

L'apprentissage des langues en formation de travail social, une approche singulière de l'ouverture à l'autre

Sylvain Beck

Responsable de formation éducateurs spécialisés (CEMEA/Université Paris-Nanterre)

Après l'obtention du diplôme d'État d'éducateur spécialisé, Sylvain Beck a poursuivi des études en sociologie jusqu'au doctorat (2015). Ses recherches portent sur la situation migratoire des enseignants français à l'étranger et la formation en travail social dans une perspective pragmatiste.

Ce témoignage s'appuie sur une expérience de formation à la langue anglaise en tant que formateur en école de formation en travail social. La réforme des diplômes de niveau 6 en 2018 (diplômes d'État d'assistants de service social, d'éducateur spécialisé, d'éducatrice de jeunes enfants, de conseillères en économie sociale et familiale et d'éducateurs techniques spécialisés) a modifié certains attendus dans les contenus de formation. Les référentiels de formation et le partenariat entre association gestionnaire de la formation et une université pour obtenir une licence en sciences de l'éducation et de la formation imposent désormais l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Les référentiels précisent les contenus suivants dans les domaines de formation relatifs à la communication professionnelle et aux dynamiques inter-institutionnelles : la « communication en langue étrangère », la « compréhension d'un texte professionnel en travail social » et « la recherche et le partage d'information en langue étrangère ». Ainsi, ce témoignage présente la conception de séquences pédagogiques en anglais dans la formation des éducateurs spécialisés. L'articulation complexe témoigne d'une forme de bricolage entre des attendus académiques et professionnels pour construire du sens à un contenu de formation qui apparaît souvent comme dénué de sens aux étudiants en travail social.

Une lente élaboration et une légitimité instable dans une formation hybride

Les cours d'anglais en éducation spécialisée sont significatifs d'une formation professionnelle hybride, entre exigences académiques et attentes professionnelles. L'élaboration de ces séquences de formation s'est faite dans un déplacement, voire en opposition, par rapport à de précédentes expérimentations. Dès 2017, dans l'anticipation de la réforme avec l'apparition des langues étrangères dans les projets de référentiels, j'avais coordonné des ateliers de langue, dont l'anglais, l'espagnol, la langue des signes et un atelier de communication orale en français. Ces ateliers regroupaient des éducateurs spécialisés et des éducatrices de jeunes enfants dans un centre de formation parisien. J'avais alors conçu un cours d'introduction à l'apprentissage des langues vivantes sous l'angle de la sociolinguistique pour déconstruire les représentations d'un apprentissage scolaire de la langue, basé sur la grammaire et le vocabulaire vers un apprentissage pratique dans lequel s'inscrivaient les ateliers. Le choix des langues avait déjà fait l'objet d'intenses discussions dans l'équipe pédagogique, la langue arabe ayant été écartée d'emblée par la responsable du pôle de formation, alors qu'il y avait une demande de la part des étudiants et une cohérence avec certains publics du travail social, en situation migratoire, immigrés ou descendants d'immigrés. L'appropriation de ces ateliers de langue par les étudiants était alors hétérogène, le choix leur étant ensuite donné, les ateliers d'anglais et d'espagnol peinaient à être remplis, tandis que ceux de langue des signes et de communication orale en français – sous forme d'atelier théâtre – affichaient complet. Après deux années d'expérimentation, les évaluations *a posteriori* par les étudiants restaient généralement focalisées sur les qualités relationnelles et les compétences pédagogiques de l'intervenant plutôt que sur les contenus et les apports en matière de compétences linguistiques ou de communication. En parallèle, ces séquences étaient assez mal perçues par les équipes pédagogiques qui acceptaient difficilement que des heures de formation soient consacrées à l'apprentissage des langues vivantes au détriment d'autres contenus, en particulier des techniques éducatives comprenant des ateliers d'activités manuelles ou de pratiques artistiques. Dans ce contexte, l'anglais apparaissait déjà comme le symbole d'une formation glissant vers un élitisme de l'apprentissage d'une langue dominante dans les milieux scolaires et académiques, et peu utiles dans les pratiques professionnelles.

L'élaboration de ces cours de langue s'est poursuivie lors d'une expérience dans un autre centre de formation en travail social en banlieue parisienne, cette fois après la réforme de 2018, et donc dans le cadre d'une double diplomation diplôme d'État/Licence sur les filières AS/ES/EJE. L'anglais était alors enseigné par une intervenante anglophone professionnelle, qui dispensait des cours de langues en ligne de façon générale, sans adaptation spécifique aux pratiques professionnelles ou aux publics du travail social. Après deux ans, l'évaluation par les étudiants montrait un fort décalage entre les contenus et pratiques pédagogiques en anglais et leurs attentes en formation professionnelle en travail social. Par les échanges en réunion pédagogique et avec les étudiants, j'avais émis l'idée de mieux articuler normes d'apprentissage

des langues vivantes et besoins en matière de pratiques professionnelles, tout en correspondant mieux aux attentes et au niveau de maîtrise de la langue des étudiants. Mais se posait alors la question de ma propre légitimité (et de mes disponibilités en charge de cours) pour enseigner l'anglais.

L'opportunité de mettre à l'épreuve ma conception de l'apprentissage de l'anglais est venue dans un troisième centre de formation dans lequel ma pratique linguistique dans les champs académique et scientifique des réseaux internationaux de sociologie a été reconnue comme légitime pour animer des cours de langue anglaise en formation d'éducateur spécialisé. Cette expérience s'appuie également sur une autre expérience de cours, cette fois-ci en anglais, auprès d'étudiants internationaux de Sciences Po-Paris dans un cours de *Sociology of Migrations*. Or, les évaluations de mes cours par les étudiants (telles qu'elles sont instituées à Sciences Po) montraient un clivage entre une adoration et une détestation pour les pédagogies participatives que je mobilisais qui se cristallisaient autour de la maîtrise de la langue anglaise. Cette expérience pratique de la recherche scientifique en langue anglaise s'inscrit dans la continuité de mes terrains de recherche à l'étranger, à Casablanca (Maroc) et à Londres (Royaume-Uni) sur lesquels la question du rapport aux langues et à leur apprentissage a été une thématique récurrente, tant dans mon rapport au terrain que dans les analyses de discours des interviewés, enseignants français. Adossé à des expériences professionnelles auprès de mineurs étrangers en protection de l'enfance et des expériences linguistiques personnelles, la légitimité en tant que formateur en travail social se constitue par ce mélange entre savoirs académiques, savoirs professionnels et savoirs expérientiels. La conception et la réalisation des séquences de cours en anglais pour des éducateurs spécialisés s'inscrivent donc dans la continuité de ses expériences pédagogiques, académiques, professionnelles et personnelles.

Un relativisme linguistique et une posture incertaine, nécessaire à l'apprentissage

« On ne parle jamais qu'une seule langue
On ne parle jamais une seule langue. »

Jacques Derrida, *Le Monolinguisme de l'autre*, Paris, Galilée, 1996, p. 21.

Faisant mienne cette maxime de Derrida, j'ai abordé les cours d'anglais avec le relativisme de celui dont la position de formateur induit qu'il en sait plus que ses élèves, mais qui ignore l'étendue et la profondeur de cet écart du rapport au savoir entre le formateur et le groupe d'apprenants. En formation de travail social, devant la diversité de niveaux de maîtrise des étudiants, la première épreuve est d'identifier leur rapport aux langues et à leur apprentissage. Cela passe par des interactions avec le groupe. Un certain nombre d'entre eux sont issus de quartiers populaires, en situation migratoire ou descendants d'immigrés, parfois avec un parcours d'échec scolaire ou dans un lycée professionnel dans lequel l'apprentissage des langues est minoritaire, voire négligé. Or, d'autres étudiants ont des parcours scolaires en langues et littératures, ou universitaires, plus ou moins complets en licence, ou encore des expériences professionnelles ou personnelles dans des pays anglophones, voire un parcours

biographique marqué par le bilinguisme. D'après un sondage auprès d'une quarantaine d'étudiants, certains parlent une autre langue que le français : soit par langue maternelle ou par apprentissage : l'arabe (dialectes kabyle, darija, chleuh), le soninké, le wolof, le lingala, le peulh, le bambara, le mandarin, le vietnamien, le créole ou le comorien, mais aussi des langues européennes comme le portugais, l'espagnol, ou l'anglais. Par la diversité des langues parlées et pour déconstruire les représentations d'un apprentissage scolaire des langues, la première séquence est donc consacrée à des échanges sur le rapport aux langues et la place des langues dans le monde, et en particulier de l'anglais, mais aussi dans les pratiques professionnelles des travailleurs sociaux. Cette séquence de déconstruction des représentations a pour objectif de libérer les étudiants des freins liés par des formes de traumatismes dans les apprentissages des langues, ou par un désintérêt plus ou moins assumé. En effet, les échanges lors d'une première séquence ont permis de recueillir des craintes de ne rien comprendre en anglais ou d'être obligés d'apprendre des listes de vocabulaire inutiles, de verbes irréguliers exhaustives, des règles de grammaire décontextualisées et autres poncifs. Comme me l'a exprimé un étudiant sur un ton ironique : « On va apprendre à dire *Where is Brian ? Brian is in the kitchen.* » Une crainte exprimée est aussi de prononcer une langue en se faisant corriger devant le reste du groupe – de façon humiliante – pour une faute de prononciation. Ces réminiscences de mauvais souvenirs de collège ou de lycée vont à l'encontre des motivations de bon nombre d'étudiants dans une formation professionnelle en travail social. Ma posture de formateur exige donc de ne pas reproduire ces formes d'humiliation.

En faisant travailler les étudiants sur les situations éducatives dans lesquelles l'apprentissage de l'anglais peut s'avérer utile, la plupart reconnaissent son importance dans l'accompagnement de personnes en situation migratoire d'origine de pays anglophones. Plus largement, je leur présente la reconnaissance de la langue de l'autre dans une dimension éthique de la profession de l'accueil de l'altérité, indispensable pour instaurer une relation éducative. Dans un contexte où l'éthique de l'hospitalité est difficilement assumée par certaines institutions d'accompagnement de demandeurs d'asile ou de réfugiés, le respect de la langue d'origine reste un enjeu de conflits éthiques et politiques au sein des équipes. Ainsi, une étudiante a interrogé l'interdiction par une directrice de centre d'hébergement accueillant des personnes sans papiers de parler leur langue, leur imposant de parler français dans les espaces collectifs.

Si des outils d'apprentissage de l'anglais sont fournis pendant la première séquence, la finalité est avant tout de donner le goût de l'apprentissage d'une langue dans une visée éthique de la rencontre à l'autre. Au cours de la première séquence, les échanges avec les étudiants sur le rapport à la langue anglaise, son histoire, sa trajectoire de langue mondiale sont au cœur de l'approche pédagogique. Cette perspective historique permet de faire émerger les réticences vis-à-vis de l'anglais – langue rivale historique du français sur laquelle Clémenceau ironisait en disant que « l'anglais, c'est du français mal prononcé ». De manière intéressante, ces remarques permettent de faire un détour sur la géopolitique linguistique pour comprendre que l'anglais n'a pas toujours été la langue internationale puisque le français est longtemps resté la langue de la diplomatie et des élites mondialisées.

Cette séquence est également l'occasion de décomplexer les étudiants dans les usages de la langue en soulignant les différentes façons de parler une langue, du langage vulgaire au langage soutenu, en passant par le langage professionnel. Aussi je leur rappelle que, même en ayant une certaine connaissance de la langue anglaise, lisant, écrivant et communiquant quotidiennement en anglais dans mes activités de recherche, je reste peu compétent pour communiquer dans certaines situations ordinaires, que ce soit dans certaines discussions informelles ou devant certaines formes de littérature. Ces témoignages ont ainsi pour objectif de produire une identification afin de relativiser l'écart entre le formateur perçu comme sachant et l'étudiant qui peut s'autoriser à apprendre.

Une fois les barrières de l'apprentissage plus ou moins levées, les autres séquences sont consacrées à des recherches documentaires en anglais, des travaux de groupe de compréhension collective autour d'un texte sous la forme d'arpentage. L'objectif n'est alors pas de dégager la pensée d'un auteur mais de recueillir des informations pertinentes, de comprendre des enjeux par comparaison ou de développer des idées nouvelles. Le bricolage ainsi opéré dans ces séquences pédagogiques peut se réaliser sans la pression de l'évaluation puisque celle-ci ne repose, à l'issue des six semestres de la licence, que sur un test ordinaire en ligne de niveau d'acquisition de la langue. Dans l'ensemble, la plupart des étudiants sont arrivés avec un niveau débutant et finissent avec un niveau débutant en ayant identifié quelques mots de vocabulaire du travail social en anglais, mais surtout une meilleure compréhension des enjeux de traduction. En effet, l'enjeu ne repose ni sur la performance ni sur la réussite du test, il réside dans une réflexion sur les enjeux de communication et de relation à l'autre à travers le média linguistique. Pour ce faire, les séquences pédagogiques sont construites pour dérouter afin de favoriser le fameux pas de côté et susciter le désir d'apprendre d'autrui, par la médiation de l'anglais.

Apprendre l'anglais pour mieux se connaître et s'ouvrir aux autres

En dépit des rapports structurels de domination linguistique que recouvre l'usage de l'anglais, langue majoritaire qui supprime les langues minorisées, parfois langues maternelles d'étudiants en situation migratoire ou descendants d'immigrés, les séquences pédagogiques d'anglais suscite avant tout des réflexions sur soi-même et sur autrui. Dans la formation dans les métiers de la relation, l'anglais n'est pas considéré comme une langue à apprendre mais comme une médiation pour apprendre sur soi-même et sur la relation à l'autre. Les espaces de formation sont rares dans lesquels les étudiants peuvent s'exprimer sur leur langue maternelle, voire dans leur langue maternelle, ou de manière générale sur ce que parler veut dire et ce que cela fait de parler dans une langue étrangère. Les cours d'anglais sont ainsi l'opportunité d'aborder des sujets inhabituels. Ils interpellent la relation à soi, à l'histoire individuelle et familiale des étudiants. La contextualisation des usages des langues permet de situer cet enchevêtrement d'histoires dans une histoire sociale et des relations politiques et géopolitiques. Cet apprentissage non technique et syntaxique de la langue mais réflexif sur la relation par la langue est une manière d'aborder la formation pour adultes en respectant les parcours et les niveaux

de chacun, tout en produisant du sens pour les pratiques professionnelles et en répondant aux attendus des référentiels en fonction de la réalité professionnelle. Si cette démarche n'a pas pour ambition d'apprendre l'anglais ni de répondre à des velléités de travailler à l'étranger, au moins aura-t-elle peut-être eu le mérite, plus modeste et mieux approprié aux exigences de formation, de décomplexer l'usage de langues minorisées, de lever des freins à l'apprentissage d'une nouvelle langue et finalement, de lever des crispations identitaires pour ouvrir les futurs professionnels vers de nouveaux horizons de l'altérité.

Enfin, les séquences pédagogiques en anglais appliqué au travail social sont significatives d'une épreuve de la traduction dans la construction de la professionnalité. Elles sont conçues dans une finalité de rencontre intersubjective de la traduction : rencontre entre les normes linguistiques, l'histoire et les rapports sociaux sous-jacents à la langue, avec les enjeux concrets de la communication, des usages et des besoins de se comprendre dans les interactions sociales et plus précisément dans la relation éducative. À travers la compréhension des enjeux de traduction des termes du social, les étudiants font un détour par la langue pour mieux comprendre les structures sociales qui encadrent les politiques sociales nationales. Cet enjeu est particulièrement saillant lorsqu'on évoque des termes ou des expressions intraduisibles comme le *community organizing*, souvent traduit en « approche communautaire », l'*empowerment* ou l'*agency*, qui recouvrent les relations entre individu et structures dans les capacités d'action, sans parvenir à les relier suffisamment.

Les cours d'anglais sont ainsi assumés dans une dimension pragmatiste, par une réflexion collective sur l'expérience de la langue, de la traduction et les conséquences de son usage au détriment de l'apprentissage des connaissances linguistiques et techniques. En ce sens, ce témoignage est significatif de l'articulation entre des attentes normatives et une pratique pédagogique qui se focalise sur une posture de médiation, d'interprétation et de traduction nécessaire à la construction de la professionnalité des futurs travailleurs sociaux.