact avec d'autres, comme toute langue, dans les répertoires, dans les pratiques, comme dans les environnements socio-spatiaux et temporels. Dans cette perspective, l'accueil des langues ne se conçoit pas alors comme un danger pour la langue française et ses valeurs nationales. Au contraire, il participe à enrichir les significations et fonctions d'une langue qui outre sa fonction officielle et ses forts enjeux administratifs et juridiques, est aussi une langue présente dans le quotidien relationnel des MNA. Il s'agit ainsi de laisser la place à des imaginaires du français plus riches et accueillants, afin de favoriser le désir de cette langue.

Les langues, loin de se résumer à des symboles d'une nation, ou encore à des outils de communication, sont, en effet, porteuses de valeurs, d'affects et de subjectivités diverses qui dépendent d'histoires individuelles et collectives fortes. Les conditions d'apprentissage ou d'emploi d'une langue, la place et le rôle d'une langue dans la famille, ou dans le jeu de relations sociales et de pouvoir, ou encore dans l'histoire politique d'un pays, l'imaginaire lié à une langue en relation avec des valeurs, un mode de vie, des perspectives d'avenir, par exemple, participent aux indexations multiples et ambivalentes des langues. L'ensemble de ces éléments, et bien d'autres encore, influencent aussi leur poids social ou politique, leur place dans une société, un groupe ou chez un individu. Ainsi, l'importance d'une langue, de son apprentissage, de son emploi, dépend d'un ensemble de niches écologiques plurilingues, spatio-temporellement diversifiées et reliées les unes aux autres à travers les expériences des locuteurs, les récits, discours ou décisions portant sur les langues.

Le travail éducatif et formatif ne peut ignorer ni la pratique sociale, située du langage, ni le poids des politiques linguistiques nationales et leur fondement, leurs objectifs. Sur ce dernier point, l'instrumentalisation politique de la langue dans le cadre du contrôle migratoire se fait trop souvent au mépris des connaissances scientifiques quant à l'appropriation du langage, à la socialisation langagière ou encore aux dimensions sociales et politiques des langues. Et nous avons vu que la conception classique de l'intégration par la langue néglige la pluralité des savoirs langagiers des locuteurs, le fait que l'appropriation langagière d'une langue dépend de l'appropriation socio-spatiale, plus qu'elle ne la

²⁵ DPJJ (03 juin 2022), Note relative à la communication avec les publics non francophones.

²⁶ Ibidem, p. 3.

précède et enfin, le caractère translocal de l'espace communicationnel d'un nombre croissant de locuteurs.

Notre recherche a apporté des éclairages, sur ces différents plans, concernant le cas concret des jeunes ayant fréquenté les ateliers investis. Mais ces éclairages sont utiles, plus généralement, à l'appréhension des questions langagières à la PJJ et à l'accompagnement des MNA. Nous pensons que l'ouverture aux langues tant chez les enseignants que chez les apprenants, par l'accueil des pratiques plurilingues ou translanguagières, ainsi que la réflexion par rapport à leur déploiement et leur exploitation situés sont bénéfiques aux apprentissages langagiers.

C'est dans cette perspective que notre recherche a porté son attention aux subjectivités portées par les langues et à la façon dont les participants interprètent et construisent leurs actions, dans une perspective émique, mais aussi selon une approche contextualisée. Notre travail s'est nourri du dialogue des savoirs et des savoir-faire professionnels de chacun dans une pratique réflexive partagée (Desgagné, 1997). Une telle perspective peut toutefois, en dehors du cadre de la recherche, faire l'objet d'un travail en équipe dans les unités d'insertion et même, être définie dans un projet d'établissement, notamment pour les services accueillant de nombreux MNA.

Dans cette idée, en nous appuyant sur les résultats de notre recherche et sur les apports de nos disciplines professionnelles, nous proposons au terme de ce rapport, quelques pistes d'action en vue d'accueillir et développer au mieux le capital d'expériences linguistiques et culturelles que portent les apprenants afin de faire du plurilinguisme un atout d'apprentissage (y compris pour l'apprentissage de la langue française) et un objectif éducatif pour tous.

La complexité et l'instabilité des situations d'accompagnement éducatif et d'enseignement-apprentissage telles que nous les avons décrites (voir chapitre 2) rendent inenvisageables l'application ou la transposition de démarches d'enseignement préconçues. Elles obligent au contraire au déploiement de capacités d'analyse du contexte dans ses dimensions les plus larges comme les plus fines. Elles nécessitent la mise en œuvre de démarches et d'outils construits *ad hoc*. La gestion de ces situations éducatives et formatives repose en outre sur d'importants savoir-faire relationnels. Si, comme nous l'avons montré dans nos analyses (voir chapitres 4 et 5), l'ouverture aux langues connues par les jeunes agit comme un facilitateur dans la construction de la relation éducative et pédagogique, la mise en œuvre d'activités orientées vers la découverte de leurs environnements socio-langagiers (passés, présents ou à venir) constitue un levier d'action pour les professionnels. Les démarches, les activités et supports que nous avons conçus et utilisés dans la cadre du projet PluMA-MNA (voir chapitre 1 et annexe 4 - fiches d'activité) peuvent à ce titre être inspirants pour des enseignants et des éducateurs. Elles sont complémentaires à des pratiques, des outils, des types d'activités déjà déployées par les professionnels et ont vocation à orienter leur attention vers les questions socio-langagières, dans une perspective constructive, c'est-à-dire en considérant simultanément "la barrière de la langue" à laquelle peuvent être confrontés les MNA mais aussi les ressources associées à leur parcours et leurs expériences plurilingues. Notre proposition vise en effet à faire utiliser ces questions socio-langagières comme des leviers i) de compréhension de l'environnement des jeunes et donc d'eux-mêmes, ii) d'identification de leurs acquis et de leurs besoins d'apprentissage, dans une perspective émique, iii) comme des leviers pour la construction de la relation pédagogique, le tout au service de l'appropriation de nouvelles compétences langagières, en français notamment, mais aussi plus largement des compétences de médiation (voir chapitres 4 et 5).

Nos observations montrent que la connaissance *a priori* du public, via les informations factuelles de leurs dossiers notamment, ne constitue pas pour les professionnels un repère suffisant pour agir et en particulier pour enseigner. Ils s'attachent à développer une connaissance située non pas du public dans sa globalité ("les MNA"), mais une connaissance du groupe et de chacun des jeunes qui le composent. En appui des savoirs, savoir-faire et savoir-être des professionnels de la PJJ, les apports et propositions de cette recherche visent à faciliter et renforcer la prise en compte et l'exploitation des environnements socio-langagiers plurilingues des jeunes dans l'analyse des situations d'accompagnement et dans l'action éducative et formative.

A ce titre, nous formulons quelques pistes d'action qui, à différentes échelles institutionnelles au sein de la PJJ, nous semblent de nature à pouvoir soutenir et nourrir les pratiques éducatives et formatives des professionnels en direction des MNA :

- Dans le cadre de la formation initiale et continue de tous les personnels, sensibiliser et former les professionnels à l'accueil, l'identification, la prise en compte des ressources langagières des jeunes et de leurs besoins langagiers (en lien avec leur socialisation langagière, leurs environnements socio-langagiers, les valeurs sociales et subjectives des langues).
- Reconnaître les ressources et les pratiques langagières plurielles existantes dans l'équipe éducative au sens large (quel que soit le statut professionnel). Donner la possibilité aux professionnels de les utiliser dans leurs relations quotidiennes avec les jeunes. Pour cela, s'emparer des possibilités de recourir aux langues parlées par les professionnels, telles qu'elles sont données par la circulaire du 03 juin 2022. Intégrer ces pratiques réfléchies en équipe dans le projet d'établissement. Dans ce dernier, l'ouverture aux langues peut ainsi être argumenté comme un outil pour l'accompagnement éducatif, formatif, voire de soin, sur les bases développées dans le présent rapport et dans la lignée des travaux en sociolinguistique et didactique.
- Au sein des services, favoriser l'identification et la prise en compte des ressources et besoins langagiers des apprenants à des fins éducatives et formatives. Pour cela :
 - Permettre dans l'organisation du service, notamment via le partenariat éducateur/professeur technique et plus largement le travail en équipe, la construction de passerelles entre la situation d'apprentissage institutionnelle (en UEAJ) et les situations d'apprentissage langagier informelles qui ont jalonné et jalonnent le quotidien des MNA. A cet effet, donner aux professionnels des UEAJ et aux jeunes, les moyens de repérer et saisir les occasions d'enseignement-apprentissage qui se présentent aussi en dehors de la classe de FLE, que ce soit au sein de l'espace institutionnel (UEAJ mais aussi autres services de la PJJ, tribunal, etc.) ou dans le cadre des partenariats externes établis au quotidien, dans le cadre de la politique du service.
 - Réaliser un inventaire collaboratif des ressources pédagogiques déjà-là (activités, supports) créées, adaptées et utilisées par les professionnels pour l'enseignement-apprentissage du français. Catégoriser et ordonner ces ressources pour constituer une boîte à outils collaborative permettant aux enseignants de s'appuyer sur des expériences effectives de leurs pairs afin de choisir leurs moyens d'action et les adapter aux singularités de leur groupe d'apprenants et au format de leur enseignement (rythme, durée, etc.). Enrichir cette boîte à outils au fur et à mesure de la mise en place de la démarche d'ouverture aux langues.
 - Utiliser tous les outils et media existants au sein de l'équipe et en créer de nouveaux pour faire émerger les pratiques langagières et les rapports aux langues des jeunes. Constituer ainsi des liens entre pratiques langagières, espaces et relations aux autres, dans le présent, le passé et le futur. Analyser les échanges ainsi menés avec les MNA, pour les exploiter pédagogiquement, dans une démarche de pédagogie du détour.
 - S'appuyer sur l'hospitalité aux langues intégrée à cette pédagogie du détour pour favoriser la construction d'une relation de confiance avec les MNA, dès le début et tout au long de la prise en charge.
 - Enrichir le répertoire de ressources déjà constitué par des outils issus de travaux de recherche dans lesquels linguistes et didacticiens proposent des réflexions sur les langues, leur fonctionnement et leurs pratiques ainsi que des outils et démarches pour

travailler sur la pluralité des langues²⁷ et comprendre le langage dans sa dimension sociale.

- Considérer l'ouverture aux langues et la prise en compte du répertoire langagier des MNA comme un socle pour le développement des compétences en français, telles qu'elles sont notamment requises pour les certifications en langue (DILF, DELF) souvent visées. Et en retour, exploiter les attentes de ces certifications comme des repères pour identifier les objectifs linguistiques (pragmatique, lexique/sémantique, syntaxe, phonétique/phonologie) à travailler à l'oral comme à l'écrit, à partir de l'ouverture aux langues.

Ces propositions, qui vont dans le sens de la valorisation de démarches d'équipe ouvertes aux questions langagières considérées dans leur pluralité et de façon située, constituent également à nos yeux, des voies pour favoriser la construction d'un espace transitionnel nécessaire aux apprentissages, à l'éducation. Elles rejoignent par ailleurs, la question des langues telle qu'elle est réfléchie et traitée en clinique transculturelle.

En effet, la question des langues à employer dans les suivis thérapeutiques a été traitée en ethnopsychanalyse et en clinique transculturelle. De nombreux travaux théoriques ont été réalisés depuis la fondation de cette discipline. Dans ces pratiques et ces courants de pensée, la médiation par la langue (ou les langues) maternelle(s) des patients est centrale. « La langue maternelle du patient serait le lieu de déploiement de ses émotions et représentations, terreau sur lequel peuvent travailler psychiatres et psychologues » (Saglio-Yatzimirsky 2018, p. 198). La traduction occupe alors une place essentielle pour trois raisons : la co-construction du sens entre patient, soignant, et interprète prend une valeur thérapeutique ; la langue engage le collectif en plus du sujet en créant un « nous » ; le travail dans la langue maternelle du patient permet l'éventuel surgissement d'échos de vie (Saglio-Yatzimirsky 2018, p. 198). La recherche des ressources locales existantes et l'établissement de partenariats adaptés peut faire ainsi l'objet d'une politique institutionnelle à différents niveaux, et donner une prolongation à l'hospitalité langagière initiée dans le service et dans les apprentissages.

Concernant l'espace transitionnel, comme l'ont souligné nombre d'auteurs ou d'autrices qui nous ont précédées, la relation interpersonnelle, voire intersubjective, nécessaire aux apprentissages, à l'éducation et aux soins ne peut se construire que si l'institution donne des plages de liberté pour la construire. Dans leur définition institutionnelle, une UEAJ à la PJJ ou un STEI désignent déjà en eux-mêmes un endroit intermédiaire, destiné à des jeunes dits « éloignés de la formation et de l'insertion professionnelle »²⁸, en difficulté scolaire, ou en dehors de toute prise en charge scolaire pour des raisons multiples, visant leur intégration ou leur réintégration des dispositifs dits de « droit commun ». Il importe que ce lieu intermédiaire laisse du jeu suffisant dans son fonctionnement pour que l'espace transitionnel se situant de manière indécise entre ce qui relève de l'engagement professionnel des adultes impliqués et ce qui relève de leur engagement intersubjectif puisse y trouver place, dans l'ouverture aux langues. Cette question indécidable entre le dehors (l'institutionnel) et le dedans (plus personnel et singulier) doit pouvoir rester ouverte, tout en supposant une assez grande rigueur au

²⁷ Nous pensons ici par exemple au site *Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone*, où des chercheurs linguistes proposent des informations sur les langues autres que le français en Francophonie, et notamment sur les langues de la migration en France. On peut y trouver des fiches linguistiques, des outils didactiques, des jeux, des vidéos, des bibliographies, etc. <https://lqidf.cnrs.fr>

²⁸ Voir site prij.fr, [https://prij.fr › dispositifs › unites-educatives-dactivites-de-jour-ueaj](https://prij.fr/dispositifs/unites-educatives-dactivites-de-jour-ueaj)

niveau de l'implication des adultes. C'est ainsi que les pratiques professionnelles, ouvertes à l'altérité, aux langues et aux cultures, pourront se découvrir et s'inventer dans un processus interactif avec les jeunes, dans l'attention accordée à ce dont ils sont porteurs.

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteuille M. & Porcher, L. (1998). *Éthique de la diversité en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.porch.1998.01>
- Alves Morillo, L. (2019, 23 juillet). *Le football de la liberté en Algérie. Le Corner*. <https://lecorner.org/le-football-de-la-liberte-en-algerie>.
- Auger, N. (2021). Chapitre 10. Les effets des représentations du français langue étrangère sur les locuteurs. Dans Chiss, J., Auger, N., Chnane-Davin, F., Cuq, J., Marquilló Larruy, M., Spaëth, V. et Weber, C. (dirs.), *Le FLE et la francophonie dans le monde* (pp. 103 -109). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.chiss.2021.01.0103>.
- Auger, N. & Le Pichon Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. Paris : ESF Sciences humaines. Pédagogie/Outils.
- Auzanneau, M. (2003). *La chanson rap en France, au Sénégal et au Gabon*. Rapport de recherche présenté au Bonus Qualité Recherche (BQR) de l'université Paris Descartes pour l'année 2002-2003. Recherche réalisée, pour la partie française, dans un atelier de musique de la PJJ à Draveil, 94.
- Auzanneau, M. (2020). Apprendre le français quand on brûle les frontières : Questions et approche d'une recherche collaborative à la Protection judiciaire de la jeunesse. *Migrations Société*, 181, 103-120. <https://doi.org/10.3917/migra.181.0103>
- Auzanneau, M. (2024). Una investigación participativa en un servicio de integración de la Protección de la Juventud en la región de París. Dans A. D'Aveta, N. S. Lotero, L.G. Foutel, C. Nunez, & M. Oraison, *Universidad y territorios : experiencias en coproduccion de saberes* ; p. 15-25. <https://ces.unne.edu.ar/images/libros/UniversidadTerritorios.pdf>
- Auzanneau, M., Caracci-Simon, C., Correia, E., Girard, S., Giraud, G., Juillard, C., Leclère-Messebel, M., & Masson-Floch, A. (2003). *Recherche sur les pratiques langagières de jeunes stagiaires en parcours d'insertion sociale et professionnelle, au sein de centres de formation en Ile de France*, rapport présenté au Fonds d'Action Sociale et de Lutte contre les Discriminations (FASILD), à la Division Interministérielle à la Ville (D.I.V), à la Direction Centrale de Protection Judiciaire de la Jeunesse (DPJJ) et à la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLF-LF). Recherche réalisée dans les ateliers de formation de services d'insertion de la PJJ du 93 et du 94 et de l'association Faire, 94.
- Auzanneau M. & Leclère M. (2014). La variabilité langagière au cœur des formations à visée d'insertion. Pour un développement conjoint des questionnements sociolinguistiques et didactiques. *Lidil*, 50, *Variation stylistique et diversité des contextes de socialisation – Enjeux sociolinguistiques et didactiques*, 125-145. <https://doi.org/10.4000/lidil.3599>
- Auzanneau, M. & Trimaille, C. (2017). L'odyssée de l'espace en sociolinguistique. *Langage et Société, Langues, langages et discours en société*, double numéro spécial 160-161, p. 349-367.
- Auzanneau, M. & Leclère, M. (2021). Que signifie apprendre le français pour les mineurs non accompagnés suivis à la Protection judiciaire de la jeunesse ? Enjeux et contextualisation des questions langagières. Dans L. Le Ferrec, & M. Véniard (dirs), *Langage et migration : perspectives pluridisciplinaires* (pp. 179-197). Paris : Lambert Lucas.
- Auzanneau, M., Hickel F., & Leclère M. (2024). « 'Dans chaque sac à dos il y a une histoire...' : Langues et espaces au cœur des parcours de mineurs non accompagnés ». *Mémoires en jeu* 20, 106-110. <https://www.memoires-en-jeu.com>
- Auzanneau, M. (à paraître). Éduquer tout en prenant soin. *Protection de l'enfance et jeunes en migration : croiser la recherche et l'action*, Presses universitaires de Vincennes, Collection Migrations singulières.
- Bailly, A. (1989). L'imaginaire spatial. Plaidoyer pour la géographie des représentations. *Espaces Temps*, 40 (1), 53-58. <https://doi.org/10.3406/espat.1989.3461>

- Bange, P., Carol, R., & Griggs, P. (2005) *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan, 2005. (halshs-00376491).
- Beacco, J.C., Little, D., & Hedges C. (2014). *L'intégration linguistique des migrants adultes : guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*. Conseil de l'Europe. https://liseo.france-education-international.fr/doc_num.php?explnum_id=6784
- Benhaddad, N.A. & Hammouda, N.E. (2016). L'exclusion scolaire : causes et impacts. Le cas de l'Algérie. *Sahwa Policy Paper*, 3, 1-28. DOI:[10.24241/swpp.2016.6.1](https://doi.org/10.24241/swpp.2016.6.1)
- Benhaddad, N.A., Boucherf, K., Hammouda N.E., & Souaber, H. (eds) (2018). *La jeunesse algérienne : Vécu, représentations et aspirations*. Centre de Recherche en Economie Appliquée pour le Développement (CREAD). DOI:[10.4000/insaniyat.24130](https://doi.org/10.4000/insaniyat.24130)
- Bessadi, N. (2017, juillet 31). Droits des femmes en Algérie : les lois progressent mais pas les mentalités. Site Middle East Eye. [Droits des femmes en Algérie : les lois progressent mais pas les mentalités | Middle East Eye édition française](https://www.middleeasteye.net/news/droits-des-femmes-en-algerie-les-lois-progressent-mais-pas-les-mentalites)
- Blommaert, J. & Dong, J. (2010). Language and movement in space. Dans N. Coupland (ed.) *The Handbook of globalization* (pp. 366-385). <https://doi.org/10.1002/9781444324068.ch16>
- Boucherf, K. & Souaber, H. (2017). L'impact des conditions socio-économiques sur la perception des problèmes de migration chez les jeunes. *Sahwa Policy Paper*, 11, 1-33. <https://api.semanticscholar.org/Corpus>
- Bricaud, J. (2012). *Accueillir les jeunes migrants - Les mineurs isolés étrangers à l'épreuve du soupçon*. Paris : Chroniques sociales, Comprendre la société.
- Bricaud, J. & Thibaudeau, C. (2017). Crise de l'accueil et institutionnalisation du « soupçon »... à l'égard des mie : de la question politique à la question éducative. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, 96, 217-231. <https://doi.org/10.3917/read.096.0217>
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (dir.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles : De Boeck Université, Perspectives en éducation et formation.
- Carayon, L., Mattiussi, J. & Vuattoux, A. (2018). « Soyez cohérent, jeune homme ! » : Enjeux et non-dits de l'évaluation de la minorité chez les jeunes étrangers isolés à Paris. *Revue française de science politique*, 68, 31-52. <https://doi.org/10.3917/rfsp.681.0031>
- Castellotti, V. & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. Dans M. Molinié (dir), *Le dessin réflexif. Eléments d'une herméneutique du sujet plurilingue* (pp.45-85). Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF) (hal-01390212).
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- Cefaï D., Carrel M., Talpin J., Eliasoph N. & Lichterman P. (2012). Ethnographies de la participation. *Participations*, 3(4), 7-48. [Ethnographies of Participation | Cairn.info](https://www.cairn.info/ethnographies-of-participation)
- Centre national de la recherche scientifique (2024). Site [Langues et Grammaires du Monde dans l'Espace Francophone](https://lqidf.cnrs.fr). <https://lqidf.cnrs.fr>
- Cheval, P. (2019). Mineurs et migrations, une interview d'Olivier Peyroux. *Les cahiers dynamiques*, 74, 24-32.
- Cicourel, A. (2002). *Le raisonnement médical. Une approche socio-cognitive*. Textes réunis par Pierre Bourdieu et Yves Winkin. Paris : Seuil.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145-164. <https://doi.org/10.4000/aile.801>
- Chiffot, M. (2008). De la relation pédagogique. *L'Enseignement philosophique*, 58A, 63-75. <https://doi.org/10.3917/eph.585.0063>
- Conseil de l'Europe (1997). *Résolution du 26 juin 1997 concernant le mineurs non accompagnés ressortissants de pays tiers* (97/C 221/03) [EUR-Lex - 31997Y0719\(02\) - EN - EUR-Lex](https://eur-lex.europa.eu/lexuris/ui/entry.do?entryId=31997Y0719(02)-EN)

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. www.coe.int/lang-CECR
- Correia, M. (2019, mai). En Algérie, les stades contre le pouvoir. *Monde Diplomatique*, 10.
- Coste, D., De Pietro, J. & Moore, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société*, 139(1), 103-123. <https://doi.org/10.3917/ls.139.0103>.
- Coti, G. (2016). Faire « avec » les habitants. « Pouvoir d'agir » et renouvellement des pratiques des centres sociaux. *Mouvements*, 85, 80-86. <https://doi.org/10.3917/mouv.085.0080>
- Cresswell, T. (2009). *Place*. Royal Holloway, University of London, Egham, UK, Elsevier.
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études ? *Sprogforum* 19. [https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/Fichier PDF](https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/FichierPDF)
- Cummins, J. (2009). *Bilingual Children's Mother Tongue : Why Is It Important for Education ?* Bilingual CM. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:18090473>
- De Backer, M., Hopkins, P., & Van Liempt, I. (2023). Introducing Refugee Youth: Politics, Publicness and Visibility. Dans M. De Backer, P. Hopkins, I. Van Liempt, R. Finlay, E. Kirndörfer, M. Kox, M.C. Benwell, & K. Höschelmann, (dirs.), *Refugee Youth: Migration, Justice and Urban Space* (pp. 1-13). Press UK : Bristol University Press.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- De Pietro, J.F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 28, 161-185. <https://doi.org/10.3406/reper.2003.2427>
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Paris : Hachette, collection F, volume 21.
- Delahaie, J. & Canut, E. (2020/3). Les entretiens d'évaluation de minorité pour les jeunes migrants : le rôle de l'évaluateur dans la construction du récit de vie. *Migrations Société*, 181, 39-52. <https://doi.org/10.3917/migra.181.0039>
- Deligny, F. (1972), *Les vagabonds efficaces, et autres récits*, Paris : François Maspéro.
- Deligny, F. (1975), *Dérives. Chronique d'une tentative. Recherches, Les cahiers de l'immuable* 2 (20).
- Deprez, C. (2007). Langues et espaces vécus dans la migration : quelques réflexions. *Langage et société*, 3 (121-122), 247-257. <https://doi.org/10.3917/ls.121.0247>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Desveaux, J.B. (2016/1), Penser le soin des adolescents en institution à partir des apports de Winnicott, *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 6, 131-166.
- Dine, P. & Rey, D. (2012). Le football en Guerre d'Algérie. *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 106, 27-32. <https://doi.org/10.3917/mate.106.0027>
- Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (DPJJ) (2013). *Circulaire du 31 mai 2013 relative aux modalités de prise en charge des jeunes isolés étrangers : dispositif national de mise à l'abri, d'évaluation et d'orientation*. JUSF1314192C. BO du 28 juin 2013. [Justice / Portail https://www.justice.gouv.fr/documentation/bulletin-officiel](http://www.justice.gouv.fr/documentation/bulletin-officiel)
- Direction des affaires criminelles et des grâces, Direction des affaires civiles et du sceau & Direction de la protection judiciaire de la jeunesse. *Note du 5 septembre 2018 relative à la situation des mineurs non accompagnés faisant l'objet de poursuites pénales* – NOR : JUSF1821612N. BOMJ n°2018-09 du 28 septembre 2018. [Légifrance. https://www.legifrance.gouv.fr/circulaire/id/44012](http://www.legifrance.gouv.fr/circulaire/id/44012).
- Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (DPJJ). *Note du 03 juin 2022 relative à la communication avec les publics non francophones*.

- DPJJ-MMNA (2018). *Rapport annuel d'activité 2017*. Ministère de la Justice, Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (DPJJ).
<https://www.justice.gouv.fr/documentation/ressources/rapports...>
- DPJJ-MMNA (2019). *Rapport annuel d'activité 2018*. Ministère de la Justice, Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (DPJJ).
<https://www.justice.gouv.fr/documentation/ressources/rapports...>
- DPJJ-MMNA (2020). *Rapport annuel d'activité 2019*. Ministère de la Justice, Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (DPJJ).
<https://www.justice.gouv.fr/documentation/ressources/rapports...>
- DPJJ-MMNA (2021). *Rapport annuel d'activité 2020*. Ministère de la Justice, Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (DPJJ).
<https://www.justice.gouv.fr/documentation/ressources/rapports...>
- DPJJ-MMNA (2022). *Rapport annuel d'activité 2021*. Ministère de la Justice, Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (DPJJ).
<https://www.justice.gouv.fr/documentation/ressources/rapports...>
- DPJJ-MMNA (2023). *Rapport annuel d'activité 2022*. Ministère de la Justice, Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (DPJJ).
<https://www.justice.gouv.fr/documentation/ressources/rapports...>
- Dulala. *Des ressources pour s'ouvrir aux langues et aux cultures*. Site Dulala <https://dulala.fr>
- ENPJJ (2018), *Réforme de l'ordonnance du 2 février 1945. Prendre en compte les apports de la recherche*, [s.d.], p. 15, citant le rapport 2017-2018 de la commission de suivi de la détention provisoire paru en avril 2018.
- Etiemble, A. (2002). *Les mineurs isolés en France : évaluation quantitative de la population accueillie à l'Aide Sociale à l'Enfance*. Rennes : Quest'us.
- Eveil aux langues. Site [ÊtrePROF](https://etreprof.fr). [https://etreprof.fr > ressources](https://etreprof.fr/ressources).
- Fathi, M. (2023). Emotion and Spatial Belonging: Exploring Young Migrant Men's Emotional Geographies in Cork, Ireland. Dans M. De Backer, P. Hopkins, I. Van Liempt, R. Finlay, E. Kirndöfer, M. Kox, M. C. Benwell, K. Hörschelmann (eds) *Refugee Youth: Migration, Justice and Urban Space* (pp. 190-208). Press UK: Bristol University Press.
- Fouquet, T. (2007). Imaginaires migratoires et expériences multiples de l'altérité : une dialectique actuelle du proche et du lointain, *Autrepart*, 41, 83-98.
- Frémont, A. (1974). Recherches sur l'espace vécu. *Espace géographique*, 3, 231-238.
<https://doi.org/10.3406/spgeo.1974.1491>
- Garcia, O. & Li Wei (2014), *Translanguaging : Language, Bilingualism and Education*. Edition anglaise Palgrave Pivot.
- Gardet, M. (2024). *Nous sommes venus en France. Voix de jeunes Algériens 1945-1963*. Paris : Annamosa.
- Gilligan, C. (2008). *Une voix différente, pour une éthique du care*. Nouvelle traduction française par A. Kwiatek. Paris : Flammarion, Champs Essais.
- Goffman E. (1987). *Façons de parler*, traduction de l'anglais par A. Kihm, Paris : Minuit.
- Gonzalez-Laporte C. (2014), *Recherche-action participative, collaborative, intervention... Quelles explicitations ?* Rapport de recherche, LabEx ITEM.
- Hadfi, Z. (2015). L'émigration en Méditerranée : le *Harraga*, l'esquif et la tempête. *Revue internationale d'ethnographie*, 5, 4-18.
<http://riethno.org/wp-content/uploads/2015/11/2-ZIED-...>
- Hammouda, N.E. (2011). Algérie. Débrouille, révolte et émigration. *Chronique internationale de l'IRES*, 133, 198-218. <https://ires.fr/publications/chronique-internationale-de-l-ires/n-133/...>
- Héran, F. (2017). *Avec l'immigration. Mesurer, débattre, agir*. Paris : La Découverte.
- Héran, F. (2023). *Immigration : le grand déni*. Paris : Seuil. La République des idées.

- Hickel, F. (2009). *Complexité interprétative et stratégies relationnelles dans des entretiens éducatifs au tribunal pour enfants*. [Thèse de doctorat, Université du Maine]. [theses.fr https://www.theses.fr/2009LEMA3001](https://www.theses.fr/2009LEMA3001)
- Hickel, F. (2022). Conditions de la parole pour des jeunes « harraga » en insertion à la Protection judiciaire de la jeunesse et impacts sur l'enseignement/apprentissage en français langue étrangère. *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 27 | Printemps 2022. <http://journals.openedition.org/sejed/11395>
- Hidden M. O., Leclère M. & Uribe, L. (2020) Les outils didactiques au cœur de la multimodalité des pratiques enseignantes : analyse de conduites d'étayage en UPE2A. Dans Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (dirs.). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, 179-197.
- Institut de Recherche pour le Développement (2022). *Rapport institutionnel 2022. La recherche participative au sud face à son institutionnalisation. État des lieux et perspectives*. <https://www.ird.fr/quelles-recherches-participatives-au-sud>
- Jacquey, M. (1993 a). *L'hébergement est en train de mourir et vous arrivez comme des corbeaux*. Groupe de travail sur l'hébergement. Service des études. CNFE-PJJ CRIV.
- Jacquey, M. (1993 b). *Espace transitionnel et service public, une légère dissidence*. Groupe de travail sur l'hébergement. Service des études. CNFE-PJJ CRIV.
- Jamet, L. & Keravel, E. (dirs.) (2017). *Mineurs non accompagnés, quels besoins, quelles réponses ?* Observatoire national de la protection de l'enfance, La Documentation Française. <https://onpe.france-enfance-protgee.fr/document/mineurs-non...>
- Johnstone, B. (2004). Place, Globalization, and Linguistic Variation. Dans C. Fought (ed.), *Sociolinguistic Variation: Critical Reflections* (pp. 65-83). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195170399.003.0005>
- Johnstone, B. (2010). Language and Place. Dans R. Mesthrie (eds.), *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics* (pp. 203-217). Cambridge Handbooks in Language and Linguistics. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511997068>
- Journal officiel (2016). Décret n° 2016-840 du 24 juin 2016 pris en application de l'article L. 221-2-2 du code de l'action sociale et des familles et relatif à l'accueil et aux conditions d'évaluation de la situation des mineurs privés temporairement ou définitivement de la protection de leur famille. Arrêté du 17.11.2016 pris en application du décret n° 2016-840. NOR : JUSF1606788D <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2016/6/24/2016-840/jo/texte> JORF n°0148 du 26 juin 2016 Texte n° 18.
- Juillard, C. (2016). L'espace sociolinguistique et les actes de langage. *La linguistique*, 52, 91-124. <https://doi.org/10.3917/ling.521.0091>
- Juillard, C. (2019). Regard sociolinguistique sur des formats interactifs en primaire au Sénégal. *Éducation et sociétés plurilingues*, 46, 1-12. <https://doi.org/10.4000/esp.3753>
- Khaled, N. (2013). Adolescents harragas : risquer sa vie comme seule possibilité de réalisation de soi. *Adolescence*, 31 (3), 699-709. <https://doi.org/10.3917/ado.085.0699>
- Le Breton, D. (2014). *Adolescence et conduites à risque*. Fabert/Yapaka.be, Temps d'arrêt. <https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication...>
- Le Page R. & Tabouret-Keller A. (1985). *Acts of Identity: Creole-Based Approaches to Language and Identity*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/journals/language-in-society/article...>
- Lebreton, E. (2017). Les besoins langagiers des adultes migrants : une notion complexe à appréhender. Dans J. Beacco, H. Krumm, D. Little & P. Thalgot (Ed.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research / Les enseignements de la recherche* (pp. 155-162). De Gruyter Mouton. Pour le Conseil de l'Europe. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-020>
- Lebreton, E. & Éric Mercier, E. (2021). Plurilinguisme(s) et appropriation du français par des adultes migrants, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°18-2. <https://journals.openedition.org/rdlc/10234>

- Leclère, M. & Le Ferrec, L. (2014). Constituer des objets en outils d'enseignement dans la classe de langue : la partition invisible de l'action enseignante ? *Recherches en didactiques*, 18, 77-100. <https://doi.org/10.3917/rdid.018.0077>
- Leclère, M. (2023). Des cadres institutionnels aux réalités de la formation des Mineurs Non Accompagnés : saisir la situation d'enseignement-apprentissage par l'analyse des positionnements. Dans S. Dufour et C. Parpette (eds.). *Contextes et pratiques langagières en français langue étrangère et seconde* (pp. 1-18). Arras : Artois Presses Université. <https://doi.org/10.4000/books.apu.33723>.
- Lehmann, J.P. (2005). Ce que 'prendre soin' peut signifier. *Le Coq Héron* 1(180), 50-54. Paris : Erès. <https://doi.org/10.3917/cohe.180.0050>.
- Lenzi, C. (2018). De la construction sociale des émotions dans l'accompagnement des mineurs sous main de justice : entre ressorts d'action et invisibilité, *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 20 | Printemps 2018, mis en ligne le 30 septembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/8983>
- Léomant, C. (dir.) (1994). Institution judiciaire et aide contrainte. *Etudes et séminaires* 12, Vaucresson, CNRS.CRIV.
- Libois, J. (2018). « Complexité de l'agir : une présence qui engage les émotions », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 20 | Printemps 2018, mis en ligne le 30 septembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/8767>.
- Long, J. (2021). Grandir en exil : expériences juvéniles au cœur des trajectoires migratoires des mineurs non accompagnés venus d'Algérie et du Mali. *Hommes & Migrations*, 2(1333), 51-57. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.12580>.
- Marin, C. & Worms, F. (2015). *A quel soin se fier ? Conversations avec Winnicott*. Paris : PUF, collection Questions de soin.
- Mekdjian, S. (2016). Les récits migratoires sont-ils encore possibles dans le domaine des Refugee Studies? Analyse Critique et Expérimentation de Cartographies Créatives. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 15(1), 150-186. <https://doi.org/10.14288/acme.v15i1.1211>
- Métreaux, J.C. (2017), L'impact du vécu des réfugiés sur leur apprentissage de la langue d'accueil, *Tema Babylonia*, 1, 19-22. <https://babylonia.ch>
- Migreurop (2017). *Atlas des migrants en Europe. Approches critiques des politiques migratoires*. Paris : Armand Colin.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche-Direction générale de l'enseignement scolaire et Ministère de la justice (2015). *Circulaire conjointe relative au partenariat entre le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et le ministère de la justice*. NOR : MENE1517335C. Circulaire n° 2015-121 du 3-7-2015. MENESR – DGESCO. 2. Enjeux.
- Ministère de la justice, Ministère des affaires sociales et de la santé & Ministère de l'intérieur (31 mai 2013). *Dispositif national de mise à l'abri, d'évaluation et d'orientation des mineurs isolés étrangers. Protocole entre l'état et les départements*. pdf/prot_2013-05-31_mie-etat-departements.pdf
- Ministère de la Justice, ENPJJ (2019). *Réforme de l'ordonnance du 2 février 1945. Prendre en compte les apports de la recherche*. Une contribution de l'École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse.
- Molinié, M. (dir.). (2009). *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*. Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF). Encrages-Belles Lettres. <hal-01475642>
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*, Paris : Didier, Langues et apprentissage des langues.
- Moore, D. (2012). Pratiques plurigraphiées d'enfants chinois en immersion française. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 51, 62-75.
- North, B. & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project. *Language Teaching* 49 (03), 455-459. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000100>

- Numéro de revue *Les Cahiers Dynamiques* (2008). *Le renouveau du faire avec*, 2 (42). Paris : Erès.
<https://shs.cairn.info>
- Olmedo, E. (2011). *Cartographie sensible, émotions et imaginaire*. Site Visionscarto,
<https://visionscarto.net/cartographie-sensible>
- Oppenchaim, N. (2011). La mobilité comme accessibilité, dispositions et épreuve : trois paradigmes expliquant le caractère éprouvant des déplacements à Paris, *Articulo - Journal of Urban Research*, 7, 51-65. <https://doi.org/10.4000/articulo.1767>
- Palsky, G. (2013). Cartographie participative, cartographie indisciplinée. *L'Information géographique*, 77 (4), 10-25. <https://doi.org/10.3917/liq.774.0010>.
- Paté, N. (2020/3). La mise à l'épreuve de la légitimité narrative comme contrepartie de l'accès à la protection des mineurs non accompagnés. *Migrations Société*, 32 (181), 23-38. <https://doi.org/10.3917/migra.181.0023>.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D., & de Pietro, J.-F. (2003). *Éducation au langage et ouverture aux langues à l'école (Éole)*. Neuchâtel : Conférence Internationale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).
- Plan régional d'insertion pour la jeunesse (PRIJ). UEAJ. Site prij.fr. [https://prij.fr > dispositifs > unites-educatives-dactivites-de-jour-ueaj](https://prij.fr/dispositifs/unites-educatives-dactivites-de-jour-ueaj)
- Poirier, J. (2018). *Travailler autrement pour motiver : la pédagogie du détour* [Master MEEF, Education] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02321645v1>
- Porcher, L. (1977). Notes sur l'évaluation. *Langue française* 36, 110-115. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_36_1_4847
- Prairat, E. (2018). Considérations sur l'idée d'hospitalité scolaire. *Éthique en éducation et en formation*, 5, 91-107. <https://doi.org/10.7202/1052445ar>.
- Przybyl, S. (2012). *La pratique de l'espace du quotidien des mineurs isolés étrangers accueillis à Paris. Étude d'une structure d'accueil de jour de la Croix-Rouge française*, Mémoire de recherche de Master 2, Poitiers : Université de Poitiers, 2012. https://www.infomie.net/IMG/pdf/La_pratique_de_l_es...
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin. <https://hal.science/hal-01017462>
- Rémy, J. (2015). *L'espace, un objet central de la sociologie*, Toulouse : Érès.
- Rey, J., Galic, B., & Kris (2016). *Un Maillot pour l'Algérie*, Paris : Dupuy.
- Richerich, R. (1979). L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique, *Le Français dans le Monde*, 149, 54-58. <https://www.christianpuren.com/2015/08/04/rené-richerich-l...>
- Riviere, V. (2023). Les contextes d'enseignement aux migrants comme mise en saillance d'un agir éthique dans l'enseignement des langues. Dans S. Dufour & C. Parpette (eds.). *Contextes et pratiques langagières en français langue étrangère et seconde* (pp. 123-140). Arras : Artois Presse Université.
- Saglio-Yatzimirsky, M.C. (2018). *La voix de ceux qui crient, Rencontre avec des demandeurs d'asile*. Paris : Albin Michel.
- Sauvage Luntadi, L. & Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1 (1), 102–117. <https://doi.org/10.7202/1006488ar>
- Schieffelin, B. (2007). Langues et lieux dans l'univers de l'enfance, *Anthropologie et sociétés*, 31 (1), 15-37. <https://doi.org/10.7202/015980ar>
- Schieffelin, B., & Ochs, E. (Eds.). (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge University Press.
- Smith, D. (2018). *L'ethnographie institutionnelle. Une sociologie pour les gens*, traduit par Fabienne Malbois, Michel Barthélémy et Julia Hedström. Paris : Économica. Études sociologiques.

- Schneuwly, B. (2020). Le détour par la 'pédagogie du détour'. Réflexion sur l'apport de la théorie de Vygotski à l'éveil aux langues. Dans A.C. Blanc, A.C. & V. Capt (eds.), *La tête et le texte*. Berne : Peter Lang, 179-190. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:139840>
- Têtu, M.T. (2008). La migration au risque de l'illégalité, entre France et Algérie (1998-2004). *Revue européenne des migrations internationales*, 24 (3), 107-127. <https://doi.org/10.4000/remi.4831>
- Têtu, M.T. (2011). Aller et venir, le rêve des Algériens. *Plein droit*, 4, 27-30. <https://shs.hal.science/halshs-00978754> DOI: [10.3917/pld.091.0027](https://doi.org/10.3917/pld.091.0027)
- Tomkiewicz, S. (2013). La pédagogie du détour. *Journal du droit des jeunes*, 4 (324), 48-50. <https://doi.org/10.3917/jdj.324.0048>.
- Troncy, C. (2014). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Presses Universitaires de Rennes.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable, pour une politique du care*. Traduction française par Hervé Maury. Paris : La Découverte. Textes à l'appui. Philosophie pratique.
- Vallerie, B. & Le Bossé, Y. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (*empowerment*) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39, 87-100. <https://doi.org/10.3917/lsdle.393.0087>
- Vallat, C. (2012). *Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois*. [Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II]. <https://www.theses.fr/2012TOU20025>
- Vinck, D. (2009). De l'objet intermédiaire à l'objet-frontière : Vers la prise en compte du travail d'équipement. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 51-72. <https://doi.org/10.3917/rac.006.0051>
- Vygotski, L.S. (1934/1985) *Pensée et langage*. Traduction française de F. Sève (1985). Paris : Messidor. Terrains/Editions Sociales.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Traduit de l'anglais par C. Monod et J. B. Pontalis. Paris : Gallimard. NRF. Connaissance de l'inconscient.
- Winnicott, D. W. (1988). *Conversations ordinaires*. Traduit de l'anglais par B. Bost. Paris : Gallimard. NRF. Connaissance de l'inconscient.
- Youf, D. (2010). L'éthique et la déontologie des professionnels de la PJJ, *Les Cahiers Dynamiques*, 4(49), 6-14. Paris : Erès.

Annexes

Annexe 1. Biographies des autrices

Michelle AUZANNEAU

Michelle Auzanneau est professeure de sociolinguistique à l'université Paris Cité, au Centre population et développement (CEPED/IRD), fellow de l'Institut convergences migrations (<https://www.icmigrations.cnrs.fr/>) et membre du réseau Language, cultures and justice (<https://lcjh.bard.edu/>). Ses travaux portent sur la variabilité des pratiques langagières en interaction et en relation avec des dynamiques globales (urbanisation, mobilités, contacts) en France et en Afrique. Elle a précédemment réalisé deux autres recherches dans des unités d'insertion de la PJJ, en 2000-2003 et 2003-2004 (cf. bibliographie) et travaillé auprès de Françoise Hickel en 1997-98 dans l'atelier pédagogique de Créteil. Ses travaux s'organisent actuellement autour de 3 axes principaux : les enjeux épistémologiques, sociaux et politiques de la conception des rapports entre langage et espace, la question langagière et la justice des mineurs et enfin, la recherche participative pour l'action publique.

Françoise HICKEL

Françoise Hickel a été éducatrice, formatrice, et chargée d'études à la PJJ. Au cours de son cursus professionnel, elle a notamment créé et animé un atelier pédagogique entre 1984 et 1998 à la PJJ, sur la base d'une critique de la vision déficitaire véhiculée à l'époque par la notion de handicap socioculturel, comme source d'explication de l'échec scolaire. Les pratiques langagières réellement exercées par les familles et les jeunes, variables socialement et culturellement, et les pratiques plurilingues exercées dans les familles et par les jeunes ayant connu la migration, ont été considérées non comme des obstacles à éviter ou éradiquer, mais comme la manifestation de compétences langagières. Leur reconnaissance constituait une base de travail indispensable pour permettre et développer les apprentissages scolaires dans la langue commune qu'est le français.

Malory LECLERE

Malory Leclère est maîtresse de conférences au Département de Didactique du Français Langue Étrangère de l'Université Sorbonne Nouvelle, et rattachée au Laboratoire DILTEC (EA 2288). Elle s'intéresse aux situations d'enseignement de langues aux enfants et à la formation linguistique des publics migrants (grands adolescents et adultes). Après avoir été formatrice, à la PJJ notamment (STEI Créteil), elle intervient maintenant dans la formation des enseignants de français langue étrangère/seconde, notamment sur les questions d'entrée dans l'écrit des adultes. Elle a participé en 2000-2003, avec Michelle Auzanneau, à une recherche de terrain à la PJJ. Ses recherches portent actuellement sur les interactions en situation d'appropriation de langues et plus particulièrement sur les aspects relationnels et matériels (supports didactiques) du métier d'enseignant/formateur.

Annexe 2. Liste des productions de la recherche

1. Publications scientifiques

Articles de revue

Auzanneau, M. (à paraître), « Éduquer tout en prenant soin » in Nora el Qadim et Emeline Zougbede (dir). *Protection de l'enfance et jeunes en migration : croiser la recherche et l'action*, Paris, Presses universitaires de Vincennes, Collection Migrations singulières.

Auzanneau, M., Ghimenton A. (à paraître). « Pratiques spatiales, pratiques langagières et *personhood* : la socialisation en question ». Dans S. Lippert & B. Köpke (éds), *Prassi linguistica e istruzione nelle società d'immigrazione*. Collana: Xenia. Studi Linguistici, Letterari et Interculturali, Roma TrE-Press.

Auzanneau, M., Hickel F., & Leclère M. (2024). « Dans chaque sac à dos il y a une histoire... » ; Langues et espaces au cœur des parcours de mineurs non accompagnés. *Mémoires en jeu* 20, 106-110. <https://www.memoires-en-jeu.com>

Hickel, F. (2022). Conditions de la parole pour des jeunes « harraga » en insertion à la Protection judiciaire de la jeunesse et impacts sur l'enseignement/apprentissage en français langue étrangère. *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 27 | Printemps 2022. <http://journals.openedition.org/sejed/11395>

Auzanneau, M. (2020). Apprendre le français quand on brûle les frontières : Questions et approche d'une recherche collaborative à la Protection judiciaire de la jeunesse. *Migrations Société*, 181, 103-120. <https://doi.org/10.3917/migra.181.0103>

Auzanneau M. & Leclère M. (2014). La variabilité langagière au cœur des formations à visée d'insertion. Pour un développement conjoint des questionnements sociolinguistiques et didactiques. *Lidil*, 50, *Variation stylistique et diversité des contextes de socialisation – Enjeux sociolinguistiques et didactiques*, 125-145. <https://doi.org/10.4000/lidil.3599>

Chapitres d'ouvrages

Ghimenton, A. & Auzanneau, M. (in press). Language and the Politics of Personhood Across the Life-Span and Speakers' Socio-Spatial Orientations. In Del Percio, A. (ed). *Handbook on Language and Mobility* (chapter 6). De Gruyter.

Auzanneau, M. (2024). Una investigación participativa en un servicio de integración de la Protección de la Juventud en la región de París. Dans A. D'Aveta, N. S. Lotero, L.G. Foutel, C. Nunez, & M. Orasion, *Universidad y territorios : experiencias en coproducción de saberes* (pp. 15-25). - 1a ed - Corrientes : Universidad Nacional del Nordeste. Centro de Estudios Sociales. <https://ces.unne.edu.ar/images/libros/UniversidadTerritorios.pdf>

Leclère, M. (2023). Des cadres institutionnels aux réalités de la formation des Mineurs Non Accompagnés : saisir la situation d'enseignement-apprentissage par l'analyse des positionnements. Dans S. Dufour et C. Parpette (eds.). *Contextes et pratiques langagières en français langue étrangère et seconde* (pp. 1-18). Arras : Artois Presses Université. <https://doi.org/10.4000/books.apu.33723>.

Auzanneau, M. & Leclère, M. (2021). Que signifie apprendre le français pour les mineurs non accompagnés suivis à la Protection judiciaire de la jeunesse ? Enjeux et contextualisation des questions langagières. Dans L. Le Ferrec, & M. Véniard (dirs), *Langage et migration : perspectives pluridisciplinaires* (pp. 179-197). Paris : Lambert Lucas.

2. Communications sans publication

Auzanneau M., Bouvet M., Hamami H., Hickel F., Leclère M., Roussel F. (2024). Conférence et exposition à la *Journée d'études sur les MNA*, organisée par la CGT-PJJ Ile de France, le 6 décembre.

Auzanneau M., (2024), *Enseigner le FLE aux MNA à la Protection judiciaire de la jeunesse*, Séminaire *Contextes plurilingues de l'espace francophone*, CY Cergy Paris université, EA 7518 LT2D, 20 novembre.

Leclère, M. (2024), « Accompagner des adolescents migrants dans les apprentissages Langues, mobilité et relation pédagogique », *Encontro final do Projeto PRINT: contribuições e perspectivas" e XX Ciclo de Conferências em Aquisição da Linguagem*, UNESP, Araraquara, Brésil, 15 août 2024

Auzanneau M. avec la collaboration de Bouvet M, Hamami H., Hickel F., Leclère M., Roussel F. (2024). *Langues et espace au cœur des parcours de MNA à la Protection judiciaire de la jeunesse ; PluMA MNA, une recherche participative dans une unité d'insertion*, Ottawa, conférence inaugurale au colloque *Regards croisés sur les dynamiques migratoires dans l'espace francophone international*, du 91^{ème} congrès de l'ACFAS : Mobiliser les savoirs en français, 13-17 mai.

Auzanneau M. (2023) *Multilingualism, mobility and learning. A participatory research with non-accompanied minors in an integration unit of the Youth judicial Protection*. University of Ottawa, pré-colloque *Multilingualisms in Migration and Internationalization: Research and Public Action*, 3 mai 2023, colloque *Bilingualism and Multilingualism : Transversal Competences, Mobility and Well-being*, organisé par l'OBI, Official Languages and Bilingualism Institute, University of Ottawa, 4-6 mai 2023.

Auzanneau M., Hickel F., Leclère M. (2023). Présentation et discussion sur la recherche à la commission de suivi du 5 avril.

Auzanneau M. (2022) *Plurilinguisme, mobilités et apprentissage - MNA à la Protection judiciaire de la jeunesse : démarches et premiers résultats (PluMA-MNA)*, Institut d'histoire du temps présent, Campus Condorcet, 1^{er} décembre.

Auzanneau M. (2022) *PluMA-MNA, Plurilinguismo, movilidad y aprendizaje. Desde la complejidad de los recursos lingüísticos en contexto hasta el desarrollo reflexivo en la formación*. Centro de Ciencia social, Universidad Nacional del Nordeste (Argentine), 25 mai.

Auzanneau M. (2022) *MNA au pénal à la protection judiciaire de la jeunesse : démarche et enjeux d'une recherche collaborative*, Passer'aile projet Erasmus, Futur au présent, 17 janvier.

Auzanneau M. et Leclère, M. (2021). *Langues et espaces : pour une méthodologie du détour auprès de MNA au pénal*, Colloque organisé par l'équipe MINA 93 de l'Institut Convergences migrations, Accueillir les mineurs non accompagnés en Seine-Saint-Denis, Retour d'expérience sur une recherche-action, 9 et 10 décembre.

Hickel, F. (2020). « Des jeunes « brûleurs de frontières » à la PJJ : quels contextes et quels apprentissages langagiers ? » Cycle de conférences '*Migration et cycle de vie*', *La parole des jeunes migrants*. Espace Mendes France-Poitiers, pôle Sciences et Société, Histoire des Sciences, table-ronde du 6 février.

Hickel, F. (2019). Les conditions de la parole pour de jeunes migrants illégaux algériens pris en charge en France à la PJJ. Colloque, *L'émigration clandestine*, Université de Constantine2, faculté des sciences humaines et sociales, visioconférence le 16 octobre.

Auzanneau M., Hickel F., Leclère M. (2019). Présentation et discussion sur la recherche à la commission de suivi du 9 octobre.

Auzanneau M. et Leclère M. (2019). La contextualisation didactique à l'épreuve de l'enseignement aux mineurs non accompagnés au sein de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Colloque *Apprendre et enseigner en milieux sensibles, Enjeux, modalités et pratiques plurilingues*, Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3, le 3 avril.

Auzanneau M. et Padiou I. (2019) Langue-espace-locuteur, contextualiser la conception des frontières et s'interroger sur l'intégration par la langue. Conférence d'ouverture du colloque *Langues et mobilités : quels enjeux dans un monde « global » ?*, organisé par la 20ème promotion du master coopération internationale en éducation et formation, université Paris Descartes, le 22 mars 2019.

Auzanneau M., Hickel F., Leclère M. (2018). Présentation de la recherche au séminaire de recherche de l'ENPJJ le 17 janvier.

3. Expositions

2024 Exposition PluMMN'Arts, *Journée d'étude sur les MNA*, au Siège de la CGT, Montreuil, 6 décembre.

2024 Exposition à l'université d'Ottawa, à l'occasion du colloque *Regards croisés sur les dynamiques migratoires dans l'espace francophone international*, du 91^{ème} congrès de l'ACFAS : Mobiliser les savoirs en français, 13-17 mai.2024

Exposition à l'université d'Ottawa, Centre de documentation de l'ILOB, Institut des langues officielles et du bilinguisme, Université d'Ottawa, au 91ème congrès international de l'ACFAS, *Mobiliser les savoirs en français*, Ottawa, 3 mai-30 juin.

2022 PLUMNARTS. Escalé 4 de l'exposition « Mer, Navires et Avions ; La traversée de la méditerranée racontée par des jeunes exilés », dans le cadre du projet R-EVE, Réfugier, enfance, violence, exil, coordonné par Mathias Gardet (IHTP-CAK) et Catherine Milkovitch-Rioux (IHTP-CeLis), en partenariat avec l'Université Clermont Auvergne : MSH de Clermont-Ferrand, laboratoire CELIS, Service Université Culture, Espace d'exposition du Grand Équipement documentaire (GED) du Campus Condorcet, 5 octobre — 7 décembre 2022, <https://refugiereve.hypotheses.org/2704>

Annexe 3. Conventions de transcription

1. Mise en forme de la transcription

Les locuteurs sont identifiés par les 3 premières lettres de leur prénom (pseudonyme pour les informateurs, prénom réel pour les enquêtrices)

Les tours de parole seront numérotés par locuteur (Mal 1 ; Fran 1, Mic 1....)

Le time code sera indiqué toutes les 5 minutes (0', 5', 10'). En cas de transcription partielle, les time code de début et fin seront systématiquement donnés pour situer le début et la fin de l'extrait.

2. Transcription orthographique des conduites verbales

La transcription sera orthographique avec si besoin quelques aménagements. Les propos seront notés tels que produits par l'informateur sans ajout de mots de la part du transcripteur (même par souci de correction syntaxique ou grammaticale...).

On utilisera les symboles suivants dans la transcription :

XXX	pour noter des segments incompréhensibles avec autant de X que de syllabes
<revenu ?>	pour les séquences reconstituées par le transcripteur sans certitude de leur exactitude (ou encore <vu/lu ?>)
<inaudible>	pour les segments inaudibles dont le nombre de syllabes n'est pas déterminable
[]	pour la notation éventuelle en phonétique d'un mot entendu mais non identifié
Majuscules	quand un mot est épilé
-	(tiret) pour noter une interruption en cours de mot ou de phrase
§ §	les chevauchements de tour de parole seront notés entre §...§. Si plusieurs chevauchements dans un même tour de parole, une indexation sera apportée au signe § : § ¹ ...§ ¹

En cas de longs passages en chevauchement, une note sera faite dans la colonne time code pour indiquer les passages en chevauchements.

3. Notation des conduites paraverbales et non verbales

, . ? ! utilisation des signes usuels de ponctuation de l'écrit pour noter les intonations (pause, intonation assertive, intonation interrogative, intonation exclamative ou injonctive)

PETITES CAPITALES pour noter une augmentation significative de l'intensité de la voix

/// pour noter une scansion en syllabes in/fi/ni/tif.

<2s> notation de pauses longues à l'intérieur d'un tour de parole ou entre 2 tours de parole

< Italique > pour noter des précisions du transcripteur

Annexe 4. Exemples de fiches d'activités autour des langues et des lieux...

Activité 1 - *Pari(s) des langues*

- 1) Sur une carte de Paris ou de la ville où tu habites, indique les lieux que tu fréquentes (entoure, colorie, colle une gommette pour les repérer)
- 2) Écris en quelques mots (sur une fiche ou sur la carte si possible ou sur des post-it) concernant ces lieux :
 - Ce que tu y fais ou ce que tu y as fait avant ?
 - La/les langues que tu y parles ?
 - Les langues que tu y entends ? Et qui les parle ?
 - Qui tu y rencontres ?
 - Qu'est-ce que tu aimes plus particulièrement concernant les langues pratiquées dans ces lieux ? pourquoi ?
- 3) Compare ta carte avec celles des autres. Vous pouvez discuter des points communs, des différences, des langues que vous partagez...

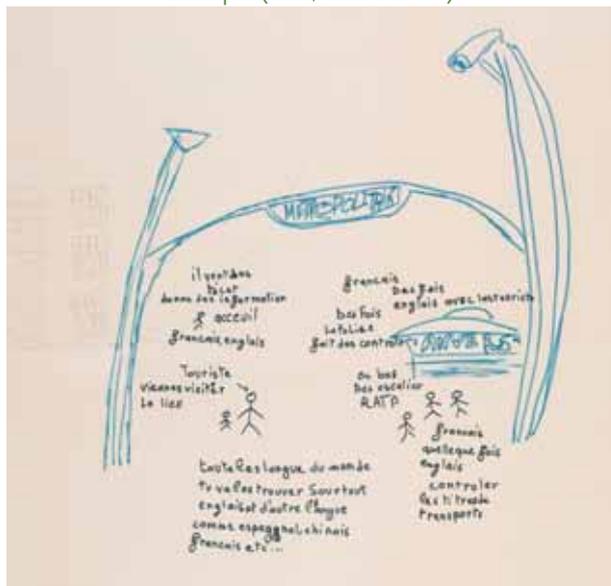
Exemple (Nour, Juillet 2019)



Activité 2 – *Parler en présence d'autres langues*

- 1) Dessine un lieu que tu aimes bien, à Paris ou dans une autre ville
- 2) Ajoute les personnes que tu y vois, ce qu'elles y font, les langues qu'elles y parlent
- 3) Indique quelle(s) langue(s) tu y entends / tu y parle(s)
- 4) Présente ton lieu au groupe et explique ce qu'il représente pour toi, pourquoi tu l'as choisi.

Exemple (Rida, février 2019)



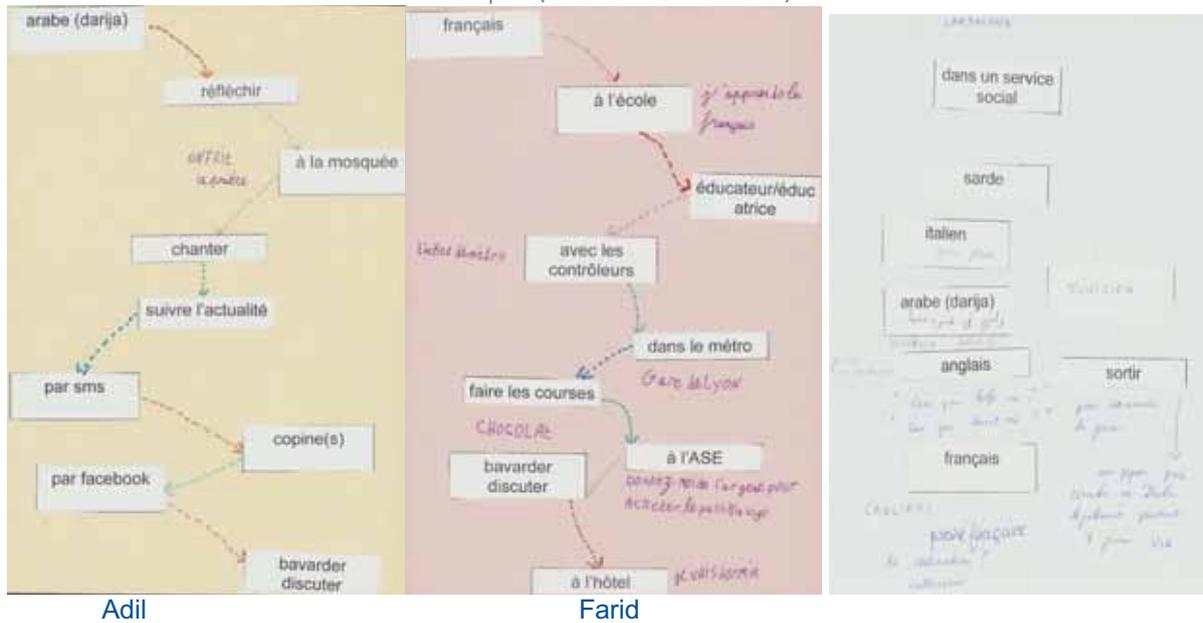
Activité 3 - Rhizome des pratiques langagières

- 1) Identifie des espaces qui sont importants pour toi (pays/ville/quartier où tu as grandi, pays/ville/quartier où tu vis maintenant, ceux où tu pars de temps en temps...). C'est toi qui choisis en fonction de tes envies
- 2) Pour chaque espace (pays, ville, quartier, lieu), prends une feuille de papier, sur laquelle tu indiques en titre un nom pour cet espace
- 3) Sur chaque feuille, indique les personnes avec lesquelles tu communique et dans quelles langues, pour faire quoi (dans quel lieu) et avec quels moyens de communication. Tu peux l'écrire ou coller des étiquettes (cf. plus bas)...
- 4) Identifier les langues parlées avec chaque personne (groupes de personnes) et pour quoi faire
- 5) Une fois que tu auras fini tes différentes feuilles (espaces), tu auras peut-être envie de faire des liens entre certains éléments (des langues, des personnes, des activités) de plusieurs feuilles... C'est comme ça que tu créeras ton rhizome* de pratiques langagières.
- 6) Présente ton rhizome aux autres. Demandez-vous si toutes les langues que vous connaissez (comprenez et/ou parlez) sont représentées.
* Un rhizome c'est une tige qui a plein de directions différentes et qui évolue dans tous les sens (comme le gingembre !)

Activité 4. *Quoi, où, quand, pourquoi ?*

- 1) Quelles langues parles-tu ? (tu peux aussi identifier des mélanges de langues, des manières de parler)
- 2) Pour chacune de ces langues, indique où tu les parles, avec qui, par quel mode de communication, pour quoi faire ?
Tu peux faire un schéma, un dessin ou un tableau, par exemple. Que constates-tu ?
- 3) Compare ton schéma, dessin ou tableau avec d'autres et échangez vos réflexions sur vos pratiques langagières

Exemples (Adil et Farid, mars 2019)



Activité 5. Journal bla bla bla d'un jour

- 1) Retracer le parcours d'une journée ordinaire depuis le matin jusqu'au soir (sur une carte, un plan ou à l'aide d'un schéma) : indique les lieux où tu te rends, les personnes avec qui tu parles, les langues que tu utilises
- 2) Mets une légende pour différencier comment tu perçois les échanges en ces lieux, utilise des couleurs, des émoticônes, des symboles ou autre signes de ton choix
 ex : 😊, 😞, 😄😄, 😊😄, etc
 un verre : un échange amical
 un livre : un échange à l'école
 une page instagramme : échange par écrit avec tes ami-e-s

Activité 6 – Les langues en famille / en foyer / à l'hôtel

- 1) Sur une feuille, représente les différents membres de ta famille ou de la famille chez qui tu vis. Si tu ne vis pas en famille, tu peux parler des personnes de ton foyer, ou de ton hôtel, ou du groupe avec lequel tu vis.
- 2) Puis indique les langues que chacun utilise avec les autres
 Tu peux écrire ou utiliser les étiquettes (langues / personnes), en utilisant si tu veux des couleurs différentes, en fonction des langues...

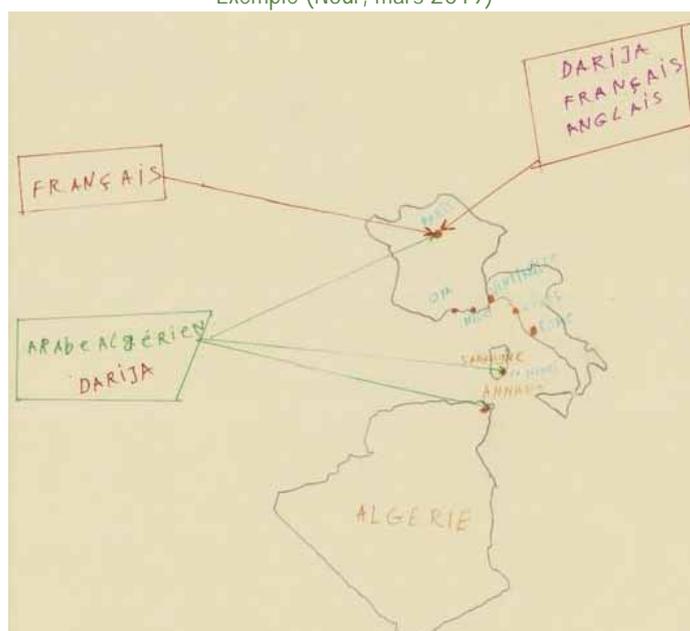
Exemple (Idriss, mars 2019)



Activité 7 – En route vers la France...

- 1) Si tu viens d'un autre pays que la France, compose une affiche pour retracer ton parcours jusqu'à la France
- 2) Indique pour chaque pays où tu as séjourné quelles langues tu as entendues ou parlées (même un peu)
Tu peux utiliser des cartes, des dessins, des photos, des étiquettes...

Exemple (Nour, mars 2019)



Activité 8 – En musique

- 1) Quelles chansons aimes-tu écouter ?
- 2) Choisis une chanson qui raconte quelque chose de particulier pour toi, quelque chose qui a un sens particulier.
- 3) Quel est son titre ?
- 4) Qui la chante ?
- 5) Quelle est/quelles sont les langues de cette chanson ?
- 6) Que raconte-t-elle ?
- 7) Si elle n'est pas en français peux-tu traduire le refrain ou un couplet ?
- 8) Pourquoi l'as-tu choisie ?

Exemple (Groupe de MNA, janvier 2019)

Titre de la chanson en arabe:	بحر الطوفان
Titre traduit en français :	- le tourbillon -
Le groupe qui chante :	أورد العبد
L'auteur des paroles :	AWLAD'EL BAHJA
Où ils vivent :	ALgerian Alger centre
Langue(s) de la chanson :	Araba Arabe algérien Le vrai arabe kabyle ! عربية
De quoi parle la chanson :	HARAGAS des gens qui font des pays, la misère, le cas social quittent le tourbillon: on tourne sur soi, on revient au point de départ qui fait de nous des bêtes qui traversent la mer.
Pourquoi on a choisi cette chanson :	j'écoute surtout de chansons c'est une belle voix il ya des paroles vraies les chanteurs interprètent le système politique, la misère des algériens Aya el Afrique

Activité 9 – J'écris les paroles

Tout seul ou en groupe, écris une petite chanson pour exprimer des idées que tu voudrais partager.

Exemple - Chanson écrite par un groupe de jeunes dont des MNA (Avril 2019 - Stage Musiques d'exil)

BABEL TOUR

La liberté, la liberté, la liberté
C'est d'abord dans mon cœur
Les jours passent, les problèmes restent
Les puissants nous laissent pauvres et veulent nous voir morts
Mais on est là
Nous les révoltés subissons la violence des Policiers,
des Soldats, de la Justice

(...)

Pas le temps de me retrouver
que t'es déjà parti
Sans rancœur
j'aimais tes saveurs
T'étais mon âme-soeur
Le sombre s'est caché ailleurs
Ma vie est ici et là-bas
Toi ma sœur, ma sista
Toi mon frère, mon ami
Toi ma mère, ma terre solaire
Je suis loin de vous, trop loin
Seul est Baba
La nuit, toujours, je pense à toi
Mama (Maman)
Namm na la (J'ai la nostalgie de toi)

Activité 10. Rêves et horizons

- 1) Où rêves-tu de partir un jour ? (Il peut s'agir d'un endroit imaginaire)
- 2) Dessine cet endroit
- 3) Dessine ou décris ce qui t'attire dans cet endroit
- 4) Quelles langues y sont parlées ?

Activité 11. Langues, sorts, dons et surdons

(pour cette activité, chacune des questions doit être posée comme si c'était la dernière, le joueur ne doit pas savoir qu'un autre choix va lui être offert)

Un jour, un sort t'est jeté : tu perds la parole

Mais tu es chanceux : tu rencontres une chamane qui veut te la rendre.

Seulement tu ne pourras parler que dans une seule langue (celle de ton choix, même si, en réalité, tu ne l'as jamais parlée)

- laquelle chois-tu ? pourquoi ? (Ecris)

La chamane est accompagnée d'une fée, et comme elle soigne sa réputation, elle veut elle aussi faire preuve de bonté, elle t'accorde une seconde langue

- laquelle chois-tu ? pourquoi ? (Ecris)

Un marabout vient à passer, il ne veut pas être en reste et te propose une 3ème langue

- laquelle chois-tu ? pourquoi ? (Ecris)

La chamane est joueuse et veut avoir le dernier mot, elle t'accorde une dernière langue

- laquelle chois-tu ? pourquoi ? (Ecris)

Lesquelles de ces langues parles-tu en réalité ?

Lesquelles sont parlées dans ta famille ?



**MINISTÈRE
DE LA JUSTICE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*