Revue TDFLE

hors-serie n° 8 | 2019
Mobilités, exils et migrations : des femmes/des hommes et des langues

Des sorties culturelles en formation linguistique pour adultes migrants

Se positionner comme énonciateur

Elise GANDON *Maîtresse de conférences*
ICAR
Lumière University Lyon 2

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/hors-serie-8/349-des-sorties-culturelles-en-formation-linguistique-pour-adultes-migrants
DOI : numerev_1360
Date de publication : 05/12/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : GANDON, E. (2019) Des sorties culturelles en formation linguistique pour adultes migrants . *Revue TDFLE*, (hors-serie n°8). https://doi.org/10.34745/numerev_1360

Cet article présente un travail de recherche visant à développer les compétences orales d'adultes migrants en formation linguistique à travers des séances de formation *culturelles*. Ces séances peuvent être des visites de musées, de médiathèque ou de lieux du patrimoine de la ville de Lyon où se déroulent ces travaux de recherche. L'étude présentée est basée sur les prises de parole des adultes migrants sur les lieux des sorties culturelles et plus précisément sur le fait que des séances culturelles pourraient favoriser la prise en charge énonciative des participants. Les productions ou interactions orales sont enregistrées et analysées notamment l'emploi du lexique permettant de décrire et exprimer un avis sur la séance à travers l'emploi d'adjectifs qualificatifs. Cette étude démontre que, d'une part, les séances culturelles favorisent la spontanéité de la prise de parole en comparaison avec les séances en centre de formation, mais également que les participants développent des compétences et des connaissances lexicales dans ce cadre.

Mots-clés :
Patrimoine culturel, Publics migrants, Didactique de l’oral, Énonciation, Formation linguistique et migration

---

Introduction

Le formateur pour adultes migrants est sans cesse confronté à des questionnements liés à l’intégration. La maîtrise de la langue qui semble à première vue l’objectif principal des parcours de formation doit pouvoir être immédiatement réinvestie dans des situations de la vie quotidienne et dans le monde du travail dans le but de favoriser une intégration sociale et professionnelle. On peut donc légitimement se questionner sur la didactique à employer pour développer ces compétences linguistiques de manière efficace et pérenne. Formatrice depuis dix ans auprès d’un public adulte migrant, il nous a semblé légitime de nous pencher sur cette question. Notre expérience auprès de ce public nous a amenée à considérer la place des lieux et sorties culturels au sein de formations linguistiques. Des travaux sur la pratique d’ateliers artistiques ou de projets culturels menés auprès de publics en difficultés avec la langue (Pittet, 2014 ; Delavet & Olivier, 2016) nous ont également permis d’entamer une réflexion sur les bénéfices du culturel sur l’apprentissage.

Dans cet article, nous présenterons un travail mené auprès d’adultes migrants en

formation linguistique avec lesquels nous avons mis en place une pédagogie fondée sur des visites de lieux culturels pour favoriser la prise de parole et par ce biais l'acquisition d'utilisation d'adjectifs qualificatifs.

Les séances didactiques élaborées à partir de lieux culturels ou de lieux du patrimoine peuvent-elles déclencher la parole chez les apprenants ? Les prises de parole peuvent-elles leur permettre d'acquérir l'utilisation de lexique spécifique, notamment les adjectifs ?

Pour répondre à ces questionnements, nous tenterons tout d'abord de décrire les spécificités liées au public adulte migrant. Dans un deuxième temps, nous présenterons des travaux sur lesquels nous nous sommes adossée concernant les aspects culturels. Puis, nous exposerons la méthodologie de nos travaux de recherche. Enfin, nous présenterons les résultats de notre travail, nos conclusions et pistes didactiques.

1. Adultes migrants : public spécifique en insécurité langagière

Dans un premier temps, nous allons présenter les particularités des formations linguistiques pour adultes migrants dont il est question ici. Dans ces formations, financées par le conseil régional, l'intégration socio-professionnelle en est un enjeu décisif, l'objectif à plus ou moins long terme étant d'accéder à un emploi qui permet par la suite une intégration socioculturelle plus large qui « fait prendre conscience au migrant de son utilité, du rôle qu'il peut jouer dans la société » (Mangiante, 2011 : 108). Néanmoins, cet accès à l'emploi est conditionné par un minimum de maîtrise de la langue pour tendre vers une autonomie sociolangagière dans les actes de la vie quotidienne : démarches administratives, vie professionnelle, scolarité des enfants (Adami, 2012 : 18). Les migrants qui suivent ces formations peuvent être issus de la communauté européenne (Espace Schengen), peuvent être arrivés en France à la suite d'un regroupement familial mais ils sont nombreux également à avoir obtenu le statut de réfugié. En tant qu'accompagnants vers l'intégration socioprofessionnelle et face au nombre de réfugiés au sein des parcours de formations, les formateurs doivent prendre en compte les difficultés qui impactent les apprentissages ainsi que la particularité liée au parcours d'exil et aux expériences migratoires diverses. C'est pourquoi nous souhaitons à présent nous appuyer sur des études menées dans le champ de la psychologie afin de décrire les spécificités du public migrant. Nous présenterons les travaux de F. Stevenin [1] et A. Touati [2] (2018). Ils ont travaillé au sein d'un dispositif d'accompagnement vers l'intégration professionnelle à destination de jeunes réfugiés isolés. Les récits des parcours migratoires recueillis par ces deux chercheuses révèlent des expériences traumatiques : séparation d'avec la famille, les pairs, absence d'environnement humain protecteur, deuil d'un proche, exposition à des sévices, à des châtiments corporels,

éloignement d'avec la culture et la langue d'origine… Leur travail montre les conséquences lourdes de ces différentes situations sur l'intégration au sein du pays d'accueil : impossibilité de décrypter et de s'adapter à un nouvel environnement, difficultés à se sentir et à se positionner comme individu. C. Thibaudeau, psychologue clinicienne, précise également que ces situations *déconnectent le sujet de son maillage culturel et de ses repères symboliques » (…), qu'« il n'y a plus de signifiant culturel et relationnel, (…) plus le « travail de culture » qui inscrit le sujet dans un réseau d'identification porteur de son identité propre et qui le met en sens* . (Thibaudeau, 2006 : 8). Ainsi, les migrants se sentent déchirés entre deux cultures souvent très éloignées et ne parviennent plus à se situer et à s'investir dans un projet socioprofessionnel. Les équipes qui les accompagnent parlent de souffrance identitaire et d'une mise en échec du projet social (Stévenin *et al*., 2018 : 15) et relèvent des symptômes exprimés lors des entretiens formels ou informels : douleurs somatiques, manifestations qui affectent la vie quotidienne, insomnie, cauchemars, crises d'angoisse, dépression (*Ibid* : 8), et dont les conséquences impactent les activités de la vie quotidienne et a fortiori les apprentissages en formation. Sont constatées notamment des difficultés à se mobiliser, à fixer les apprentissages, à les réinvestir… Ces comportements d'apprentissage, sont expliqués par les chercheurs du groupe ORSPERE SAMDARRA [3] qui ont également travaillé sur le sujet. L. Einhorn et A. Huurneman (2017), ont accompagné des exilés dans le bidonville de Calais. Les récits recueillis montrent que les migrants vivent de nombreuses formes de violences dans leur pays mais aussi sur le camp : tortures, persécutions, témoins de violences sur leurs proches, violences vécues dans les pays de transit : exploitation, enfermement, viol, esclavagisme…

Les résultats de l'équipe d'ORSPERE SAMDARRA pourraient expliquer ce que nous observons en tant que formateurs : ils disent devoir faire face de manière récurrente à des problématiques telles que *état dépressif, état de sidération, stress et anxiété* (…) *trouble du sommeil, de l'appétit, de l'affectivité, de la pensée* (Einhorn & Huurneman, 2017 : 23).

Mais les autres catégories de migrants – celles qui ne sont pas réfugiées – peuvent également être confrontées à des problématiques similaires dans une moindre mesure, simplement par le fait de vivre l'exil. Ce phénomène décrit n'est pas récent. G. Noiriel mentionne le *déracinement* (Noiriel, 1988) comme une « pathologie urbaine ». Son travail montre *les effets destructeurs pour l'individu d'un passage trop brutal d'un type de société à un autre complètement différent où dominent les normes de l'individualisme* (Noiriel, 1988 : 159-160).

Par ailleurs, l'obligation de participer à des conversations pousse souvent les migrants à abandonner la sécurité que peuvent offrir les interactions de *connivence entre pairs linguistiques et/ou sociaux* (Adami, 2011 : 52). La langue française, avec ses codes, est perçue comme socialement dominante et place les migrants qui l'utilisent dans une position d'insécurité sociolangagière (Adami, 2011 : 53). Réussir l'installation dans le pays d'accueil est pour les migrants un véritable enjeu. Il nous semble donc

indispensable de nous interroger sur les parcours d'exil, sur les parcours de vie et les difficultés de ces personnes. Et c'est pour cette raison que nous pensons qu'il peut être pertinent de mener une réflexion didactique sur l'entrée culturelle en formation. En effet, les comportements décrits par ces chercheurs montrent qu'il peut s'avérer difficile voire impossible d'oser prendre la parole pour dire ce que l'on pense, de se positionner comme énonciateur. Nous pensons que l'entrée culturelle peut présenter un certain nombre de pistes pour permettre de favoriser cette compétence de l'oral.

2. Entrée culturelle en formation : apports et enjeux

Nous allons à présent évoquer les raisons pour lesquelles il nous semble pertinent d'adosser une pédagogie de l'oral sur des lieux culturels et du patrimoine urbain et pour quelles raisons le contact avec des objets culturels ou patrimoniaux peut avoir des effets bénéfiques sur des personnes en insécurité langagière.

Le travail de Christophe Pittet (2014), sociologue, s'appuie sur l'impact des pratiques artistiques dans cadre de la remobilisation professionnelle de jeunes adultes, sur la construction identitaire et l'insertion professionnelle. C'est sur ce point que sa recherche nous a semblé intéressante. Christophe Pittet a mis en place des ateliers de photographies qui permettraient aux jeunes de retrouver une place au sein d'un groupe social et une reconnaissance afin de se remobiliser vers l'accès à l'emploi. Ces jeunes avaient tous vécu un échec dans le milieu scolaire ou des difficultés à s'intégrer au sein d'un groupe social ou professionnel. Ils vivaient des situations de *souffrance sociale et de vulnérabilité individuelle* (Pittet, 2014 : 14). Le travail de Christophe Pittet est guidé par deux hypothèses principales. La première est que chaque individu, s'il est accompagné dans son insertion professionnelle, peut se remobiliser, la seconde est qu'une pratique artistique peut aider dans ce processus car elle permettrait de renforcer les liens sociaux et d'offrir un sentiment de reconnaissance lié à la réussite de l'insertion professionnelle. Il part du postulat que les ateliers de recherche d'emploi classiques n'ont pas montré leur efficacité et qu'il est par conséquent nécessaire de réfléchir à des manières différentes d'aborder l'insertion professionnelle. D'après lui, il faut s'intéresser à la manière de développer la reconnaissance sociale de l'individu. (Pittet, 2014 : 38).

Les ateliers mis en place ont permis aux jeunes d'avoir *une sorte de masque qui protège celui qui photographie des regards que portent les autres sur lui* et donc offre une liberté d'expression notamment d'expression de la parole (Pittet, 2014 : 31). Nous pensons que la possibilité de s'exprimer peut être en effet bénéfique dans les apprentissages de toutes formes qu'il s'agisse de socialisation ou d'autres apprentissages tels que la langue. Les entretiens qu'il a menés auprès des jeunes démontrent que les pratiques artistiques développent la prise de parole, l'affirmation et l'estime de soi et le renforcement de la confiance… (Pittet, 2014 : 288).

La culture et l'art auraient donc un *rôle complémentaire* à jouer dans les parcours d'insertion professionnelle des personnes. Selon Christophe Pittet, les activités qui permettent d'avoir un lien avec la culture ou les arts sont une composante importante du parcours d'insertion pour *se positionner progressivement comme acteur, au sens de pouvoir exprimer des choix et de participer à certaines décisions* (Pittet, 2014 : 31) en quelques sortes, devenir acteur de son parcours, se positionner comme un énonciateur valable.

Le travail de Thierry Delavet et Marie-Françoise Olivier (2016) sur la pratique culturelle en milieu scolaire peut également étayer notre hypothèse. Dans leur démarche d'une approche culturelle, ils proposent de travailler sur des séances de peinture ou projet d'écriture de chanson qui offrent aux élèves l'opportunité de développer des compétences linguistiques parce qu'elles permettent un espace de liberté plus grand face à l'utilisation de la langue parce que l'objet culturel permet un rapport à l'autre et au monde qui provoque l'envie de parler (Delavet & Olivier, 2016). Ils pensent que la culture occupe une place centrale au sein des enseignements, *qu'elle vient compléter, améliorer, enrichir* (Delavet & Olivier, 2016 : 17) les autres disciplines. Même si les travaux et les théories présentés ici concernent principalement des expériences auprès de jeunes et d'enfants, il est possible de les réinvestir dans la formation pour adultes migrants.

Nous n'avons pas adossé notre travail sur une pratique culturelle en tant que telle mais davantage sur ce que l'on pourrait appeler la construction d'un patrimoine culturel commun. Notre expérience de formatrice nous a permis d'observer que lors des activités culturelles *hors les murs*, les apprenants portent en effet davantage d'intérêt à l'activité proposée parce qu'ils peuvent faire un parallèle entre ce qu'ils découvrent et leur propre expérience. En quelques sortes, ces activités leur permettent de dévoiler des parties de leur biographie, de partager leur culture. Les apprenants perçoivent ainsi la formation comme lieu d'échange où l'on peut s'exprimer à partir de la culture à découvrir (culture du pays d'accueil) mais également à partir de sa propre culture. Il ne s'agit pas de vouloir transmettre la culture du pays d'accueil au sens de culture savante, ni d'enseigner un capital culturel, mais de trouver des prétextes pour libérer la parole. À la suite de ces différents chercheurs, nous pensons que ces expériences vont permettre d'acquérir des ressources et des compétences complémentaires au contact d'œuvres culturelles.

3. Vers l'acquisition d'un lexique spécifique : les adjectifs qualificatifs

Au cours de nos travaux, nous avons dirigé nos recherches sur la compétence de production orale et en particulier sur l'acquisition de l'utilisation des adjectifs qualificatifs. En partie 1, nous avons mentionné la difficulté des adultes migrants ayant vécu l'exil à se positionner comme énonciateurs. En accompagnant les adultes migrants

dans l'apprentissage de la langue orale et dans leur recherche d'emploi, nous avons en effet observé qu'ils éprouvent des difficultés à entrer en relation, à se positionner comme énonciateur, ou tout simplement à décrire des faits, des expériences. De manière générale, ils utilisent très peu d'adjectifs. Pourtant, l'utilisation d'adjectifs est indispensable lorsqu'on veut se positionner comme énonciateur (Kerbrat-Orecchioni, 1980). À travers une large variété d'énoncés entre subjectivité et objectivité, le locuteur caractérise, décrit, évalue. Il peut exprimer la gradation, une qualité (Goes, 1993) une quantité, un ordre de grandeur, une *réaction émotionnelle* ou encore émettre un *jugement de valeur positif ou négatif* (Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 98, 102). L'adjectif est donc un outil linguistique utile dans de multiples situations du quotidien. C'est pour cette raison qu'il nous semble très pertinent de travailler à l'acquisition de leur emploi.

4. Le protocole de recherche de notre travail

4.1. Le public participant à la recherche

Comme nous l'avons précisé en introduction, nous avons mobilisé un terrain qui nous est familier, un organisme de formation pour adultes migrants qui propose des formations à temps plein sur une durée de quelques mois. Le travail que nous présentons dans cet article a été mené entre en 2016 et 2017 sur trois groupes d'adultes migrants en formation linguistiques sur la région lyonnaise, soit trente-deux personnes. Les personnes étaient originaires d'une vingtaine de pays (cités du plus représenté au moins représenté) : Arménie, Algérie, Irak, Albanie, Erythrée, Russie, Nigéria, Syrie, Soudan, Kosovo, Congo, Palestine et Roumanie. Les niveaux d'étude sont très variables mais toutes ont été scolarisées. Deux personnes ont été très peu scolarisées (niveau primaire). Seize possédaient un niveau scolaire équivalent à fin du collège ou fin du lycée. Quatorze d'entre elles avaient suivi des études supérieures (Niveau I ou II). Les participants, 8 hommes et 24 femmes, étaient âgés de 18 à 49 ans. Quelques-uns d'entre eux avaient déjà travaillé à des postes peu ou pas qualifiés mais la pérennité de l'emploi semble incompatible avec leur niveau socio-langagier. Lorsqu'ils parlent de leur emploi, ils évoquent des difficultés à communiquer avec les collègues, à s'intégrer dans les conversations informelles, à comprendre les consignes et à faire valoir leurs droits de salariés.

4.2. Déroulement des séances didactiques culturelles « hors les murs »

Selon la durée du parcours de formation, trois ou quatre sorties culturelles ont été organisées : visite et inscription à la bibliothèque municipale, découverte des traboules [4] du Vieux-Lyon, répétition d'orchestre à l'auditorium, visite d'une exposition au musée des Confluences, découverte d'un amphithéâtre gallo-romain... Chaque séance

culturelle a été introduite par une séance qui s'est déroulée dans le centre de formation, certaines prises en charge par un médiateur, d'autres par le formateur. Les participants ont des compétences linguistiques variées en français et les visites mobilisent du lexique spécifique. C'est pourquoi certains termes ont été abordés et expliqués en amont afin de permettre une meilleure appréhension du lieu ou du fait culturel et de ce qu'il représente dans la métropole lyonnaise. Lorsque la séance est encadrée par un médiateur ou un guide, la visite est préparée en amont avec le formateur afin de le sensibiliser à la particularité linguistique du public.

Lors des séances, les participants s'expriment spontanément. Chaque prise de parole est enregistrée. La spontanéité est privilégiée dans ce cadre : nous avons systématiquement veillé à ne pas brider la parole. Après chaque séquence se déroule une séance collective qui s'apparente à une sorte de *debriefing*. Des productions enregistrées des apprenants sont écoutées sur la base du volontariat. Ainsi, les apprenants (ré-)entendent le lexique spécifique utilisés par eux-mêmes et par les autres participants. La séance élaborée à partir de faits et objets culturels est donc *le point de départ et l'objet de la structuration* (Dolz-Mestre & Schneuwly, 1998). Sur le tableau s'écrit ce qui est dit par les apprenants dans le but d'élaborer une *banque* de lexique spécifique sous la forme d'une carte heuristique qui permet de garder une trace des adjectifs utilisés.

5. Résultats de la recherche

Les résultats de notre recherche nous ont permis de valider l'hypothèse selon laquelle les prises de parole favorisées par le contact de lieux culturels pouvaient permettre l'acquisition d'utilisation d'adjectifs. Suite à l'analyse des productions orales, nous avons relevé les adjectifs employés en prenant appui sur certains éléments comme la récurrence, l'utilisation d'adjectifs nouveaux, le fait de réinvestir certains adjectifs au fil des séances…

Nous avons constaté des résultats qui semblent significatifs et qui permettent de confirmer une évolution entre le début de la période de formation et la fin. En effet, lors du premier enregistrement, douze apprenants utilisent le même adjectif à plusieurs reprises (jusqu'à 4 fois). À ce stade de la formation, les participants manquent vraisemblablement de lexique pour caractériser, décrire, évaluer. Nos résultats démontrent par exemple que lors de la première sortie, les quatre adjectifs les plus utilisés sont *ancien* (10 fois), *intéressant* (8 fois), *joli* (7 fois), *beau* (7 fois) alors qu'au cours de la dernière séance, les quatre adjectifs qui reviennent le plus souvent sont : *magnifique* (10 fois), *joli* (9 fois), *moderne* (7 fois), *génial* (6 fois). Ces résultats démontrent que le répertoire lexical a changé chez les apprenants (hormis pour l'adjectif *joli* qui reste souvent utilisé).

Pour corroborer ces résultats, nous ajouterons que le nombre d'adjectifs employés au cours de l'expérimentation augmente considérablement pour la plupart des

participants : les apprenants utilisent en moyenne 2,8 adjectifs qualificatifs lors du premier enregistrement contre 4,4 lors de la dernière séance. Par ailleurs, si on compare le nombre d'adjectifs utilisés par la totalité des participants, on note que 22 adjectifs différents sont employés lors de la première sortie contre 53 adjectifs différents lors de la dernière sortie. Ce qui signifie que les apprenants utilisent davantage d'adjectifs. On peut penser qu'ils les ont appris au cours de la formation. Une autre hypothèse serait qu'ils ont acquis une certaine confiance dans la prise de parole qui fait qu'ils sont davantage enclins à utiliser du lexique déjà connu. Dans les deux cas, il s'avère que la prise de parole sollicitée par les séances culturelles favorise l'apprentissage de l'oral. Les résultats de nos analyses permettent également de relever au fil des séances l'acquisition de termes plus précis pour décrire les lieux ou les bâtiments visités : *haut*, *stratégique*, *historique*, *pittoresque*, *moderne*, *arrondi*, *vitré*, *lumineux* ou pour exprimer des impressions ou des émotions : *agréable*, *impressionné*, *génial*, *émotionnel*…

Conclusion et pistes didactiques

Nous avons fondé notre travail sur une analyse quantitative des données qui a mis en exergue l'utilisation d'adjectifs chez les adultes migrants qui ont participé à des séances culturelles.

Tout d'abord, nous avons observé que le fait de s'appuyer sur des activités culturelles favorisait la prise de parole. Nous avons noté par exemple, que le fait que l'apprenant puisse faire un parallèle entre ce qu'il découvre en séance culturelle et ce qu'il connaît déjà, l'incite à s'exprimer. Il éprouve alors le besoin d'utiliser un certain nombre d'éléments linguistiques et notamment les adjectifs pour décrire ce qu'il voit et le comparer à ce qu'il connaît ailleurs.

L'analyse des résultats démontre que les personnes qui ont vécu cette expérimentation utilisaient en moyenne très peu d'adjectifs lors de la première séance mais en utilisaient de plus en plus au fil des séances. Les causes peuvent être variées mais nous avons essayé d'en déterminer certaines en analysant les enregistrements des productions orales. Concernant certains participants, nous pouvons présupposer que, compte tenu de leur parcours d'exil, deux facteurs ont été déterminants. Tout d'abord, nous savons qu'il est compliqué pour ces personnes d'accorder leur confiance, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'être enregistré (puisqu'une trace est conservée de tout ce qui est dit). C'est pourquoi ils ont commencé à s'exprimer seulement après avoir appris à connaître la personne qui enregistrait et après avoir acquis la certitude de la bienveillance de ce projet. Par ailleurs, pour quelques-uns, se sentir à l'aise au sein d'un groupe demande du temps. Leur histoire les a conduits à se méfier, à ne pas dévoiler qui ils sont, ce qu'ils savent et connaissent.

L'analyse des enregistrements a permis d'évaluer le nombre d'adjectifs utilisés en fin de formation. Il s'avère que les participants ont utilisé plus de quatre adjectifs en moyenne

et jusqu'à dix pour certains apprenants. Les adjectifs utilisés étaient également plus élaborés, plus précis et décrivaient davantage des émotions et impressions subjectives en fin de formation tandis qu'ils servaient davantage à décrire de manière factuelle – par l'usage d'adjectifs simples et courants – lors des premières séances. On peut donc supposer que ces activités auront permis aux participants non seulement d'acquérir un lexique précis pour caractériser, décrire, évaluer, d'en faire un usage adapté et pertinent mais également d'exprimer un point de vue personnel, en améliorant ainsi leurs compétences en tant que locuteur.

Cependant, si notre travail souligne l'importance d'une démarche quantitative, nous pensons qu'elle est loin de mettre en valeur tous les bénéfices potentiels d'une pédagogie axée sur les séances en lien avec des lieux et objets culturels. En effet, les transcriptions de l'enregistrement montrent également une autre incidence directe. En nous appuyant sur une analyse qualitative des données, nous pouvons observer, sous un angle moins linguistique, que les sorties culturelles ont également permis aux apprenants de se sentir valoriser à travers la possibilité de parler d'une expérience antérieure ayant un lien direct avec la séance. Par exemple, nombreux sont les participants qui ont pu comparer un lieu découvert en formation avec un site patrimonial de leur pays. Ils ont également souvent formulé l'envie, la volonté de partager le lieu culturel découvert, l'expérience vécue en formation en revenant avec des proches. De manière générale, ils ont exprimé une certaine fierté d'avoir visité ces lieux (musée, bibliothèque, lieux de patrimoines) où certains n'avaient pas osé venir auparavant. Pour finir, ils ont tous éprouvé la sensation de mieux connaître leur ville.

En tant que professionnelle de la formation, nous estimons que nous nous devons de participer à la mise en place de formations adaptées et efficaces, en proposant aux adultes migrants d'acquérir ou de renforcer leurs compétences langagières. Mais il nous semble également nécessaire de favoriser en formation la sociabilisation et l'épanouissement personnel des personnes.

Envisager la question d'une didactique adossée à des sorties culturelles serait à notre sens, l'une des pistes à privilégier afin de conduire à une intégration socioprofessionnelle parallèlement à l'apprentissage de la langue.

Bibliographie

Adami, Hervé, (2011), « Parcours migratoires et intégration langagière », dans Mangiante Jean-Marc (Dir.) (Éds.), *L'intégration et la formation linguistique des migrantsâ¯: état des lieux et perspectives,* Arras, Artois presses université, pp. 37â54.

Adami Hervé, (2012), *La formation linguistique des adultes migrants,* Paris, L'Harmattan.

Delavet, Thierry et Olivier, Marie-Françoise, (2016), *La culture au cœur des apprentissages: un nouveau projet pour l'écoleâ¯: stratégie culturelle et territoire apprenant*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

Dolz-Mestre, Joaquim et Schneuwly, Bernard, (1998), *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école,* Paris, ESF éditeur.

Einhorn, Lou et Huurneman, Anna, (2017), « Intervention psychosociale auprès des exilé.e.s sur le bidonville de Calais », dans *ORSPERE SAMDARRA - Les Cahiers de Rhizomeâ¯: Cliniques et migration*, p. 97.

Goes, Jan, (1993), « À la recherche d'une définition de l'adjectif », dans *L'information grammaticale*, *58* (1), pp. 11â14.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine, (1980), *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage,* Paris, Armand Colin.

Mangiante, Jean-Marc, (2011), *L'intégration linguistique des migrantsâ¯: état des lieux et perspectives*, Arras, Artois Presses Université.

Noiriel, Gérard, (1988), *Le creuset français : histoire de l'immigrationâ¯: XIXe-XXe siècles,* Paris, Éditions du Seuil.

Pittet, Christophe, (2014), *Les pratiques artistiques dans le champ de l'insertion professionnelle comme support de construction identitaire dans le passage à la vie adulte* (Thèse de doctorat), Strasbourg, Université de Strasbourg.

Stévenin, Frédérique, Touati, Anaïs et Guegan, Lénaïg, (2018), « La prise en compte du trauma dans la pratique professionnelle auprès des jeunes étrangers isolés », dans *VST - Vie sociale et traitements*, (138), p. 5â12.

Thibaudeau, Caroline, (2006), « Mineurs étrangers isolésâ¯: expérience brutale de la séparation », dans *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, *64*(2), p. 97â104.

---

[1] Chef de service, CHRS Le lieu-dit et dispositif lycéens, association Aurore, Paris

[2] Psychologue clinicienne, dispositif lycéens, association Aurore, Paris

[3] Centre Hospitalier Le Vinatier, Lyon

[4] Traboules lyonnaises : couloirs de cours d'immeuble joignant deux rues très typiques de la région lyonnaise