



HAL
open science

Quelles spécificités pour l'enseignement du F.L.E. à un public de demandeurs d'asile, de réfugiés et de mineurs isolés étrangers ?

Renaud Degrève

► To cite this version:

Renaud Degrève. Quelles spécificités pour l'enseignement du F.L.E. à un public de demandeurs d'asile, de réfugiés et de mineurs isolés étrangers ?. Sciences de l'Homme et Société. 2013. dumas-00871633

HAL Id: dumas-00871633

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00871633v1>

Submitted on 10 Oct 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Quelles spécificités pour l'enseignement du F.L.E. à un public de demandeurs d'asile, de réfugiés et de mineurs isolés étrangers ?

DEGRÈVE Renaud

19631787

Sous la direction de Cyril TRIMAILLE

Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle

**Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère
Année universitaire 2012-2013**

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Remerciements

Mes remerciements s'adressent d'abord à Cyrille Trimaille qui a dirigé ce mémoire.

Je tiens également à remercier les professionnels ainsi que les réfugiés, les demandeurs d'asile et les mineurs isolés étrangers que j'ai rencontrés lors de ces stages, avec qui les échanges furent toujours cordiaux et souvent très fructueux¹. C'est grâce à eux que j'ai pu construire une démarche pour définir les besoins de ces publics et leur offrir des formations de la meilleure qualité possible.

Enfin, je ne saurais oublier ma compagne Nadine Mazet qui m'a soutenu durant ces mois d'expériences, de réflexion et d'écriture.

¹ Les noms de ces personnes n'apparaissent pas dans ce mémoire pour des raisons de confidentialité

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : DEGRÈVE PRENOM : Renaud

DATE : 10/09/2013

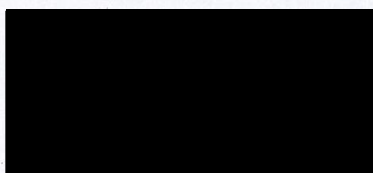


Table des matières

TABLE DES SIGLES	7
INTRODUCTION	9
PREMIERE PARTIE : DEFINITIONS ET DEMARCHES	13
1) Définitions	13
a) Les publics concernés : réfugiés, demandeurs d’asile, mineurs isolés étrangers	13
b) Les champs du français : FLE, le FLS, le FOS, le FLI, etc.	22
c) Quelques exemples de formation : méthodes, Cimade	32
2) Démarches d’objectivation	35
a) Description de quelques démarches	35
b) L’approche systémique	38
c) L’analyse critique des méthodologies didactiques	41
DEUXIEME PARTIE : ACTIONS SUR LE TERRAIN ET RETOURS D’EXPERIENCE	45
1) Institut protestant de Saverdun	45
a) Description	45
b) Prise de contact et première rencontre	47
c) Observations et entretiens	50
d) Animations de séances	52
e) Propositions	53
f) Réactions des professionnels	54
g) Retours d’expérience : l’approche systémique, une solution pour les situations complexes ?	55
2) Le centre de Sardélys à Toulouse	59
a) Description	59
b) Prise de contacts	60
c) Réunion publique et participations aux sorties	62

d)	Mise en place des groupes et des horaires, contacts	63
e)	Analyse des besoins	64
f)	Séances : des méthodes à leur adaptation	66
g)	Retours d'expérience	68
3)	Tableaux de résultats des stages	70
 TROISIEME PARTIE : RESULTATS		73
1)	Une procédure souple de mise en place de formation	73
a)	Une analyse de l'existant passant par l'approche systémique	73
b)	Une forme de français sur objectif spécifique (F.O.S.)	74
2)	Un public avec des besoins et des motivations spécifiques	74
a)	L'exil comme arrière-plan psycho-social.....	74
b)	La vie quotidienne et l'insertion, des nécessités parfois cauchemardesques aggravées par des exigences particulières	77
c)	La position d'entre-deux, chance et difficulté (handicaps et motivation)	79
3)	Quelques compétences particulières du formateur.....	82
a)	Une articulation relationnelle spécifique avec des référents sociaux	82
b)	Une posture d'accueil pour une relation de confiance	84
c)	Une connaissance des langues et des cultures des apprenants ainsi que des situations géopolitiques qu'ils ont connues	85
d)	Une conception de séances en souplesse et en rétroaction	86
 CONCLUSION.....		87
 BIBLIOGRAPHIE		91
 SITOGRAFIE.....		97

Table des sigles

A.E.F.T.I. : Association pour l'Enseignement et la Formation des Travailleurs Immigrés et de leurs familles

A.R.S.E.A.A. : Association régionale de service d'aide aux enfants, aux adolescents et aux adultes

A.S.E. : aide sociale à l'enfance (gérée par les conseils généraux)

C.A.D.A. : Centre d'accueil de demandeurs d'asile

C.E.C.R. : Cadre européen commun de référence pour les langues

C.I.E.P. : Centre international d'études pédagogique, établissement public national

C.L.A. : Classe d'accueil

C.P.H. : Centre provisoire d'hébergement

C.R.A. : centre de rétention administrative

D.A.I.C. : Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté (du Ministère de l'Intérieur)

D.E.L.F. : Diplôme d'études en langue française

D.P.M. : Direction de la Population et des Migrations (du Ministère des Affaires sociales)

E.A.N.A. : Élève allophone nouvellement arrivé

E.N.A.F. : Élève nouvellement arrivé en France

F.A.A.R. : Formation, Accueil des demandeurs d'Asile et des Réfugiés (de la Cimade)

F.A.S. : Fonds d'Action Sociale

F.L.E. : Français Langue Étrangère

F.L.I. : Français Langue d'Intégration

F.L.S. : Français Langue Seconde

F.L.Sco : Français langue scolaire

F.O.S. : Français sur Objectifs Spécifiques

F.S. : Français de spécialité

I.G.A.S. : Inspection générale des Affaires sociales

I.P. : Institut protestant de Saverdun

M.E.C.S. : maison d'enfants à caractère social

M.I.E. : mineur isolé étranger

M.G.I. : Mission générale d'insertion (de l'Éducation nationale)

O.C.D.E. : Organisation de coopération et de développement économiques

O.F.I.I. : Office Français de l'Immigration et de l'Intégration, établissement public placé sous la tutelle du Ministère de l'Intérieur

O.F.P.R.A. : Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides

O.N.U. : Organisation des Nations unies

S.G.A.V. : Structuro-globale audio-visuelle (méthode)

S.L.A. : Second Language Acquisition

S.L.R. : Société des livres religieux

U.N.H.C.R. : United Nations High Commissioner for Refugees, agence des Nations unies pour les réfugiés

Introduction

Ce mémoire de master 2 s'appuie sur deux stages effectués en France au cours du printemps et de l'été 2011. Dans le cadre du Master mention sciences du langage spécialité FLE 2^e année à visée professionnelle, il est demandé aux étudiants d'effectuer des actions différentes de leurs tâches habituelles, actions couvrant toutes les étapes de la mise en place de dispositifs nouveaux liés à l'enseignement/apprentissage du FLE.

Je suis formateur de FLE depuis plusieurs années auprès de publics assez variés : demandeurs d'emplois envoyés par les Missions locales ou les agences de Pôle emploi, étrangers bénéficiaires de formations linguistiques financées par l'OFII (Office français de l'immigration et de l'intégration), particuliers.

J'ai pensé qu'il serait intéressant de m'intéresser de plus près à un public un peu particulier d'étrangers vivant en France, celui des étrangers ayant déclaré avoir fui leur pays sous la menace. Ce public englobe trois grandes catégories juridiques de personnes : les réfugiés à qui une autorisation de séjour a été délivrée, les demandeurs d'asile en attente de cette autorisation et les mineurs présents sur le territoire sans membre de leur famille.

Pour quelles raisons ai-je été intéressé par ces catégories de personnes ?

En premier lieu, j'avais été touché par le sort de quelques réfugiés politiques que j'avais eu l'occasion de rencontrer, et encore plus, par celui de plusieurs demandeurs d'asile, c'est-à-dire de personnes en attente du statut de réfugiés. J'avais pris connaissance de leurs besoins, de leurs angoisses, de leur difficulté à s'extraire de l'obsession des « papiers ». Par ailleurs, j'avais été amené à accueillir dans mes formations plusieurs mineurs isolés étrangers et j'avais été sensibilisé à leur situation. Ils venaient souvent d'un lieu historique d'accueil de réfugiés, situé près de chez moi, qui s'est spécialisé dans l'accueil de ce public particulier. C'est d'ailleurs là que j'ai effectué un de mes deux stages.

En deuxième lieu, ces personnes m'ont semblé bénéficier d'offres de cours de français langue étrangère disparates et parfois insuffisantes. En effet, l'OFII n'offrant de formation qu'à des personnes « en situation durable et régulière sur le territoire », les demandeurs d'asile en sont exclus par définition. Par ailleurs, comme les lieux d'hébergements ne sont plus, sauf exceptions, autorisés à dispenser de formations, de nombreuses personnes qui ont obtenu une autorisation de séjour en tant que réfugiés sont en attente de formation officielle

(sans parler des déboutés du droit d'asile qui n'ont droit à rien). Pour toutes ces situations, des associations proposent des cours animés par des bénévoles, sans qu'on puisse connaître les méthodes et les contenus de ces cours, sauf pour les grandes associations historiques telles que la Cimade ou les AEFTI qui ont publié des documents relatifs aux formations linguistique qu'ils proposent. Or il est connu que la bonne volonté ne peut remplacer une formation. L'action des bénévoles est donc en soi positive, mais on sait par expérience qu'ils ont tendance à plaquer une expérience de français langue maternelle sur une pratique avec des apprenants étrangers.

Enfin, comprendre quels dispositifs et quels contenus sont les plus adaptés à ces personnes et à la spécificité de leurs situations me semblait un bon moyen de voir comment s'articulent les aspects proprement linguistiques et didactiques et les aspects culturels et sociaux de l'enseignement/apprentissage du français à des non-natifs. Les débats en cours sur l'« intégration » et sur le FLI (français langue d'intégration) montrent bien qu'il s'agit là d'une question fondamentale sur un plan politique, au sens large, qui doit bien sûr être traité par les professionnels du FLE. Serait-il par exemple légitime d'envisager un sous-champ du FLE spécifique pour ces publics ? Ou bien le français pour migrants est-il suffisant ? Et celui-ci lui-même est-il si particulier qu'il mérite une dénomination particulière renvoyant à un champ particulier ? L'analyse des besoins telle qu'elle est décrite dans le cadre du Français de spécialité et du Français sur objectifs spécifique peut-elle être utile pour proposer à ces personnes des formations ciblées et adaptées ?

Ces trois types de raisons - attirance personnelle, questionnement professionnel et interrogations didactiques - se sont donc conjugués pour orienter mon choix. La division du stage en deux parties qui se sont déroulés sur deux terrains de stage très différents, est due à l'impossibilité de trouver un terrain de stage acceptant un stagiaire pendant quatre mois, l'obligation d'offrir une gratification n'étant pas étrangère à cette impossibilité. Mais la question de recherche que je me posais au départ et qui constitue la problématique même de ce mémoire me semble présente dans chacun de ces deux terrains de stage.

Les questions que je me suis posé sont les suivantes : les réfugiés, demandeurs d'asile et mineurs isolés étrangers ont-ils des besoins langagiers et non-langagiers spécifiques et si oui, lesquels ? Et comment un enseignement/apprentissage du français peut-il prendre au mieux en charge les besoins de ces personnes ?

Dans une première partie je définirai les publics concernés et les sous-champs d'enseignement/apprentissage du FLE existant, je décrirai quelques formations existantes puis je mentionnerai quelques démarches qui m'ont inspiré. Celle que j'ai appliquée est l'approche systémique, dans un après-coup qui correspond en quelque sorte à une phase de distanciation.

Dans une deuxième partie, je décrirai les deux stages tels qu'ils se sont concrètement déroulés ainsi que les retours d'expérience que j'en ai tirés.

La troisième partie sera consacrée aux résultats que je pense pouvoir avancer à la suite de ces stages : en terme de procédures, en termes de caractéristiques de ces publics, en terme d'attitude et de pratique de la part du formateur.

Ce qui amènera, en conclusion, une réponse positive mais nuancée à la question de départ. Je ne prétends en effet pas que les spécificités de l'enseignement/apprentissage du FLE à ces publics nécessiteraient par exemple une formation spécifique ou la constitution d'un nouveau « sous-champ » du FLE avec une nouvelle dénomination.

Mais une attention particulière me semble devoir être portée à plusieurs compétences de la part du formateur amené à rencontrer ces publics : échanges avec les professionnels de l'accompagnement, posture d'accueil, connaissances linguistiques et géopolitiques de la situation d'origine des personnes, souplesse dans la conception et l'animation des séances.

Et je proposerai un type de procédure mobilisant, outre quelques pratiques spécifiques, l'approche systémique et le Français sur objectifs spécifiques, type de procédure relevant plus de la stratégie que du programme, pour reprendre l'opposition chère à Edgar Morin, par exemple dans son *Introduction à la pensée complexe* (Morin, 1990 : 107).

Première partie : définitions et démarches

1) Définitions

a) Les publics concernés : réfugiés, demandeurs d'asile, mineurs isolés étrangers

1) Généralités

Les définitions qui vont suivre reposent sur une variété de documents, textes juridiques, rapports d'enquêtes, sites Internet, etc. mais cette variété ne doit pas masquer le fait que le point de départ est toujours une définition juridique.

Cette simple remarque entraîne deux questions importantes : en quoi une définition juridique peut-elle avoir une influence sur une situation didactique ? Et quels sont les points communs entre les trois catégories étudiées ici ?

La première question donne l'occasion de réfléchir à l'articulation entre les plans juridiques, sociaux et didactiques d'un public d'une situation d'enseignement/apprentissage.

Ce qui intéresse concrètement le formateur ou l'ingénieur en formation n'est bien sûr pas le statut juridique des apprenants, c'est leur profil, leurs niveaux, leurs motivations, leurs besoins en formation linguistique, bref ce qui permet la construction de programmes de formation, de maquettes pédagogiques, de séquences didactiques... Une connaissance approfondie du public d'apprenants est un avantage évident, c'est ce que l'on pourrait appeler le plan social de la situation didactique : on ne construit pas une formation de la même manière pour un public d'étudiants, de scientifiques, de travailleurs du tourisme ou de migrants. Dans certains cas, la connaissance du public est encore plus utile et c'est sans doute le cas ici où c'est la situation juridique qui est la clé de la situation sociale. En effet, c'est en raison de leur situation juridique, de la demande de protection qu'ils adressent à un autre État que le leur, que les réfugiés, les demandeurs d'asile et les mineurs isolés étrangers vivent une réalité concrète présentant des similitudes : ils sont confrontés à un exil durable, se trouvent dans une société d'accueil en général très différente de leur société, subissent des exigences et des demandes parfois difficiles à comprendre, mais en même temps ils sont en général pleins

d'espoir et d'énergie vers un avenir supposé meilleur que leur passé, ce qui peut faire d'eux des apprenants dynamiques, malgré des traumatismes et des blocages toujours possibles.

La deuxième question, la légitimité de regrouper les trois publics étudiés, peut sembler de prime abord un peu formelle. Mais y répondre est nécessaire pour justifier le périmètre de l'objet de ce mémoire : pourquoi en effet mettre ensemble réfugiés, demandeurs d'asile et mineurs isolés étrangers ?

Les deux premières catégories sont liées fortement, puisqu'un demandeur d'asile est une personne qui a fait une démarche pour demander un statut, statut que le réfugié, lui, a déjà obtenu. La même personne passe donc successivement par les deux statuts, quand sa demande d'asile est accordée par l'O.F.P.R.A. (Office de Protection des Réfugiés et Apatrides). Que se passe-t-il si celle-ci est refusée ? Diverses démarches s'offrent à ces personnes : recours devant la C.N.D.A. (Cour Nationale du Droit d'Asile), procédures devant le juge administratif jusqu'à la cour de cassation, demandes de cartes de séjour de travailleur ou « vie privée et familiale », voire une « autorisation provisoire de séjour pour soins ».

Les premiers documents concernant les mineurs isolés étrangers les désignaient comme des « demandeurs d'asile ». Ainsi, comme le relève Angéline Étiemble (2002), un texte de la Coordination réfugiés datant de décembre 1997 s'intitule *Éléments de réflexion sur l'accueil des mineurs isolés demandeurs d'asile* et le premier appel d'offre de la Direction de la Population et des Migrations (D.P.M.) du Ministère des Affaires sociales concernant ces personnes, daté de début 2001, les désignait également comme « mineurs isolés demandeurs d'asile ». L'élargissement de la catégorie de population est intervenu pendant la rédaction de cette étude (Étiemble 2002 : 11).

Le site Internet de l'Institut protestant de Saverdun définit de la même façon les M.I.E. (mineurs isolés étrangers) : « Parmi les étrangers qui demandent l'asile politique en France, se trouvent chaque année des mineurs isolés qui requièrent une protection particulière ».

Mais nous verrons plus bas qu'il est difficile d'identifier a priori la motivation d'arrivée sur le territoire français de ces jeunes. En réalité, il n'est pas possible de considérer tous les mineurs isolés étrangers comme des demandeurs d'asile potentiels. Les mineurs isolés étrangers ne demandent pas systématiquement le statut de réfugiés à leur majorité. Beaucoup obtiennent un statut différent, une carte de séjour mention « vie privée et familiale », « salarié » ou « étudiant ».

Je crois néanmoins que l'on peut trouver une solution satisfaisante en remarquant que, quelle que soit leur motivation, ces jeunes sont sous la protection de l'État de leur pays d'accueil. Donc, dans les trois cas de figures, l'individu demande la protection d'un État qui n'est pas celui dont elle est au départ citoyen ou ressortissant. Cette définition est sans doute un peu trop large : en effet, les personnes qui viennent en France par exemple pour se soigner pourraient éventuellement être considérées comme relevant elles aussi de cette définition. Ce point ne me semble pas essentiel : il s'agit en effet de trouver des points communs entre des catégories et non de dresser une typologie exhaustive.

Il n'y a pas de terme générique pour désigner ces trois catégories de personnes qui ont choisi de demander protection à un autre État que le leur, mais cette caractérisation me paraît suffisante pour justifier de les regrouper dans une étude sur l'enseignement/apprentissage du Français langue étrangère. Voyons maintenant plus en détail chacune de ces trois catégories.

2) Les réfugiés

Le mot « réfugié » possède deux sens principaux : un sens général pour désigner toute personne fuyant devant une menace, un autre plus précis, juridique et historiquement situé. C'est celui-là qui nous intéresse ici.

Lors de la Convention du 28 juillet 1951 relative au statut des réfugiés, dite Convention de Genève, le réfugié a été défini comme une personne « qui, craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner. » La dernière partie de la phrase permet d'inclure les apatrides dans la catégorie des réfugiés. Le réfugié se définit comme un bénéficiaire du droit d'asile.

Comme je l'ai signalé plus haut, la définition est juridique et elle s'appuie sur une relation à un État, ici appelé « un pays ». Cette définition a deux conséquences :

- N'est pas considérée comme réfugiée une personne qui ne se trouve pas hors du pays dont elle a la nationalité. On parle dans ce cas de personne déplacée : les Afghans sont déplacés

s'ils vivent dans un camp situé en Afghanistan, réfugiés s'ils vivent dans un camp en Iran ou s'ils bénéficient du droit d'asile dans un pays européen.

- L'asile politique étant accordé à des réfugiés persécutés par un État, il a fallu inventer un nouveau terme pour les personnes persécutées par un acteur autre qu'un État. Jusqu'en 2003, en France on parlait de « réfugié territorial », aujourd'hui, « le bénéfice de la protection subsidiaire est accordée à une personne qui ne remplit pas les conditions pour se voir reconnaître les qualités de réfugié mentionnées à l'article L. 711-1 et qui établit qu'elle est exposée dans son pays à l'une des menaces graves suivantes : la peine de mort ; la torture ou des peines ou traitements inhumains ou dégradants ; s'agissant d'un civil, une menace grave, directe et individuelle contre sa vie ou sa personne en raison d'une violence généralisée résultant d'une situation de conflit armé interne ou international. » (article L. 712-1 du Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile).

La convention de 1951 a été rédigée et signée dans le contexte de l'après-guerre, à la suite de la libération des camps du III^e Reich en 1945 et de l'adoption en 1948 par l'ensemble des États de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme. Il est certain que le souvenir de la fermeture des frontières européennes et américaines aux réfugiés Juifs d'Europe centrale pendant les années 1930 a été un motif puissant à défendre l'intangibilité du droit d'asile, même si des remises en cause politiques apparaissent régulièrement qui tentent de relier la question des réfugiés à la question de l'immigration et non plus à celle de l'asile.

Pendant longtemps (jusqu'en 1971), le droit d'asile ne concernait que les conflits anciens, donc essentiellement des réfugiés européens. Puis, les « boat-people » vietnamiens et les personnes fuyant les dictatures sud-américaines ont été relativement bien accueillis. Mais ensuite, les rejets de demande d'asile ont progressivement augmenté, jusqu'à représenter la majorité des réponses des organismes chargés de l'attribution du statut de réfugié.

En France, l'OFPRA (Office français de protection des réfugiés et des apatrides) est chargé d'accorder l'asile (reconnaissance de la qualité de réfugié ou de bénéficiaire de la protection subsidiaire) et de reconnaître la qualité d'apatride. Les décisions sont prises par des « officiers de protection » et sont susceptibles d'appel devant la CNDA (Cour nationale du droit d'asile), qui est formée de juges. 90% des rejets d'asile par l'OFPRA font l'objet d'un appel devant la CNDA. Une liste de pays « sûrs » est tenue à jour : la demande d'asile des ressortissants de ces pays feront l'objet d'un rejet, ce qui d'une part constitue une évacuation des dimensions singulières des parcours des demandeurs et d'autre part entraîne une

dimension politique : comment refuser en effet le statut de « pays sûr » à un État allié ? Récemment (mars 2012), l'Albanie et le Kosovo ont vu leur inscription par l'OFPPRA dans la liste de pays sûrs rejetée par le Conseil d'État.

D'après l'U.N.H.C.R., les réfugiés seraient au nombre de 217865 en France en 2012.

Les réfugiés ont obtenu un titre de séjour, ont rejoint le droit commun, en particulier le droit de travailler et de percevoir des allocations sociales ordinaires, de suivre des formations, ce qui les place dans une situation évidemment plus stable et apaisante que celle des demandeurs d'asile. Un réfugié ne souffre plus que de l'exil. Cela peut paraître beaucoup, mais leur statut est infiniment plus enviable que celui des demandeurs d'asile.

Ce qui n'empêche pas que leur situation matérielle continue pendant un moment à être difficile. Par exemple, trouver un logement est très difficile quand on ne peut disposer ni de bulletins de salaire, ni de caution. C'est pourquoi les Centres provisoires d'hébergement (C.P.H.) accueillent les réfugiés pendant six mois après l'acceptation de leur demande d'asile.

3) Les demandeurs d'asile

En revanche, l'attente, l'angoisse, l'alternance d'espoir et de désespoir constituent le quotidien des demandeurs d'asile.

Cette attente est d'autant plus longue à vivre qu'elle s'accompagne d'une inactivité forcée. Les demandeurs d'asile n'ont pas le droit de travailler depuis 1991 et perçoivent de l'Etat une allocation. Et ils n'ont pas le droit d'intégrer une formation linguistique de l'OFII, celles-ci étant réservées aux étrangers installés légalement et durablement sur le territoire.

Mais il ne faut pas s'en faire une image trop misérabiliste. En effet, la plupart des demandeurs d'asile sont des gens actifs et motivés. Leur situation est certes source de stress, mais elle est vécue comme provisoire. Il me semble d'ailleurs qu'il serait très positif que les demandeurs d'asile utilisent leur énergie pour apprendre le français. Mais sans doute considère-t-on que cette connaissance leur serait inutile en cas de rejet de leur demande d'asile et que les personnes risquent de considérer que leur apprentissage du français leur donne droit à rester sur le territoire.

Dans une brochure téléchargeable sur Internet intitulée « Apprendre le français dans la cité », la Cimade écrit le texte ci-dessous, qui me semble définir très bien la situation des demandeurs d'asile.

1. De la précarité au désir d'apprendre

Les demandeurs d'asile sont des personnes qui se trouvent à un moment de leur vie en situation de grande précarité de par la rupture géographique et psychique que représente l'expérience de l'exil forcé.

1.1 La précarité définit la situation, pas la personne.

Ceci ne veut pas dire que ces personnes sont précaires ou qu'elles ont vécu dans la précarité auparavant et a fortiori qu'elles resteront en situation précaire toute leur vie. C'est un moment crucial de la vie de personnes qui ont choisi de fuir leur pays plutôt que de continuer à y courir un risque pour leur vie et celles des membres de leur famille. Moment à penser comme transitoire, comme un passage et non comme un entre-deux à jamais bloqué. Vivre l'exil en tant que demandeur d'asile, c'est s'engager sur un chemin d'espoir pour une vie meilleure ailleurs.

L'arrivée dans le pays de destination constitue la deuxième étape importante de l'exil (la première, d'évidence, c'est le départ de chez soi). Cette étape fait vivre la précarité sur le plan social, économique et juridique :

- car les personnes demandent une protection à laquelle elles ont droit mais la procédure est longue et la réponse incertaine, l'asile étant trop souvent utilisé aujourd'hui en France et en Europe comme une variable d'ajustement des flux migratoires ;
- car nombreux sont les demandeurs d'asile qui relèvent du règlement de réadmission de la convention Dublin II² et qui, pendant plusieurs mois, ne savent pas s'ils pourront effectivement déposer une demande d'asile dans le pays souhaité ou s'ils devront repartir vers le premier pays européen dans lequel ils ont mis les pieds ;
- car la situation de l'emploi est opposable aux demandeurs d'asile, ce qui veut dire qu'ils n'ont pas accès au marché du travail du pays dans lequel ils déposent une demande d'asile et se trouvent de fait dépendants de la prise en charge de l'Etat qui les accueille ;
- car, étant dépendants de la prise en charge de l'Etat (de plus en plus organisée en vue de contrôler la population des demandeurs d'asile), ils n'ont pas le choix du logement où ils peuvent résider (et de toute façon, ils n'en ont pas les moyens financiers) ;
- car, de surcroît, le droit à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil ne leur est pas reconnu, tout comme l'accès à une formation professionnelle, tant qu'ils n'ont pas obtenu le statut de réfugié.

² Le règlement Dublin II adopté en 2003 vise à empêcher qu'un demandeur ne présente des demandes d'asile dans plusieurs pays de l'Union européenne. Le pays où la première demande a été déposée est considéré comme responsable de cette demande et les demandes dans d'autres pays seront rejetées (la note est de moi).

Ainsi, arrivés dans le pays auquel ils demandent protection, ils sont confrontés à un ensemble de démarches administratives afin de faire valoir leur demande d'asile auprès de ce pays. Au-delà du droit de déposer une demande d'asile et d'attendre la réponse des autorités compétentes à cette demande, ils se trouvent pour les autres dimensions de leur vie, dans une situation de non droit.

La situation de précarité est aggravée par le désœuvrement dans lequel ils sont maintenus, sans activité qui donne sens à leur vie présente, sans possibilité de se projeter dans un avenir. La précarité et l'attente « oisive » génèrent des troubles physiques et psychiques qui viennent s'ajouter aux traumatismes subis dans le pays d'origine, ce qui handicape fortement, à terme, l'insertion sociale et professionnelle en France. Les demandeurs d'asile constituent ainsi la zone d'ombre des primo-arrivants.

La grande majorité des demandeurs d'asile, se trouvant malgré eux assignés au désœuvrement et à la non communication, expriment le souhait de pouvoir apprendre la langue du pays d'accueil (quand ils ne la maîtrisent pas déjà) car ils savent bien, et c'est de l'ordre du bon sens, qu'il leur sera très difficile de découvrir et de comprendre leur pays d'accueil, de commencer à cheminer vers l'intégration sans savoir utiliser la langue de ce pays. En dehors des questions liées à la demande d'asile et à l'organisation de la vie pratique au quotidien, la première demande d'ordre social des demandeurs d'asile concerne la langue. (Descolonges et alii, 2008, 8-9).

Je me suis permis cette longue citation parce que je n'aurais pas pu exprimer mieux la problématique des demandeurs d'asile. En 2012, environ 60000 demandes d'asile ont été déposées en France. « L'Ofpra n'a accordé l'asile qu'à 4.348 demandeurs, en baisse de 6%. Environ 15% de ses refus (soit 5.628 dossiers) ont été invalidés par la Cour nationale du droit d'asile (CNDA), ce qui aboutit à un total de près de 10.000 réponses positives, soit 21% du total des demandes. » (*Le Point* du 26 avril 2013).

4) Les mineurs isolés étrangers

Pour définir les mineurs isolés étrangers, j'ai utilisé les documents suivants : l'étude déjà citée réalisée en 2002 par la sociologue Angéline Étienne pour la DPM (Direction de la Population et des Migrations) du Ministère des affaires sociales (Étienne, 2002), un rapport de l'IGAS (Inspection générale des Affaires sociales) publié en janvier 2005, *Mission d'analyse et de proposition sur les conditions d'accueil en France des mineurs étrangers isolés* ((Blocquaux et alii, 2005), un rapport de la sénatrice Isabelle Debré publié en 2010 (Debré, 2010) et deux articles d'une chercheuse canadienne, Éva Lemaire, paru l'un dans *Le français aujourd'hui* (Lemaire 2009), l'autre dans un volume des *Études de linguistique française* consacré à la langue et à l'intégration (Lemaire 2010).

L'expression « mineur isolé étranger » désigne un mineur de nationalité étrangère qui se trouve sans représentant légal en France.

En tant qu'enfant, ce mineur est protégé par la Convention Internationale des Droits de l'enfant qui a été adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies le 20 novembre 1989 et qui a été signée et ratifiée par la France et y est entrée en application en 1990.

Il est déjà arrivé que la France soit dénoncée par des organisations internationales pour le traitement qu'elle réserve aux mineurs isolés étrangers, par exemple par le Comité des droits de l'enfant de l'ONU dans son rapport du 29 juin 2009. Accueillir ces jeunes constitue donc une obligation légale découlant d'engagements internationaux.

Le nom donné en France à ces jeunes a varié dans le temps (Étiemble, 2002 : 19) : « mineurs non accompagnés » dans les années 90, mais aussi « seul » ou « errants », voire « enfants clandestins » (voir par exemple, dans *Le Parisien* du 2 septembre 2002, un article sur l'ouverture du Lieu d'accueil et d'orientation de Taverny).

Une fois qu'ont été choisis les adjectifs « isolés » et « étrangers », valait-il mieux dire « mineurs isolés étrangers » ou « mineurs étrangers isolés » ? L'ordre des mots a ici un sens.

Les trois auteurs du rapport de l'IGAS de 2005, qui utilisent le syntagme « mineurs étrangers isolés » précisent eux-mêmes dans l'introduction de leur rapport : « Selon que domine la conscience de leur minorité ou celle de leur nationalité étrangère, la vision du sort à réserver à ces jeunes diffère. » (IGAS, 2005 : 3). Finalement, c'est bien la protection de l'enfant sans représentant légal qui a été considérée comme la plus importante et c'est le syntagme « mineur isolé étranger » qui a fini par l'emporter. Ainsi que le résume Isabelle Debré : « Dans ce rapport sera plutôt préféré l'emploi du terme « mineurs isolés étrangers » (MIE) pour marquer la primauté de la notion d'isolement du mineur sur le fait qu'il soit étranger. En effet, il apparaît clairement que la ligne directrice de nos réflexions devait d'abord prendre en compte la dimension humaine du phénomène, comme nous l'impose d'ailleurs la ratification par la France de la Convention relative aux droits de l'enfant, qui rend juridiquement impossible de simples mesures d'expulsion des mineurs. » (Debré ; 2010 : 7)

Les chiffres donnés pour le nombre de M.I.E. varient, mais avec une tendance à l'augmentation : 2500 à 3000 selon le rapport de l'IGAS, 9000 selon les chiffres les plus récents. Le rapport de madame Debré indique une fourchette variant de 4000 M.I.E. pris en charge par l'ASE à 8000 selon les associations (Debré ; 2010 : 21).

« Si les pays d'origine sont très variés; le croisement des données, notamment des Conseils généraux, montre que les mineurs viennent majoritairement du Mali, d'Afghanistan, d'Inde, de Chine, des territoires palestiniens, du Congo, de la République démocratique du Congo, d'Angola, du Pakistan et du Maroc. » (Debré ; 2010 : 21).

Concernant les motivations de la venue en France, le rapport de l'IGAS (Blocquaux 2005 : 14) reprenant les éléments de l'étude d'Angéline Étiemble distingue cinq catégories de M.I.E. : les exilés (souvent africains), les mandatés (chinois, indiens), les exploités, les fugueurs, qui prolongent leur fugue par-delà les frontières, les errants qui poursuivent en Europe un parcours d'errance entamé au pays. Isabelle Debré, distingue, elle, les catégories suivantes :

- les exilés : mineurs qui viennent de toutes les régions ravagées par la guerre et les conflits ethniques.
- les mandatés : mineurs dont le départ est incité, aidé, voire organisé par leur famille (parents ou proches), afin de travailler, de gagner de l'argent, de poursuivre des études ou d'apprendre un métier. L'objectif secondaire peut parfois être de faire venir plus tard le reste de la famille.
- les exploités : mineurs aux mains de trafiquants de toutes sortes, parfois victimes de la traite des êtres humains.
- les fugueurs : mineurs quittant leur lieu de vie (parents, famille élargie, orphelinat) à cause de conflits ou de maltraitance.
- les errants : mineurs déjà en situation d'errance dans leur pays d'origine pour certains depuis longtemps (plusieurs mois ou années). Ils vivaient de la mendicité, de petits emplois de fortune, de délinquance, parfois de prostitution, et décident de venir en Europe dans l'espoir d'une vie meilleure. Ce sont les « enfants de la rue ».
- les rejoignants : mineurs rejoignant un membre plus ou moins proche de leur famille installée en Europe. Dans le cas d'un ascendant direct, le but peut être un regroupement familial déguisé ; mais il peut s'agir aussi d'un accueil beaucoup plus aléatoire qui, au gré des conditions d'accueil et/ou du hasard des rencontres, isole le mineur ou le met en danger. (Debré ; 2010 : 17-18)

Les cinq premières catégories reprennent celles du rapport de l'IGAS, donc celles d'Angéline Étiemble. Seule la dernière catégorie est une nouveauté, nouveauté qui rend compte d'un possible détournement de l'accueil aux Mineurs isolés étrangers ou d'une recherche de parents par un jeune, recherche qui échoue.

On voit que, dans tous les cas, le jeune est dans une situation telle qu'il mérite d'être protégé. Qu'il demande l'asile ou non, qu'il ait fui son pays pour une raison ou pour une autre, il a droit à un accueil. Il est d'ailleurs nommé pour chaque enfant un représentant légal.

Les M.I.E. relèvent du droit commun des mineurs et ont donc droit à une instruction scolaire. Malheureusement, comme l'indique Eva Lemaire dans son article du *Français aujourd'hui* (Lemaire 2009), le délai d'attente des mineurs isolés étrangers avant qu'ils puissent intégrer un dispositif de l'Éducation nationale est de onze mois, ce qui est très long, surtout compte tenu de la nécessité légale pour ces mineurs de se trouver à dix-huit ans intégrés à une formation diplômante.

b) Les champs du français : FLE, le FLS, le FOS, le FLI, etc.

Les sigles abondent pour définir l'objet de l'enseignement/apprentissage dont la visée est de permettre à des personnes de maîtriser la pratique de la langue française. Ces sigles ne servent pas à désigner divers objets, la langue française étant considérée comme une, mais plutôt divers modes d'appropriation de cet objet. Néanmoins, comme la langue n'est pas un objet d'enseignement comme les autres, mais le moyen privilégié de la communication, on peut considérer que le mode d'appropriation définit le contenu de l'enseignement mieux que ne le ferait l'objet langue lui-même, le français dans le cas présent.

Quelques remarques sur la notion même de langue ne semblent pas inutiles avant de détailler les différents sigles dans la composition duquel entre le mot « français ».

1) Qu'est-ce qu'une langue ?

En 1987, la revue *Le français aujourd'hui*, revue de l'AFEF, Association française des enseignants de français, français langue maternelle s'entend, a consacré un numéro à la thématique « Langue maternelle/Langue étrangère ». Dans un long article introductif, Henri Besse a étudié les trois notions de langue maternelle, de langue seconde et de langue étrangère. Il s'arrête d'abord au mot langue. Voici ce qu'il écrit :

La difficulté commence au mot langue que les dictionnaires, ordinaires ou spécialisés, caractérisent mutatis mutandis comme « le système de signes vocaux propre à une même communauté (sous-entendu linguistique) » alors que cette dernière y est caractérisée comme « l'ensemble des personnes parlant la même langue ». Ainsi, la langue est définie par la communauté et réciproquement sans que ni l'une ni l'autre ne le soit autrement que par des expressions synonymiques. Or les deux termes n'ont rien d'évident. Quels sont les critères qui permettent de décider que telle manière de parler est différente de telle autre au point qu'on a affaire à une autre langue ? » (Besse, 1987 : 11).

Ces remarques peuvent paraître loin de la formation de FLE. En réalité, c'est tout le contraire dans le cas d'un public de migrants, particulièrement peut-être dans le cas de

réfugiés, de demandeurs d'asile et ou de mineurs isolés. Il est en effet courant que la biographie langagière des personnes se révèle très compliquée, voire difficile à comprendre. Il est indispensable, avec les migrants en général et encore plus avec ce public, de ne pas se contenter des caractérisations linguistiques en vigueur dans les pays occidentaux. Ces migrants particuliers peuvent venir de pays loin linguistiquement non unifiés comme l'est grosso modo la France. La nécessité me paraît double : d'un côté, le formateur a tout intérêt à connaître le profil linguistique de l'apprenant, d'un autre côté, celui-ci améliorera probablement sa compétence didactique par la conscience (et la reconnaissance) des différentes langues et cultures qui l'ont formé.

Le meilleur moyen de travailler cette question consisterait sans doute à proposer à l'apprenant de rédiger sa propre « biographie langagière », en utilisant le Portfolio européen des langues, dans une démarche proche de celle suivie par Muriel Molinié (voir par exemple MOLINIÉ M. (dir.), 2006).

Mais il ne faut pas attendre des apprenants qu'ils soient en mesure d'expliquer aisément leur propre situation linguistique et sociolinguistique, pour différents types de raisons, le manque de maîtrise du vocabulaire, la méconnaissance, le parti-pris. Aussi une connaissance au moins sommaire de cette situation est-elle nécessaire à mes yeux, sans quoi on risque de ne pas bien comprendre ce qui est recouvert par les noms des idiomes cités par eux. Il me semble nécessaire aux formateurs, d'une part, d'avoir une idée générale sur les problèmes de multilinguisme, de diglossie, de politique linguistique d'État, etc., d'autre part de se renseigner sur la situation linguistique de la région d'où vient l'apprenant. Quelques exemples suffiront pour illustrer cette nécessité. Pour savoir ce que parle quelqu'un qui donne « l'arabe » comme langue maternelle, il faut connaître la distinction entre le fus-ha (ou arabe classique) et les darija/dardja (ou arabes dialectaux) pour les maghrébins « arabophones » et également savoir à l'avance qu'il peut arriver qu'une personne donne « l'arabe » comme sa langue maternelle, alors que celle-ci est en réalité un dialecte tamazigh (lui-même nommé de façon variable). Quand un afghan se présente comme locuteur du dari, il ne juge pas forcément nécessaire de signaler la similitude de cette langue et du farsi, le persan, qui est une langue parlée par de nombreux locuteurs dans plusieurs pays. De même, ce n'est pas forcément par les apprenants que le formateur apprendra la proximité du thaï et du laotien.

Il faut aller plus loin : la langue n'est pas une réalité donnée qu'il serait facile de définir. Au contraire, c'est un objet social et construit. Le nom même des langues procède

d'un processus social et historique de nomination qui mérite une déconstruction selon la sociolinguistique (voir par exemple Tabouret-Keller, 1997).

L'idéal serait donc finalement de prendre le temps de connaître la réalité du rapport d'un individu aux langues, un peu dans l'idée de la « compétence plurilingue » du Conseil de l'Europe, mais en refusant de se contenter des « étiquettes » des langues prestigieuses et/ou nationales. Même si une telle démarche n'est pas toujours possible, pour des raisons de temps, il faut garder à l'esprit que la personne que l'on a en face de soi n'a probablement pas une biographie linguistique aussi simple que celle d'un Français monolingue.

En-dehors de la connaissance des éléments linguistique et sociolinguistiques utiles au formateur pour anticiper sur les potentialités et les difficultés probables de l'apprenant dans son apprentissage du français, en-dehors d'une conscience plus claire de son parcours linguistique par l'apprenant, il est positif d'établir une confiance entre les apprenants et le formateur et de mettre en place une approche détendue de l'objet langue grâce à la manifestation d'un intérêt soutenu pour toutes les langues ou plutôt toutes .

2) Le français langue maternelle

Historiquement, la notion de langue maternelle est ancienne : elle apparaît au XIV^e siècle sous la forme de « langage maternel » au sens de *langue du pays où l'on est né*. Aujourd'hui en français, elle est à la fois massivement employée dans le langage courant mais bien plus difficile à définir quand on l'étudie de près. Par exemple, le contenu sémantique de l'expression renvoie à la mère, alors que la première langue parlée ou la langue principalement parlée peut être celle du père ou celle d'autres personnes. Le cas n'est pas rare en Afrique ou dans des zones d'immigration comme les Etats-Unis.

Voici la définition que donne *le Grand Robert de la Langue française* (édition de 2001) de la langue maternelle à la rubrique *Langue* : « Système linguistique naturel, homogène ou non (cas des variétés mixtes) dans lequel un sujet a mené à bien son apprentissage du langage dans une communauté linguistique, les rôles des composantes de cette communauté (famille, école, groupe de pairs) variant en fonction des cultures. » Cette définition a l'avantage de la scientificité et de la prudence : mais à l'article *Maternelle* du même dictionnaire, on peut lire une définition confuse se concluant par la phrase étrange : « La langue maternelle peut donc être tantôt celle de la mère, tantôt celle de la mère-patrie ».

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq (dir.), 2003 : 151) reconnaît, lui, deux « séries de facteurs au moins : l'ordre de l'acquisition et l'ordre du contexte ». Remplacer alors le syntagme « langue maternelle » par « langue première » est-il une solution ? On ne garde alors que l'ordre de l'acquisition et on oppose la langue première aux langues secondes. C'est le choix fait par de nombreux auteurs anglophones, mais pas par les auteurs français (on verra plus bas que le syntagme « langue seconde » est polysémique en français). Le problème n'est que déplacé : que faire d'une pluralité de langues apprises très tôt ? L'une d'elles sera-t-elle appelée première et les suivantes secondes pour des raisons de chronologies pas toujours très nette ? Ou parlera-t-on de plusieurs langues premières ?

Il faut surtout garder à l'esprit qu'on ne sait pas vraiment définir ce qu'est une « langue maternelle ». L'important n'est pas ici de trancher une querelle de terminologie, mais de développer une meilleure connaissance, voire une conscience, par les formateurs, de la réalité linguistique et sociolinguistique des personnes. Quand on s'intéresse à l'arrière-plan linguistique d'un migrant, il est important de comprendre la réalité concrète et de ne pas être trop marqué par les traits spécifiques de notre société, comme par exemple le monolinguisme dominant, l'existence d'un État-nation définissant une politique linguistique, l'importance de l'écrit et de l'école. Et il faut tenir compte aussi des représentations des langues par le migrant lui-même, qui peuvent l'amener à négliger un « patois » ou une langue dominée.

Peut-être serait-il préférable d'employer, suivant Philippe Blanchet (Blanchet, 1998 : 81), le syntagme « langue-base » plutôt que « langue maternelle ». La prégnance de la représentation maternelle disparaîtrait et la pluralité des « langues-bases » est alors possible.

3) Le français langue étrangère

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* cité plus haut (Cuq (dir.), 2003 : 150) définit la langue étrangère : « Toute langue non maternelle est une langue étrangère ». L'article étudie ensuite les « degrés de xénités (ou d'étrangetés) ».

Les chercheurs qui travaillent en didactique des langues étrangères avancent que la principale opposition entre langue maternelle et langue étrangère est le mode d'acquisition de la langue : acquisition naturelle pour la langue maternelle/langue-base/langue première, apprentissage, c'est-à-dire *acquisition organisée*, pour les autres langues.

Cet aspect paraît fondamental. L'acquisition naturelle du langage se déroule à un âge précoce, consiste en la mise en œuvre de capacités humaines innées par l'imitation, le jeu, l'échange avec les proches et par une analyse phonologique, syntaxique, sémantique et pragmatique très profonde mais non énoncée, presque totalement implicite, à l'exception des savoirs contre-intuitifs qui font l'objet de renforcement par le biais de corrections par l'entourage. De leur côté, les enseignements/apprentissages plus tardifs de langues étrangères oscillent entre la tentation de reproduire ce premier modèle d'acquisition et celle d'une description explicite de la langue. Les différentes méthodes d'enseignement/apprentissage tentent avec plus ou moins de succès selon les orientations didactiques, selon la formation des enseignants, selon les objectifs et selon les situations didactiques, de permettre l'acquisition de la langue étrangère par les apprenants, mais on peut reconnaître que le point commun de toutes les situations d'enseignement/apprentissage des langues étrangères est de proposer une activité structurellement difficile en raison de la place intime et centrale de la langue pour les êtres parlants que sont les humains. Il n'est jamais facile d'apprendre une langue.

C'est souvent l'« étrangeté » d'une langue qui a entraîné sa première description linguistique. Les plus anciennes grammaires s'adressaient à des publics dont la langue décrite n'était pas la langue d'usage : ainsi de la grammaire sanscrite de Panini, décrivant des formes tombées en désuétude. Plus près de nous, la première grammaire du français a été écrite au début du XVI^e siècle en anglais, par un anglais, John Palsgrave, pour des anglais voulant apprendre le français. La didactique du Français langue étrangère

Ne pourrait-on pas suivre encore ici Philippe Blanchet (Blanchet, 1998 : 81) et appeler les langues étrangères « langues-autres » ?

4) Le français langue seconde

La notion de Français langue seconde procède d'une triple origine : anglo-saxonne, extra-européenne, française.

Les anglophones appellent Second Language Acquisition (SLA) l'ensemble des connaissances relatives à l'acquisition des langues étrangères. Dans ce syntagme, « second language » signifie clairement l'ensemble des langues apprises après la ou les langues acquises naturellement. Les Canadiens français parlent de langue seconde dans ce sens-là.

Mais une réalité internationale a amené la création, en parallèle, d'un concept qui s'est appelé également « langue seconde » et que Jean-Pierre Cuq date de 1969 environ (CUQ, 1991, cité par VIGNER, 2001 : 7) : c'est le statut particulier de certaines langues dans des pays où elles ne sont la langue maternelle de personnes mais une langue d'usage ou une langue officielle qui ne peut donc pas tout à fait être considérée comme une langue étrangère. Les cas numériquement les plus importants concernent les anciens empires coloniaux français et britannique : le statut de l'anglais en Inde, au Pakistan ou au Nigéria, celui du français au Maghreb ou en Afrique noire francophone en font des langues « pas tout à fait étrangères ».

Enfin, une troisième acception typiquement française vient de l'Éducation nationale au sens d'une langue dont l'enseignement/apprentissage emprunte à la fois aux méthodologies en usage dans le Français langue maternelle et dans le Français langue étrangère, puisque l'objectif est de permettre aux élèves non francophones d'intégrer un cursus scolaire ordinaire. L'Éducation nationale en France peine à reconnaître le caractère « étranger » du français pour les petits migrants et projette de faire progressivement de ceux-ci des élèves aptes à suivre comme les autres élèves des cours de français (langue française comme discipline), même si la réalité dément en général cette ambition. On peut voir là une marque fondamentale de la tendance assimilatrice de la société française.

Ce n'est que récemment, à l'occasion d'une circulaire datant d'octobre 2012 que les ENAF (Élèves nouvellement arrivés en France), anciennement appelés « primo-arrivants », sont devenus des EANA (Élèves allophones nouvellement arrivés), une dénomination nouvelle intégrant clairement par l'adjectif « allophone », le caractère non-francophone de ces élèves.

La première acception du syntagme semble redondante avec « langue étrangère ». Les deux autres acceptions sont plus fécondes et l'on peut sans doute les assembler en une seule. C'est ce que fait Marie Berchoud dans un article sur le culturel en français langue seconde :

Le français en tant que langue seconde recouvre des situations bien différenciées, même si toutes ont en commun que le français a, du point de vue du ou des locuteurs en cause, la triple particularité de n'être pas langue première (celle dans laquelle le sujet parlant s'est constitué comme tel), d'être durablement utile et utilisé dans l'espace social, économique, politique actuel ou de référence, et d'entrer d'une façon ou d'une autre dans la composition des parcours de vie et partant, de l'identité individuelle et collective.

Au nombre des situations de FLS (désormais mis pour français langue seconde) on doit différencier d'une part celles qui ont pour cadre la France :

- Le français langue de scolarisation, langue des études et langue de la vie sociale (enfants et adolescents) ;
- Le français langue de la vie professionnelle et sociale (pour les adultes, qui ne pas sont forcément tous des migrants).

D'autre part, le FLS hors de France s'incarne lui aussi dans des situations collectives variées :

- Des situations diglossiques dans lesquelles le français occupe une position haute ;
- Des situations diglossiques dans lesquelles il occupe une position ambivalente ou conflictuelle (en admettant que ces deux types de situations citées puissent être vraiment distingués) ;
- Des situations de multilinguisme a priori non diglossiques, mais où chaque langue est marquée et marquante.

Ces situations sont inscrites dans l'histoire, laquelle se déroule à l'échelle de l'individu et à l'échelle collective, et est, comme telle, racontée, transmise, apprise, mémorisée. Elles résonnent en échos assourdis, déformés, amplifiés sur le plan individuel aussi bien que collectif (Berchoud, 2007 : 59-60).

Dans cette acception le Français langue seconde se confond donc avec le Français langue étrangère en milieu homoglotte.

Une tendance semble d'ailleurs se dégager actuellement qui consiste à appeler FLS le français enseigné en France aussi bien à des enfants scolarisé qu'à des adultes migrants (par exemple Chiss, 2006 : 103). Néanmoins, le débat est toujours en cours sur la question des définitions des champs à l'intérieur de la didactique du français. Marion Pescheux résume ainsi la position critique :

[...] je relève à la fois chez Cuq et Gruca et chez Vigner une mise en garde concernant l'identification ou la classification simplificatrice du domaine d'intervention de la didactique du français : avertissement qui rejoint les préoccupations bien connues opposant applicationisme et implicationisme. Je renvoie ici à Galisson – avec l'optique didactologique, en faveur d'un implicationisme (i.e. partir du terrain et conceptualiser) au lieu d'appliquer des théories linguistiques – tout en adhérant à Cuq et Gruca (p. 71) : « la dénomination de didactique des langues et cultures suffit à la discipline. (Pescheux, 2006 : 202)

Une façon intéressante de définir le français langue seconde, comme une *modalité du français* et non comme une « discipline » se trouve dans un rapport de l'Éducation nationale :

Deux sigles relatifs à l'apprentissage de la langue française par les ENAF seront fréquemment employés. Le français langue étrangère (FLE) est enseigné à des étrangers à l'étranger, dans un contexte où la langue officielle n'est pas le français et n'a donc pas de statut interne dans le pays ; c'est une discipline reconnue et la didactique du FLE a fait ses preuves. Le français langue seconde (FLS), quant à lui, est enseigné à des étrangers, mais dans un contexte où la langue officielle est le français ; ce n'est pas une discipline, mais une modalité de la langue française, transitoire, entre le FLE et le français langue maternelle

(FLM). Le FLS doit devenir non seulement la langue de la communication quotidienne, mais aussi celle des apprentissages et des expériences spécifiques. (Ministère de l'Éducation nationale et Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2009 : 94).

Sans prendre parti dans ce débat, je continuerai dans ce texte à utiliser l'appellation classique de Français langue étrangère pour l'objet d'apprentissage des non-francophones, même en France, la mention de « milieu homoglotte » me semblant suffisante.

5) Le Français sur objectifs spécifique et le français de spécialité

À l'image de son équivalent anglais l'*English for specific purposes*, le Français sur objectifs spécifiques s'est beaucoup développé depuis plusieurs décennies. On comprend bien qu'un professionnel ou un étudiant puisse souhaiter apprendre suffisamment de français pour un usage professionnel, sans pour autant maîtriser la langue et passer par les nombreuses heures de formation nécessaires pour cela.

Il est indispensable de bien distinguer le Français sur objectif spécifique du Français de spécialité. En effet, il existe un français spécialisé dans chacun des domaines de la connaissance et de l'activité. On l'appellera Français de spécialité. Mais le F.O.S. est bien différent en ce sens qu'il doit permettre à l'apprenant d'acquérir une compétence adaptée à des situations précises. C'est la connaissance des situations que vivra l'apprenant qui permet au formateur de définir le contenu de la formation.

La problématique ici posée concerne les spécificités de l'enseignement/apprentissage du FLE auprès de publics particuliers, définis par leur situation juridique et donc sociale. Le français de spécialité ne semble donc pas convenir à priori puisqu'il s'agit moins de « thématiques », de champ sémantiques à proposer à étudier par des apprenants que de besoins à analyser et d'objectifs à proposer en fonction de ces besoins. Le F.O.S. permet-il de mettre en place les meilleurs programmes de formation pour ces publics ?

6) Le Français langue d'intégration

Parmi les appellations de la didactique du français est apparu récemment le FLI, « Français langue d'insertion » qui pourrait sembler une bonne possibilité. Cette appellation était apparue à l'occasion de réflexions de la part des chercheurs, par exemple à l'université

de Tours, dans l'équipe de recherche E.A 4246 Dynadiv qui a récemment fusionné avec une équipe de l'Université de Rennes pour constituer l'équipe EA 4246 PREFics.

Le FLI a été officialisée par un label créé par un décret du 11 octobre 2011 « afin de reconnaître et de promouvoir les organismes de formation dont l'offre vise, pour des publics adultes immigrés dont le français n'est pas la langue maternelle, l'apprentissage de la langue française ainsi que des usages, des principes et des valeurs nécessaires à l'intégration dans la société française. »

Il est possible d'ailleurs de considérer le Français langue d'intégration comme une forme de Français sur objectifs spécifiques. C'est ce qu'a fait par exemple la directrice de Rencontre internationale, un centre de langues domicilié à Nîmes (<http://www.ri-nimes.fr/fr/>), lors d'un séminaire sur la démarche qualité qui s'est tenu au CIEP les 18 et 19 mars derniers. Après avoir défini son public comme un public de « migrants/résidents » et son organisme comme un centre de « FLE d'intégration », elle vante, pour défendre le label FLI, la « pertinence de ce français sur objectifs spécifiques » (<http://www.ciep.fr/conferences/assurance-qualite-dans-enseignement-du-fle/index.php>, intervention de Delphine Prade-Lupi).

Deux arguments incitent pourtant à la prudence. D'abord, la formation linguistique des réfugiés, demandeurs d'asile et mineurs étrangers isolés doit sans doute être plus souple, plus adaptée aux besoins réels des personnes que ce que permet un référentiel généraliste comme celui du F.L.I. Ensuite, le FLI a été l'objet d'une polémique intense et celle-ci n'est pas encore complètement éteinte.

Les auteurs du référentiel FLI prennent en effet position sur plusieurs aspects importants de l'enseignement/apprentissage du français. Voici quelques extraits de l'avant-propos du Référentiel FLI, avant-propos signé conjointement par le directeur de la DAIC et le délégué général à la langue française et aux langues de France (Vicher (dir.), 2011 : 5) :

En résumé, le « français langue d'intégration » est :

- une langue d'usage pratique, dont l'apprentissage se fonde sur des références quotidiennes ;
- une langue destinée à devenir la langue courante des apprenants. Elle n'est pas enseignée comme une langue étrangère, mais est progressivement intériorisée ;
- une langue familière. Son enseignement fait écho à l'environnement linguistique dans lequel baigne l'apprenant (au travail, dans la rue, dans les administrations, dans les commerces et les services) ;

- une langue de l'autonomie, qui permet à l'apprenant de se mouvoir dans les différents espaces de la société et d'y trouver toute sa place ;
- une langue dont la première approche est orale et qui n'ignore pas les expressions, les tournures et les « manières de parler » qui permettent de comprendre les conversations courantes et de s'y insérer ;
- la langue des parents des enfants scolarisés dans des écoles de la République française désireux d'accompagner leur évolution ;
- une langue qui donne les clés de l'insertion professionnelle (en lien avec le "français à visée professionnelle").

Comme le souligne un collectif d'auteurs (Bruneau et alii, 2012 : 188), « le référentiel FLI s'appuie sur des principes assimilationnistes ». Par exemple, dans la citation ci-dessus, qu'est-ce qui permet de préjuger que le français « est destiné à devenir la langue courante des apprenants » ?

Pour justifier la nouvelle appellation, les auteurs du Référentiel rejettent aussi bien Français langue étrangère que Français langue seconde, argumentant ainsi :

Du point de vue des apprenant(e)s, le français est une langue étrangère, mais si l'on considère la situation sociolinguistique, il est une langue seconde. En effet, la situation des migrants est assimilée à celles des locuteurs africains en Afrique : le français est la langue politiquement dominante mais ce n'est pas leur langue maternelle. Cependant, à la différence des situations pour lesquelles a été créé le terme FLS, le français en France est dominant politiquement, et il l'est également dans les usages courants de l'écrasante majorité des locuteurs, y compris de certains migrants jusqu'au sein de leurs familles. L'idée de la secondarité du français, dans le cas des migrants, est très difficile à soutenir, parce que le français est premier et non second, politiquement et par l'usage. (Vicher (dir.), 2011 : 8)

À mon sens, dans le cas général des migrants, la dernière affirmation (« le français est premier ») est très contestable. Elle fait écho, par exemple, à une intervention d'un représentant du Haut conseil de la francophonie lors d'une rencontre sur le FLE en 1988 : « la dénomination « Français Langue Etrangère » ne me plaît guère : il ne faut pas que le français soit une langue étrangère pour quiconque. Je préfère le Français Langue Privilégiée ! » (Martin, 2007 : 81-82). Je perçois là une sorte de dérive : à partir d'un souci louable d'intégration, on en arrive à une négation voire à un déni de l'altérité.

Dans le cas des demandeurs d'asile, des réfugiés et des mineurs isolés étrangers, ce déni de l'altérité semble encore moins fondé en raison de leur arrivée récente sur le territoire, de l'importance des liens avec la communauté d'origine et de l'inscription historique, politique de leur situation.

c) Quelques exemples de formation : méthodes, Cimade

Avant de commencer ces stages, j'ai pris connaissance de quelques dispositifs de formation à destination des publics concernés par ma recherche. J'ai exclu de ce travail documentaire les méthodes de FLE généraliste.

1) Les méthodes

Parmi les méthodes existant sur le marché, *Trait d'union* (Iglésias et alii, 2004a ; Iglésias et alii, 2004b) semblait le plus à même de correspondre aux situations que j'ai connues lors de mes stages, se présentant comme une « Méthode de français pour migrants ». On remarquera le « français pour migrants » sans détermination adjectivale, comme si les auteurs, en refusant le syntagme traditionnel de « langue étrangère », tenaient compte des débats sur la continuité langue étrangère-langue seconde-langue maternelle, voire anticipaient sur le FLI à venir. La deuxième édition de *Trait d'union*, parue en 2012 (Iglésias et alii, 2012), ajoute d'ailleurs à la fois la mention Français langue d'intégration sur la couverture et l'indication du niveau des exercices selon les niveaux du CECR (niveaux A1.1 et A1).

Cette méthode, qui « s'adresse à **des adultes migrants débutants en français, peu ou non scolarisés** dans leur pays d'origine [...] vise prioritairement **l'acquisition d'une compétence de communication orale** » (Iglésias et alii, 2004b : 5) (les mots en gras sont des auteurs). Elle est considérée par les auteurs comme « particulièrement adaptée aux formations dispensées dans le cadre du Contrat d'accueil et d'intégration » (*ibid.*), ce qui signale une réponse éditoriale à un besoin émanant du champ de la formation linguistique des étrangers extra-communautaires dans le cadre de lois sur l'immigration (loi du 24 juillet 2006 relative à l'immigration et à l'intégration).

Cette méthode respecte une « progression communicative ». À côté d'un dialogue dessiné et d'exercices classiques, on trouve un certain nombre de documents authentiques, de jeux de rôles qui, puisqu'ils consistent en une simulation, relèvent bien de l'approche communicative. Il ne m'a pas semblé que je pouvais l'utiliser telle quelle, mais le contenu de cette méthode est en tout cas très intéressant, ne fût-ce que pour inspirer le formateur de FLE. D'ailleurs, les auteurs ne sont pas partisans d'une utilisation rigide de la méthode : « Au final, il est important que le parcours de formation corresponde bien aux besoins et aux attentes des stagiaires. Chaque formateur peut (et doit) laisser libre cours à son inventivité et à son sens de l'efficacité pédagogique » (Iglésias et alii, 2004b : 6).

À l'approche communicative appartient également la série des *Communication progressive* publiées par CLE International. Ces manuels, qui peuvent être utilisés de plusieurs manières, conviennent à divers publics. Je me suis servi par exemple des unités du volume 1 (*Niveau débutant*) dans lesquelles un personnage fait ses courses, demande des renseignements, prend un rendez-vous médical par téléphone ou modifie un rendez-vous médical. Je pense que, tant par l'utilité pragmatique que par la relative difficulté de ces actions socialisées, l'intérêt de ces dialogues est réel dès le début du séjour en France et persiste bien au-delà des niveaux de survie.

Pour l'écrit, le livre dirigé par Martine Abdallah-Pretceille *Maîtriser les écrits du quotidien* (Abdallah-Pretceille et alii, 1998) est un bon outil de travail en raison de son orientation réaliste et fonctionnelle. L'utilisation des « écrits du quotidien » semble en effet une approche très pertinente, illustrée par quelques exemples, susceptibles d'être complétés par le formateur ou les apprenants.

Concernant les mineurs isolés étrangers, il existe *Entrée en matière*, méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés. Je ne l'ai pas utilisée parce qu'à Saverdun le travail que j'ai eu à effectuer relevait de l'observation, de l'évaluation de l'existant et de la proposition de remédiation, dans un cadre non-scolaire, et non de la mise en place de cours.

2) La Cimade

La Cimade est une organisation fondée en 1939 par des protestants engagés dans l'aide aux personnes dans le besoin, pour venir en aide d'abord aux personnes déplacées lors de l'exode puis aux internés des camps du Sud-Ouest de la France. Elle continue d'être présente, y compris dans les centres de rétention administrative (C.R.A.) dans l'lesquels l'État place les étrangers auxquels il ne reconnaît pas le droit de séjourner sur le territoire français. La Cimade est une organisation très professionnelle, à qui a longtemps été attribuée la responsabilité du soutien juridique des personnes retenues en C.R.A.

Elle a mené en particulier entre septembre 2005 et novembre 2007 une action de formation auprès des demandeurs d'asile, le projet FAAR (Formation, Accueil des demandeurs d'Asile et des Réfugiés) sur lesquels elle a publié deux rapports d'expérience, le premier intitulé : *Chemin d'espoir. Parcours de formation de demandeurs d'asile et de réfugiés en Ile-de-France*, le second : *Apprendre le français, vivre dans la cité. Démarche,*

activités et supports de formation au français avec des demandeurs d'asile et de réfugiés en Ile-de-France. Ce programme a été rendu possible par des partenariats opérationnels et institutionnels et par un financement du Fonds social européen (programme Equal).

Une des professionnelles ayant pris part à ces projets, Véronique Laurens, a publié en 2011 un article dans le numéro de la revue *Éducation permanente* consacré au thème de la Rencontre interculturelle et formation (Laurens, 2011). Cet article, « Accueil et autonomisation : enseigner le français à des demandeurs d'asile » m'a inspiré au départ de mon action au CADA-CPH, j'y reviendrai plus tard dans ce mémoire. Pour résumer, l'auteur considère que le formateur en français est un référent central du demandeur d'asile et qu'il doit adopter, pour permettre au demandeur d'asile d'accéder le plus rapidement possible à l'autonomie, une posture d'accueil qui se distingue des deux postures de l'indifférence et de l'assistanat, qui pourraient constituer des pièges. Autant cette importance de la posture d'accueil me semble très intéressante, autant je ne suis pas sûr que le formateur de FLE soit le référent « central » du demandeur d'asile. Je reviendrai sur ce point dans la description des retours du terrain.

3) L'association VA-Savoirs

Parmi les initiatives intéressantes pour la formation linguistiques auprès de publics de migrants, je voudrais citer une association créée en 2008 rassemblant des chercheuses sous la présidence de Claire Verdier : VA-Savoirs, pour Valorisation des savoirs (voir la plaquette de présentation par exemple : <http://relais59-asl.comuv.com/wp-content/uploads/2012/07/VA-Savoirs-Plaquette-pr%C3%A9sentation-4.pdf>).

L'idée directrice de cette association était de regrouper les connaissances détenues par l'ensemble de professionnels du FLE pour migrants – au moins dans la région parisienne.

Cette association a été à l'origine de quatre projets, dont le plus important a sans aucun doute été le projet MALIN, pour Mutualisation et Analyse des ressources pour la formation LINguistique des adultes (voir la plaquette sur Internet : http://www.projets-citoyens.fr/files/1012/Malin_Plaquette_2010.pdf_Q22311.pdf). En voici un descriptif :

Le projet MALIN est le projet phare de l'association. Il s'agit d'un projet de recherche-action qui vise à mutualiser et analyser les ressources utilisées pour la formation linguistique des migrants adultes, en

partenariat avec des chercheurs et des acteurs de la formation linguistique des adultes non francophones.

L'idée est de conserver, capitaliser et diffuser des matériels et des pratiques d'enseignement (collecte et analyse des matériels pédagogiques), de dialoguer et de transmettre des savoirs entre différentes générations de formateurs (par le biais de rencontres auteurs-formateurs), de faire circuler des savoirs et des savoir-faire entre l'université et le champ de l'action sociale (au travers des instances du projet), et d'intégrer la question de la formation de base des migrants adultes dans la formation initiale des futurs formateurs (avec les résultats du projet, présentés sur le blog MALIN).

Le projet permet en outre de professionnaliser des acteurs de la formation linguistique des migrants adultes et de réfléchir sur les objectifs d'intégrations professionnelle, culturelle et/ou sociale des migrants. Pour accéder à la liste des partenaires, cf. plaquette de présentation ci-joint. (<http://www.projets-citoyens.fr/node/2317>).

Un autre projet de l'association a consisté à créer un lieu d'échanges entre les acteurs du secteur : La Palme, pour Plateforme sur l'Apprentissage Linguistique des Migrants et des Etrangers (http://www.projets-citoyens.fr/files/1012/Livret_Palme_MaJ_Print.pdf).

L'association a malheureusement cessé son activité en juillet 2012 (voir le site reseau-alpha : http://www.reseau-alpha.org/liens_utiles/institutionspartenaires/va_savoirs).

On peut d'ailleurs trouver troublant qu'une association de mutualisation de ressources proposant une démarche descriptive et non prescriptive ait fermé ses portes au moment où voyait le jour un projet gouvernemental de FLI, avec label, référentiel, etc., donc prescriptif.

2) Démarches d'objectivation

a) Description de quelques démarches

Je voudrais passer rapidement en revue ici plusieurs démarches susceptibles d'aider le formateur à objectiver sa pratique. Trois d'entre elles, l'approche systémique, la recherche-action et la méthode ethnographique sont mentionnées par François Mangenot dans son cours sur la méthodologie du mémoire professionnel. La quatrième, la réflexivité a été définie par le sociologue Pierre Bourdieu et utilisée en didactique des langues et des cultures par exemple par Didier de Robillard.

Chacune de ces approches semble se situer à un point différent de la relation du sujet et de l'objet, pour reprendre un couple de concepts classique de la philosophie.

Dans l'**approche systémique**, ce qui est recherché, c'est la description la plus exhaustive possible de la réalité, et c'est pour cela que l'on cherche à dresser la liste de toutes les interactions entre tous les éléments présents dans un « système ». Cette approche n'est pas sans rappeler le structuralisme, si l'on tient compte du fait que le structuralisme s'est appliqué à des objets scientifiques bien découpés : langue avec Saussure, relations de mariage dans les sociétés humaines avec Lévi-Strauss, etc., tandis que la systémique s'applique à n'importe quel objet, même les plus complexes, comme par exemple les organismes biologiques, les communautés humaines et finalement le monde dans son ensemble (comme, par exemple, la vision du « monde comme une grande organisation » de Erwin von Bertalanffy). Cette description de la réalité est certainement très supérieure aux enchaînements de causalité de la rationalité traditionnelle. Mais elle suppose une conscience entièrement appliquée à l'objet et en quelque sorte détachée de lui : la systémique est, en ce qui concerne le rapport entre le sujet et l'objet, totalement du côté de la connaissance « objective », avec peut-être comme corollaire la mise entre parenthèse des modalités de connaissance de cette réalité par le sujet.

La **recherche-action** est une tentative de conjoindre deux activités en général séparées, la recherche étant censée avoir pour but la connaissance pure et désintéressée, alors que l'action serait par définition immergée dans une réalité vécue. La recherche dont il s'agit ici n'est pas la recherche pure et désintéressée, mais une étape d'un processus dont le point de départ et le point d'arrivée sont tous deux du côté de l'action.

Dans le domaine de l'éducation, un colloque qui s'est tenu en 1986 à l'INRP (Institut national de la Recherche pédagogique, supprimé en 1990), les chercheurs sont partis de la définition suivante : il « s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations ».

Dans *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Jean-Paul Narcy-Combes propose une vision originale de la façon dont les enseignants de langues et les apprenants peuvent pratiquer la recherche-action. Il défend que celle-ci est la meilleure approche pour les enseignants parce que « l'objet qu'étudie la didactique de L2 est une pratique sociale, et donc la recherche-action se révèle être la méthodologie de recherche la plus adaptée à ce type d'objet. » (Narcy-Combes, 2005 : 7). Il montre la nécessité d'une distanciation, qu'il appelle recul épistémologique, seule à même de permettre au praticien chercheur de s'en sortir dans le foisonnement de théories variées et parfois apparemment

incompatibles. À l'opposition classique subjectivité/objectivité, il substitue le couple engagement/distanciation.

La recherche-action aurait donc particulièrement sa place dans un cursus universitaire à visée professionnelle. Malheureusement, c'est une technique qui demande du temps. François Mangenot le signalait déjà dans son cours : « Comme je l'ai déjà dit, un stage de quatre mois ne permet pas de réaliser une recherche-action ». Mais il ajoute : « Cependant, certaines dimensions et démarches de la recherche-action, peuvent se révéler intéressantes pour vous ». Je donc pense que la recherche-action est plus une inspiration, un guide pour une attitude exigeante du formateur qu'une technique applicable dans des stages courts comme ceux que j'ai effectués.

Pour ce qui concerne la **démarche ethnographique**, le point de vue de François Mangenot est identique, selon lequel « la durée [du] stage n'est pas suffisante pour adopter totalement cette démarche ». Mais peut-on, comme le suggère François Mangenot, retenir quelques aspects de cette démarche ?

Précisons d'abord que l'ethnographie dont il s'agit ici n'est pas celle de Lévi-Strauss (l'ethnologie « de terrain » des sociétés lointaines), mais celle qu'a développée l'école sociologique de Chicago, que l'on appelle parfois « l'ethnographie urbaine ». Il s'agit d'après Georges Lapassade (LAPASSADE G., dans la sitographie) d'une sorte de sociologie fondée sur les techniques de l'observation participante, de l'entretien et de l'analyse de « matériaux » (biographies, journaux, lettres, etc.). L'auteur cite ensuite Peter Woods, qui dans *Inside School, Ethnography in Educational Research* (Londres, Routledge, 1986) définit la méthode ethnographique comme « un mélange d'art et de science » et souligne que l'ethnographie « implique de l'empathie, une capacité de "compréhension", toutes choses qui sont des capacités surtout artistiques ». Pour Woods, l'objectif de l'ethnographe est identique à celui de l'écrivain. Sur le continuum qui va de l'objectivité à la subjectivité, l'ethnographie est donc du côté du subjectif. L'enquête européenne Socrates-Mailbox, citée par François Mangenot, compte d'ailleurs sur l'approche ethnographique pour « mettre en évidence ce qui n'est pas immédiatement visible » et privilégie explicitement l'aperçu interprétatif, la pertinence (plutôt que la représentativité), la narration, bref tout ce qui exige et suppose un engagement personnel fort.

Enfin la **réflexivité** est une démarche empruntée à la sociologie et à l'anthropologie. Dans ces deux champs, la réflexivité consiste à appliquer les outils de l'analyse à son propre

travail ou à sa propre réflexion et donc d'intégrer sa propre personne dans son sujet d'étude. Ce concept a par exemple été développé par Pierre Bourdieu qui a étudié la sociologie de la sociologie et qui oppose une « réflexivité réformatrice » à la « réflexivité narcissique » proche de l'introspection.

En didactique des langues, D. de Robillard a travaillé sur la réflexivité et a développé le concept d'alter-réflexivité (par exemple De Robillard D, 2007b : 120). Dans un article du premier numéro des *Cahiers d'atelier sociolinguistique*, il a montré la nécessité de ce nouveau concept en exerçant une double critique, contre la prétention à l'objectivité et contre la réflexivité narcissique :

L'inverse des approches réflexives, la recherche de l'objectivité, poussée à l'extrême, conduit à un impossible et bien orgueilleux déni de soi (l'orgueil de ceux qui se déclarent tellement modestes), et à l'immodestie de penser que l'on détient *le* pouvoir de révéler *le* monde, de manière un peu prophétique. [...]

Il faut donc distinguer la réflexivité-introspection, qui peut mener au nombrilisme, et l'*altéro-réflexivité*, qui est effort pour éprouver, « expérimenter », le monde et l'autre, et traduire à un autre ce qu'on a expérimenté, en admettant donc dès le départ qu'il s'agit d'une représentation contextualisée et historicisée parmi d'autres, et qu'il est même indispensable qu'il y en ait d'autres pour critiquer la sienne propre (critiquer non pas pour améliorer, mais pour mieux historiciser) (De Robillard D., 2007a : 215).

Une forme de réflexivité paraît de toute façon indispensable au chercheur et est sans aucun doute utile au formateur. Mais a-t-elle sa place dans ce mémoire ? La subjectivité est certainement ce qui est le plus difficile à manier dans le cadre d'un stage professionnel...

b) L'approche systémique

De ces quatre approches, c'est l'approche systémique qui m'a retenu le plus, peut-être parce qu'elle n'est pas orientée vers la subjectivité. La possibilité d'appréhender les relations entre tous les éléments d'une situation m'a paru très intéressante et m'a d'ailleurs beaucoup aidé dans une situation vécue lors d'un stage, on le verra dans la suite du texte.

On peut définir un système comme un ensemble d'éléments en interaction dynamique ; c'est une notion interdisciplinaire qu'on retrouve en psychologie, en géographie, en théorie de l'information, en linguistique, etc. La systémique est une approche qui tente donc de comprendre l'ensemble des éléments et des interactions d'une situation.

Je me suis inspiré du livre de Simone Eurin-Balmet et Martine Henao de Legge, *Pratiques du français scientifique*. En effet, les auteurs se sont trouvés confrontés à des situations pas très éloignées au fond de celles que j'ai rencontrées dans mon travail en général et dans ces deux stages en particulier. Enseignantes de FLE pour des publics de scientifiques, voici comment elles décrivent leur activité :

Resituer nos interventions de formateurs dans le cadre d'une chaîne d'opérations liées au système de coopération français relativise quelque peu les choix méthodologiques ou du moins les soumet prioritairement au critère d'efficacité. Cette attitude est dictée non pas par un manque de curiosité intellectuelle à l'égard des recherches en didactique mais par le constant rappel à la réalité : **mettre en place des pratiques efficaces, rapides et les moins onéreuses possibles...** (Eurin-Balmet et Henao de Legge, 1992 : 7 ; les mots en gras sont des auteurs).

Dans le cadre d'une approche que les auteurs appellent « approche réaliste », applicable selon elles à l'enseignement/apprentissage du français scientifique mais pas seulement, elles présentent d'abord des « outils d'analyse », au premier rang desquels une application de l'approche systémique à la « connaissance d'une situation éducative ».

Elles dressent une liste de 14 éléments à considérer avant de définir un contenu linguistique à enseigner (*id.* : 11) :

1. la demande institutionnelle
2. la demande sociale
3. la demande des apprenants
4. le profil socio-culturel des apprenants et des enseignants
5. les besoins langagiers des apprenants
6. les besoins non langagiers des apprenants
7. les situations de communication à maîtriser dans la langue cible
8. les domaines scientifiques
9. les ressources et les contraintes financières
10. les ressources et les contraintes de temps
11. les ressources et les contraintes matérielles
12. les ressources et les contraintes humaines
13. l'environnement éducatif
14. l'environnement socio-culturel

Cette liste me paraît intéressante, même si quelques modifications peuvent s'avérer nécessaires pour pouvoir l'utiliser dans les situations de mes stages. En particulier, je crois qu'il conviendrait de scinder le paramètre 4 en deux, l'un concernant le profil socio-culturel des apprenants et l'autre celui des enseignants. En effet, il n'y a pas de cohérence logique entre le profil de uns et le profil des autres et je pense que dans le cas des demandeurs d'asile, des réfugiés et de mineurs isolés étrangers, ces profils jouent un rôle assez important.

Par ailleurs, le paramètre 8, « les domaines scientifiques », doit bien sûr être remplacé par un paramètre comme « les domaines socio-professionnels ».

Les auteurs remarquent que « pour pouvoir tenir compte de tous ces paramètres à la fois, il faut organiser sa réflexion » (*id.* ; 11). Elles soulignent la nécessité de prendre le temps d'examiner la situation concrète et de ne pas appliquer une théorie toute faite, qui pourrait être en dissonance avec la situation.

La première démarche du formateur est de « s'extraire mentalement de la situation éducative dont il est un élément pour pouvoir considérer cette situation comme un objet » (*id.* ; 12). C'est pour pouvoir appréhender cette situation dans sa complexité, c'est-à-dire non seulement les éléments constitutifs mais aussi « les phénomènes d'interdépendance et les modalités dynamiques qui les régissent » (*ibid.*) que l'approche systémique trouve sa place. La source d'inspiration de Simone Eurin-Balmet et Martine Henao de Legge est *L'Éducateur et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation* (Presse de l'Unesco, 1981).

Un des intérêts de l'approche systémique est aussi de pouvoir distinguer plusieurs systèmes, voire des hiérarchies de systèmes et de sous-systèmes. Les auteurs introduisent même les notions de macro-systèmes (par exemple l'organisation générale de la formation d'un pays) et de micro-systèmes (par exemple, une séance de formation).

Par ailleurs, il est possible d'analyser un système de façon différente selon le point de vue des acteurs. Cela paraît extrêmement important : c'est en effet sans doute dans une dissonance entre les points de vue des différents acteurs que se trouve la cause la plus courante de conflits ou de malentendus entre ceux-ci, donc de problèmes dans les formations.

Dans le cas d'une situation d'action, comme l'est la situation éducative, le système est organisé en fonction d'un but. Les auteurs proposent six composants permanents de tout

système éducatif (*id.* ; 15-17). L'objet d'enseignement (ici la langue) peut être considéré comme un **produit**. Le système est aussi caractérisé par un deuxième élément constitué d'une **entrée** (l'état des connaissances des apprenants avant le début de la formation) et d'une **sortie** (l'état des connaissances des apprenants en fin de formation). Il fonctionne grâce à des **ressources** et en dépit de certaines **contraintes**. La **stratégie** est la manière dont l'enseignant et les apprenants vont organiser, agencer ces ressources et ses contraintes. Enfin, les réactions des apprenants, les résultats des tests et des bilans, etc. apportent un retour d'informations à l'enseignant et à l'institution, c'est la **rétroaction**. Cette évaluation peut porter aussi bien sur les acquis que sur les démarches ou sur la qualité du produit.

c) L'analyse critique des méthodologies didactiques

Au même niveau que les approches permettant l'objectivation des pratiques, je voudrais placer une réflexion sur le choix de la méthode didactique. Ce qui est intéressant n'est d'ailleurs pas en réalité le choix de la méthode à suivre, mais de la question de savoir s'il faut faire un tel choix ou si la nécessité d'avoir à faire ce choix au préalable n'est pas lui-même à critiquer, au nom d'une approche plus conforme à la situation. Il s'agit bien d'une objectivation, d'une démarche permettant de prendre du recul par rapport à une pratique.

En fait, je me suis dès le début posé la question d'une méthode didactique à suivre. Mais je dois reconnaître que j'ai construit mes séances en ne pensant qu'à ce que je jugeais le plus utile pour les apprenants. Je n'ai pas cherché par exemple à appliquer l'approche actionnelle, dont je reconnais la valeur en soi, mais dont je ne crois pas qu'elle puisse être la plus efficace dans toutes les situations didactiques. Plutôt que pour telle ou telle méthode, en particulier l'approche communicationnelle et l'approche actionnelle, j'ai opté pour ce que les deux auteurs de *Pratiques du français scientifique* appellent une « approche réaliste » (Eurin-Balmet et Henao de Legge, 1994 : 7).

Deux chercheurs de premier plan ont abordé sous cet angle la question des méthodologies : Christian Puren, didacticien professeur d'université émérite et Gérard Vigner, inspecteur d'académie, pionnier du FLS dans l'Éducation nationale.

Dans un essai assez ancien au sous-titre évocateur, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes Essai sur l'éclectisme* (Puren, 1994), Christian Puren part du constat d'un éclectisme dominant dans la pratique de l'enseignement des langues vivantes et se propose de donner une assise théorique à cet éclectisme en allant chercher du

côté de la complexité chère à Edgar Morin (par exemple, Morin, 1990). Les tâches assignées au didacticien sont nombreuses pour éviter « l'éclectisme mou », en particulier « appliquer les principes de la méthode de la complexité, à savoir le dialogisme, la récursivité, la transversalité, les passages à des méta-points de vue » (Puren, 1994 : 209). Dix ans plus tard, il reprend l'idée de l'utilisation par l'enseignant de diverses méthodes dans une contribution à un congrès d'enseignants d'allemand :

On retrouve en effet dans la structure de ces unités de Rond-Point 2 telle qu'elle est présentée ci-dessus, toutes les approches qui ont été successivement privilégiées dans l'histoire de notre discipline : par la grammaire, par le lexique, par la culture, par la communication et par l'action. On peut critiquer la manière de les ordonner, de les combiner ou de les articuler les unes et les autres, et juger que cette manière ne pourra pas convenir à tous les apprenants. L'essentiel n'est pas là, et c'est ce que nous avons vu à propos du Cours de langue et de civilisation française de 1953, et qui réapparaît dans la conception des unités de ce manuel comme dans d'autres publiés ces dernières années : la nouvelle approche (en l'occurrence, par l'action) vient s'ajouter et non se substituer aux approches antérieures.

Et je ne vois pas comment il pourrait en être autrement. L'enjeu actuel dans nos classes n'est pas de privilégier systématiquement telle ou telle approche supposée optimale (en particulier pour la raison fort discutable qu'elle est la dernière...), ni même de construire un modèle idéal de réglage entre ces différentes approches, mais de leur appliquer en permanence, comme aux contenus, les trois opérations de sélection, de séquenciation et de distribution (cf. début de cet article) (Puren 2004 ; 8).

Récemment, Christian Puren a réitéré fortement sa conviction que l'enseignant ou le formateur doit être en mesure d'utiliser différentes méthodologies :

Il ne peut – et il ne pourra jamais y avoir –, par conséquent, de « bonnes pratiques » dans l'absolu, et le fait que ce concept, emprunté à la technique managériale du benchmarking, soit actuellement très en vogue après de l'OCDE, du Conseil de l'Europe et de la Commission européenne, qu'il ait été en France utilisé par les rédacteurs de la circulaire de 2009 pour définir les missions des corps d'inspection et qu'il soit maintenant repris par l'actuel ministre de l'Éducation nationale, ne change rien à l'affaire.

La « philosophie » actuelle de la recherche en didactique des langues-cultures – du moins celle que je défends depuis des années – rejoint le bon sens des enseignants : un enseignant qui progresse est un enseignant qui ajoute une autre manière de faire à toutes celles qu'il maîtrise déjà ; pour gérer au mieux la complexité de sa pratique d'enseignement, il faut disposer d'un maximum de manières de faire différentes (Puren, 2012 ; 4).

Dans le même ordre d'idée, Francis Carton dans une préface à un ouvrage sur la *Phonétique du FLE* (Léon et alii, 2009 : 6) remarque que « les pratiques et les méthodes de langue sont caractérisées aujourd'hui en matière de pédagogie de la prononciation par leur éclectisme : aucune technique que l'expérience juge efficace n'est à rejeter. »

Voici maintenant un extrait d'un article récent de Gérard Vigner dans lequel l'auteur défend un « regard historique » sur les méthodes d'enseignements des langues vivantes :

On sait ce qu'il en est de ces téléologismes naïfs par lesquels l'histoire de l'enseignement des langues se scande en étapes obligées, et toujours les mêmes, depuis les siècles obscurs représentés par la méthode grammaire-traduction (comme si cette méthode était absente des pratiques d'aujourd'hui), jusqu'à l'apothéose contemporaine qui, dans les années 60 était représentée par les approches du type SGAV, puis dans les années 70/80 laissait la place aux approches communicatives, pour parvenir enfin aux approches actionnelles telles qu'elles sont présentées à partir du CECR. Or, les travaux d'histoire de l'enseignement des langues l'ont bien montré, ces approches ne se succèdent pas, elles avancent en parallèle, se différencient, sans pour autant reléguer aux oubliettes de l'histoire les approches antérieures. Quand le CECR et les approches actionnelles auront fait leur temps, dans leur dimension proprement innovante, d'autres propositions émergeront qui n'invalident nullement tout ce qui s'est engagé autour du CECR, mais l'inscriront dans une continuité plus largement dessinée. Le CECR est le plus souvent présenté comme un objet hors de toutes contraintes historiques, alors que sa logique organisationnelle est marquée par : (1) la culture du Conseil de l'Europe et la diversité d'une Europe qui sortait de deux guerres particulièrement éprouvantes ; (2) des valeurs de paix, de compréhension mutuelle ; (3) une approche de la compétence fondée sur le transfert vers le savoir parler, le savoir apprendre de logiques de formation venues de la formation professionnelle des adultes ; d'où l'importance qu'il y a à sociologiser, à historiciser l'éventail des pratiques présentées pour éviter les inconvénients d'une approche excessivement abstraite qui rend plus difficile, dans la suite de la carrière de l'enseignant, la relation au changement et à l'innovation. Les enseignants sauront que d'autres approches se feront jour et que ces évolutions dépendront d'une modification des contextes, des besoins et des publics d'apprentissage à laquelle il faudra savoir se préparer. (Vigner, 2012 : 85-86).

Avec les publics dont il est question ici, deux éléments sont décisifs, avant même d'aborder leur situation juridique particulière. D'une part, l'origine culturelle joue un rôle décisif à mes yeux dans la réussite d'une méthode, donc dans le choix de la méthode à employer dans une situation donnée d'enseignement/apprentissage. Les personnes ayant eu l'occasion de fréquenter des apprenants chinois par exemple le savent, il est très difficile d'obtenir d'eux une participation à des exercices autres que la compréhension et la production selon un modèle. Dans le cadre de mes formations de FLE j'avais constaté maintes fois que les personnes originaires de pays « occidentaux » apprécient une composante créative, ludique de l'activité d'apprentissage alors que celles venant de cultures plus « traditionnelles », pour ce qui concerne les méthodes d'enseignement, ne comprennent, ne valorisent et n'acceptent spontanément que l'apprentissage traditionnel. On peut toujours essayer de « changer les choses ». Mais cela prend du temps. Ainsi proposer un jeu de rôle par exemple quand le public est constitué d'apprenants non-francophones venant d'Afrique ou d'Asie suppose de

longues explications, des plages de surprise accompagnées de rires, des malentendus nombreux, pour arriver à un résultat curieux : dans le meilleur des cas, s'ils ne sont pas froissés, ils ont l'impression de s'être seulement amusé. Et l'estime portée à l'enseignant ne se maintient que si celui-ci s'est montré capable de construire des séquences plus traditionnelles et de montrer des connaissances étendues.

Par ailleurs, l'existence de besoins puissants et précis chez les apprenants implique que les « actions » sont suffisamment nombreuses à l'extérieur pour qu'on n'ait pas besoin de créer des « tâches ». J'appelle ici « actions » les actes effectués dans la vie sociale hors de la classe et « tâches » ceux effectués dans le cadre d'un enseignement. Il me semble que, si l'apprentissage par les tâches constitue sans doute un réel progrès pour les classes en situation exolingue, c'est moins vrai pour les migrants qui effectuent dehors de nombreuses actions nécessitant de leur part des savoirs et de savoir-faire. Il est pragmatiquement autant que linguistiquement intéressant de travailler ces savoirs savoir-faire en formation. C'est encore plus vrai pour les demandeurs d'asile et pour les réfugiés. Il n'y a pas de nécessité à imaginer une « classe hors les murs », alors que l'extérieur est un formidable réservoir d'expériences face auxquelles les séances de formation auront plutôt intérêt à privilégier l'acquisition des savoirs et des savoir-faire qu'ils ne pourront pas apprendre par eux-mêmes.

Je voudrais citer pour terminer l'« analyse des pratiques » défendue par Marion Pescheux qui suppose de la part du formateur une formation à un « habitus réflexif » :

Autrement dit, il s'agit de [l]a capacité [du formateur] à tenter de repérer ce qui ne change pas malgré la diversité des situations (types de publics, salles, types de supports, types d'évaluations), et ce qui change dans des circonstances semblables (même types de public, même salle, même type de supports, même type d'évaluations). En bref, il s'agit de prendre en compte, dans la situation, l'individu migrant et, partant, la spécificité de la relation ternaire qui relie l'enseignant, l'apprenant et la langue dans le cas du FLS en France

Ces deux constats sous-tendent la thèse que je tente de défendre, celle du rôle central de la formation à la pratique réflexive – outillée – des enseignants de langues dans leur formation générale (Pescheux, 2006 : 207).

En conclusion, je pense que le formateur, particulièrement pour un public hétérogène en situation homoglotte, a intérêt à connaître plusieurs méthodes et à savoir choisir pour chaque acte d'enseignement ce qui lui paraît le plus adapté. L'éclectisme, la compréhension de l'histoire des méthodes, l'analyse des pratiques paraissent des options plus fécondes que la fidélité à « telle ou telle approche supposée optimale », comme l'écrit Christian Puren.

Deuxième partie : actions sur le terrain et retours d'expérience

1) Institut protestant de Saverdun

a) Description

L'Institut protestant de Saverdun, en Ariège, est actuellement une MECS (Maison d'enfants à caractère social) gérée par une fondation. L'établissement remonte à 1838. Il est lié au mouvement du Réveil, courant protestant né en Grande-Bretagne à la fin du XVIII^e siècle qui s'est répandu en France au début du XIX^e siècle.

Les Réveils sont des mouvements qui veulent « réveiller » une foi jugée assoupie affadie et routinière. Les Réveils veulent susciter une piété plus existentielle, plus sentimentale, plus engagée et plus démonstrative, qui se fonde sur une expérience personnelle plus que sur l'adhésion à un enseignement.

Ils se caractérisent par l'importance de l'évangélisation.

Les Réveils sont plutôt progressistes sur le plan social : ils se préoccupent de l'éducation, des soins de santé, des secours aux miséreux. Les femmes y jouent un rôle considérable, et accèdent à des responsabilités presque à l'égal des hommes (Site Internet du Musée virtuel du protestantisme).

Dans le Sud-Ouest de la France, le promoteur du Réveil a été le pasteur David César Chabrand, natif d'Anduze et organisateur de l'Eglise réformée de Toulouse. Il intéressa à son action une famille de riches banquiers toulousains, les Courtois, liés à la petite ville de Saverdun en Ariège, ville de vieille tradition protestante. Trois frères Courtois, nés au début du XIX^e siècle, menèrent une existence marquée par une foi profonde. Ils firent beaucoup pour répandre en France des éditions bon marché de la Bible, dans le cadre de la S.L.R. (Société des Livres Religieux). C'est l'âge d'or de l'évangélisation protestante par l'imprimé. Et, en 1838, ils fondèrent, avec quelques amis, l'Institut des orphelins protestants, à Saverdun où ils étaient propriétaires terriens. Parmi les autres fondateurs de l'Institut protestant figure H. Laurens, un homme qui en fut le président jusqu'à son décès en 1886 et qui écrivit un livre au titre significatif : *L'agriculture au point de vue chrétien. Cours élémentaire pour l'instruction agricole des jeunes recueillis dans l'orphelinat protestant de Saverdun*, publié par la S.L.R.

L'Institut appartient encore aujourd'hui à une fondation qui s'appelle Institut de Charité pour les Orphelins protestants et qui a été enregistrée le 18 juillet 1848, ce qui en fait une des dix plus anciennes de France. C'est aussi la seule fondation reconnue d'utilité

publique domiciliée dans le département de l'Ariège. Officiellement, sa mission est encore aujourd'hui de « recueillir les enfants protestants orphelins ou abandonnés, les élever dans les principes de la piété, leur inspirer l'amour du travail et leur donner une profession, en dirigeant principalement leurs goûts vers les travaux de l'agriculture. » Bien sûr, la réalité a changé, mais le texte est demeuré !

Dans les années 1970, l'Institut Protestant a accueilli de nombreuses jeunes personnes ayant fui les pays communistes de la péninsule indochinoise (Vietnam, Laos, Cambodge), personnes couramment appelés alors « boat people ».

Aujourd'hui, l'Institut Protestant reçoit « près de 60 jeunes répartis au sein de 5 pavillons d'internat et 12 appartements extérieurs. L'accompagnement éducatif s'articule autour de l'apprentissage de la langue française, de l'accès progressif à l'autonomie et à la citoyenneté par l'insertion scolaire, pré-professionnelle et professionnelle. » (Site Internet de l'I.P.). La spécialisation actuelle de l'Institut protestant dans l'accueil des M.I.E. s'explique par plusieurs raisons, dont la vocation originelle d'accueil d'enfants, la mission d'accueil des étrangers, manifestée au moment de l'accueil des « boat people », ainsi que la capacité de répondre à une demande nouvelle émanant au début des années 2000 des services de l'Aide Sociale à l'Enfance (A.S.E.) du Conseil général. La spécificité confessionnelle de l'Institut protestant, qui ne concerne bien sûr plus la religion des travailleurs sociaux se retrouve aujourd'hui dans quelques éléments, dont certains sont symboliques, comme la présence de pins parasols, localement considérés comme marques d'appartenance à la religion protestante, et dont d'autres sont sans doute encore agissants, comme l'affiliation de la fondation à la Fédération de l'Entraide protestante. En tant qu'association, l'Institut de Charité pour les Orphelins protestants est dirigé par un conseil d'administration présidé par une personnalité locale, maire et conseiller général d'une commune voisine, le Carla-Bayle.

Alors n'y a-t-il pas au fond une continuité ? Les orphelins protestants ont été remplacés par des Mineurs isolés étrangers, des jeunes qui n'ont pas de parents sur le territoire français. L'agriculture a été remplacée par d'autres activités professionnelles (le bâtiment pour les garçons, la couture pour les filles, la restauration pour les deux sexes). Le travail éducatif a remplacé la piété. Mais ce qui n'a pas changé, c'est la volonté de « donner une profession » aux jeunes accueillis.

En dépit de la laïcisation actuelle de l'Institut protestant, il n'est peut-être pas indifférent qu'une foi intense ait motivé la fondation de ce lieu dédié à l'accueil des enfants.

b) Prise de contact et première rencontre

Dès le début, ma situation a été plutôt étrange à l'Institut protestant de Saverdun. Je ne savais jamais à l'avance comment les choses allaient se passer et j'avais toujours un peu peur de créer des problèmes en réagissant mal, en commettant un impair par méconnaissance de problèmes ou de situations que je pressentais compliquées.

Pourtant, avant la première rencontre physique, les choses se présentaient bien. J'avais écrit à l'Institut protestant à la suite du faux-bond de lieux de stage, dont mon lieu de travail. La réponse positive de l'établissement à ma demande de stage m'avait donc mis en joie, d'autant plus que le lieu est connu dans toute la région pour son activité d'accueil et que les Mineurs isolés étrangers m'intéressaient (j'en avais accueillis plusieurs en formation pour adultes, pour le compte de l'OFII, comme je l'ai dit dans l'introduction).

Le jour du premier rendez-vous, je suis appelé dans le bureau du directeur, où je trouve celui-ci avec le sous-directeur. Après quelques échanges assez peu approfondis, celui-ci me conduit « au FLE », où une enseignante de FLE doit me prendre en charge. Une fois que nous sommes arrivés dans ce bureau « du FLE », je comprends que l'enseignante qui nous accueille n'était pas au courant de mon arrivée ! Elle fait contre mauvaise fortune bon cœur, mais après le départ, rapide, du sous-directeur, je la sens assez fermée. Je cherche à comprendre et finalement elle m'informe qu'elle n'est pas contente d'avoir été mise devant le fait accompli. Je lui dis que je suis désolé, bien entendu elle me répond que ce n'est pas de ma responsabilité, que c'est la direction qui ne l'a pas informée de mon arrivée. Puis elle me décrit la situation, que je trouve plutôt déroutante.

Elle enseigne le FLE selon une méthode très particulière, la méthode Gattegno qui a été mise en place par la personne qui occupait le poste avant elle. Cette méthode, qui utilise comme support matériel des réglettes de couleur pour symboliser les phonèmes et les fonctions syntaxiques, nécessite une formation privée et payante et ne peut pas, me dit-elle, être utilisée par des gens qui n'ont pas suivi cette formation. Je ne suis pas emballé par cette méthode, mais je n'en dis rien. Cette méthode est mentionnée dans le *Dictionnaire de didactique du FLE/S* à la rubrique « Méthode silencieuse » et elle est critiquée : « De plus, la méthode semble reposer sur le principe selon lequel l'apprentissage de la phonologie de langue-cible va garantir une égale capacité en compréhension. Or, on sait qu'il n'en est rien,

le transfert expression-compréhension est peu important, sinon quasi-inexistant, alors que le transfert inverse, analogue au processus qui préside à l'apprentissage de la langue maternelle, ne fait aucun doute. » (Cuq (dir.), 2003 ; 166).

Cette personne, Mme L., suit une formation à l'université, une licence de FLE. Je propose d'observer le travail qu'elle et ses collègues effectuent puis de leur faire des propositions de remédiation. Elle est d'accord, cela l'intéresse et elle me fait relativement confiance sur le plan linguistique et didactique.

Mais elle est très préoccupée par des problèmes relationnels internes à l'établissement qui ont l'air important et dont elle me parlera régulièrement. Je juge que je peux lui faire confiance, mais je suis conscient malgré tout que se trouver pris dans des conflits existants n'est pas la meilleure position pour effectuer un stage efficace. Comment pourrai-je comprendre le « dessous des cartes » ? Comment pourrai-je proposer des évaluations sérieuses et des solutions efficaces ? Qui sera un interlocuteur fiable ?

Sa seule collègue de « FLE » est une ancienne institutrice proche de la retraite qui n'a aucune formation en FLE. Elle enseigne le français d'une manière scolaire et peut se comporter parfois d'une manière trop directive, ce qui passe mal avec des jeunes de 16-17 ans qui ont sans doute mûri avant l'âge et qui peuvent parfois présenter des fragilités. C'est cette dame, Mme B. qui a en charge, à sa demande, la classe des plus avancés. Et apparemment personne n'a d'influence sur cette dame, qui est présente depuis de longues années dans l'établissement. Les relations entre les deux enseignantes ne sont pas très satisfaisantes professionnellement parce que la plus jeune, qui est censée diriger le « pôle FLE », n'est pas en mesure de faire travailler en équipe la plus âgée qui a des habitudes bien ancrées et n'apprécie pas qu'on lui fasse des remarques. Cependant, ma directrice de stage juge que sa collègue évolue dans le bon sens, lentement mais en profondeur et qu'il faut lui laisser une chance d'orienter sa pratique vers le F.L.E. Me concernant, elle n'est même pas sûre que Mme B. me laissera observer sa classe ! En réalité, je pourrai faire une seule observation de sa classe avant qu'elle ne me refuse cette possibilité.

Des ateliers de découverte professionnelle sont également mis en place, ce qui semble une bonne idée dans la mesure où la quasi-totalité des mineurs accueillis ici auront un itinéraire scolaire de professionnalisation précoce. Mais il semble que la mise en place de ces ateliers ne s'est pas déroulée de façon sereine. D'après ma directrice de stage, chacun de ces ateliers (bâtiment, cuisine, couture) correspond à l'ambition d'un salarié d'obtenir une

promotion en validant une formation d'éducateur technique. Ces éducateurs prétendent « faire du FLE », ce qui ulcère ma directrice de stage, qui m'informe qu'ils n'ont aucune formation en FLE. Ils s'adressent en français aux jeunes, pratiquant au fond ce que pratiquent tous les chefs d'équipes avec des ouvriers non-francophones, ce qui ne constitue bien sûr pas une véritable formation linguistique.

Par ailleurs, les éducateurs spécialisés qui prennent en charge les adolescents dans leurs lieux de résidences ne coopèrent pas volontiers avec le FLE, par exemple pour l'aide scolaire qui serait sans doute nécessaire. Je n'ai pas réussi à connaître les tenants et aboutissants exacts de cette mésentente, sans aucun doute préjudiciable pour les jeunes.

Enfin l'équipe de direction ne semble pas encore très bien assurée. Un ancien directeur qui a exercé longtemps venait de partir à la retraite ; c'est lui qui constitue une référence pour les professionnels. Le nouveau directeur a du mal à s'imposer. Il semble qu'il soit dans une situation où le pouvoir décisionnel appartient au conseil d'administration de l'association. J'ai eu l'impression que celui-ci avait un poids décisif dans les orientations de l'IP. Je n'ai pas pu vérifier les nombreuses confidences que j'ai entendues. Je me suis contenté d'enregistrer et d'essayer de comprendre comment fonctionnait l'établissement ; et surtout j'ai essayé de développer ma propre activité, espérant que les choses s'éclairciraient par la suite, ce qui malheureusement ne s'est pas passé.

Je résume donc la situation que je découvre : une direction sans visibilité ; une enseignante appliquant une méthode d'enseignement atypique et privée et une autre sans aucune formation en FLE ; des éducateurs techniques sans formation de FLE mais qui prétendent « faire du FLE » ; des conflits multiples et indéchiffrables à première vue. Mais des jeunes pleins de vie et des évolutions peut-être positives.

Je me suis demandé quelle était la meilleure réponse à cette situation. Abandonner ce stage ? Contacter ma directrice de stage à l'Université ? Ou faire face à la situation seul, en prenant comme « boussole » ce qui constitue à la fois la raison de ma présence et le « cœur » du projet de l'IP pour les MIE, d'après le site Internet de l'IP : l'enseignement/apprentissage du FLE à ces jeunes. C'est cette dernière solution que j'ai choisie, en partie parce que nous étions déjà tard dans l'année universitaire, en partie par un certain sens du défi ou du devoir : je me suis aussi imposé d'être capable de réussir « avec mes propres moyens ». Avec le recul, je pense que j'aurais dû demander un rendez-vous avec la direction pour mettre sur la table les problèmes que j'avais remarqués et pour savoir ce qu'ils attendaient exactement de moi.

J'ai considéré que la direction avait été informée de la nature de mon stage, j'ai attendu qu'une clarification vienne d'elle et je me suis contenté de réaliser mes tâches d'animation de séances, d'évaluation de la situation et de proposition de remédiation. Je dois aussi signaler que j'ai longtemps cru qu'une amélioration était possible, j'ai même pensé qu'une évolution se dessinerait pendant mon stage. Mme L. défendait avec passion l'idée du « pôle FLE » mieux structuré, plus convaincant par sa méthodologie d'enseignement. Elle se réjouissait de progressivement amener Mme B. vers le FLE. Nous avons énormément discuté, Mme L. et moi, et j'ai senti une évolution importante chez elle. En particulier, elle s'est éloignée de la méthode Gattegno et s'est orienté vers ce qu'elle appelait « le FLE ». Ses cours à l'Université la convainquaient visiblement d'adopter une méthodologie plus ouverte. A la fin, elle m'a même confié que cette méthode Gattegno était une sorte de « vitrine » de l'Institut protestant. Je pense effectivement que les administrateurs de l'Institut Protestant avaient été séduits par cette méthode qui avait été promue par la personne qui avait précédé Mme L. et que c'était devenu comme une « marque de fabrique » de l'établissement, le petit « plus » qu'on présente aux visiteurs et aux partenaires institutionnels. Je ne connais pas assez cette méthode pour l'évaluer mais je pense que, si elle présente peut-être des aspects positifs, elle doit en tout cas s'intégrer dans une didactique plus large (voir ci-dessus la critique qu'en fait le *Dictionnaire de didactique du FLE/S*).

Je dois signaler enfin que l'attitude de Mme L. envers les jeunes a toujours été très empathique, active et sans préjugés. Il m'est arrivé d'être ému par ce que je percevais de relation « maternante » entre elle et tel ou tel de ces jeunes.

De manière générale, les personnes travaillant à l'Institut protestant sont dans l'ensemble à la fois très professionnelles et réellement dans l'accueil des jeunes.

Malheureusement, j'ai eu l'impression nette que je n'étais pas vraiment bienvenu pour une partie des personnes travaillant à l'Institut, ce qui pose évidemment un problème.

c) Observations et entretiens

J'ai visité les résidences des jeunes, ainsi que les lieux collectifs, guidé par un éducateur spécialisé. En revanche, malgré mes demandes réitérées, je n'ai pas réussi à obtenir communication du Projet d'établissement de l'IP, le directeur alléguant qu'il était en cours de modification et n'était pas présentable. J'ai déploré cette situation, persuadé que la lecture du

Projet d'établissement, qui est un document obligatoire pour les établissements du champ sanitaire et social m'aurait aidé à comprendre la situation.

J'ai aussi mené des entretiens avec les personnes suivantes :

- la psychologue, qui m'a longuement parlé des souffrances des jeunes et de ses interventions pour expliquer aux autres professionnels la nécessité de ne pas mettre trop de pression sur eux. Elle m'a communiqué un texte professionnel, un article sur les traumatismes liés à l'exil.
- une éducatrice technique en charge de l'atelier de découverte professionnelle, femme d'origine sud-américaine, qui m'a exprimé sa profonde empathie pour les mineurs isolés étrangers et sa conviction que certains d'entre eux peuvent s'en sortir grâce à des emplois dans la cuisine ou le service.
- une femme chef de service depuis longtemps, qui m'a raconté l'évolution de l'IP depuis l'époque des boat-people vietnamiens, qui marque le début de l'orientation du centre vers l'accueil de jeunes étrangers ; et le passage progressif du bénévolat à la professionnalisation, qui est sans doute une clé de la situation actuelle.

Et j'ai mené quelques observations. J'ai pu observer les activités suivantes :

- un cours de Mme L. avec. Ce cours était très varié : date ; épellation des lettres ; présentation ; tenue des cahiers ; phonétique avec utilisation au tableau de réglettes de la méthode Gattegno ; jeu de questions-réponses orales ; exercices d'écriture.
- un cours de Mme B. portant sur la localisation dans l'espace, avec des dessins et des listes de prépositions. J'ai d'abord été surpris par la pédagogie extrêmement traditionnelle de l'enseignante. Puis je me suis dit que peut-être ce n'était pas si grave que cela : si l'enseignante parvient à établir une relation de confiance et si les apprenants acquièrent ne fût-ce qu'un peu de connaissance sur la langue, tout n'est pas perdu peut-être. Mais mon jugement plutôt négatif a peut-être été perçu : Mme B. par la suite a refusé que j'assiste à un autre de ses cours.
- un atelier de découverte professionnelle de bâtiment. Il s'agissait pour l'éducateur technique d'initier deux jeunes à effectuer des gestes techniques simples dans le cadre d'une action de fixation d'un boîtier sur une barre métallique.

- un atelier de découverte professionnelle de couture. L'éducatrice technique terminait avec deux jeunes la confection d'un rideau. J'ai relevé l'effort de l'éducatrice pour un renforcement des acquisitions. Mais celle-ci portaient exclusivement sur la date, sur le lexique et sur des tournures orales.

d) Animations de séances

J'ai animé plusieurs séances, en suivant en général la séquence pédagogique en cours. C'est ainsi que je me suis retrouvé à mener des séances d'alphabétisation, à prendre en charge des demi-groupes avec des programmes à suivre. Mais j'ai aussi animé quelques séances que j'ai construites moi-même.

Concernant les animations de séances programmées par les enseignantes, j'ai assuré l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux quelques jeunes non-lettrés, j'ai poursuivi des séances entamées par Mme L.

Les quelques séances que j'ai construites peuvent se répartir en trois catégories.

J'ai animé une séance de grand groupe des moins avancés centrée sur la phonétique. Il m'a semblé important de faire le point sur cet élément essentiel de la compétence d'expression orale. En effet, il y a toujours un danger que cette compétence, étant la moins facile à améliorer en acquisition spontanée et étant souvent la moins travaillée en apprentissage, soit laissée en arrière alors qu'un travail rapide et efficace permet de l'améliorer très notablement. Peut-être que la méthode que j'ai employé, une présentation générale du système des voyelles en français ne convenait pas aussi bien à ces jeunes qu'à des adultes auxquels je suis habitué.

J'ai aussi animé le groupe des plus avancés lors d'une absence de Mme B., en utilisant la méthode *Communication progressive – débutants*. Le groupe était plus réduit et la lecture à voix haute s'est révélée très positive pour améliorer l'expression orale des jeunes.

J'ai enfin animé quelques séances avec peu d'apprenants, comme par exemple avec deux jeunes chinois, un frère et une sœur. Des exercices de correction phonétique ont complété le travail sur des dialogues de *Communication progressive – débutants*. C'est à la suite de ces séances que j'ai rédigé un texte sur la phonologie du chinois (langue dont j'ai

autrefois appris les rudiments), texte que j'ai montré à Mme L.³. J'avais l'idée de commencer à constituer une sorte de petit centre de ressources au bureau du FLE.

e) **Propositions**

Voici quelques propositions que j'ai émises à l'Institut protestant.

Au niveau le plus technique, je mentionne en passant le texte que j'ai rédigé sur la phonologie du chinois pour le projet de centre de ressources dont il aurait constitué un premier élément. Cette idée m'était venue en raison de la grande influence de la langue d'origine sur la prononciation du français et sur le type de fautes à anticiper. Je dois dire que Mme L. avait déjà eu cette idée concernant une autre langue, ce qui montre bien sa capacité à être active dans une situation concrète.

Une proposition importante que j'ai émise concernait la mise en place d'une articulation entre les ateliers de découverte professionnelle et le FLE. Ce point était très important pour moi parce que, si cela avait marché cela aurait permis de surmonter plusieurs problèmes en même temps : la non-coopération et même la méfiance réciproque entre le FLE et les éducateurs techniques, la prétention non fondée des éducateurs techniques à « faire du FLE », le manque de formation des jeunes en FLE professionnel. J'aurais vraiment eu l'impression d'apporter quelque chose. Je suis allé jusqu'à la réalisation concrète de deux séances (une en couture et une en bâtiment) où l'apprentissage technique et l'enseignement/apprentissage du FLE s'étaient mutuellement. Mais je dois dire que les éducateurs techniques ne se sont pas montrés coopératifs. J'ai eu l'impression de les contrarier, malgré tous mes efforts pour expliquer mon objectif, pour les écouter, pour faire d'eux des associés. Je me suis en fait retrouvé bien malgré moi dans le conflit entre eux et Mme L. Comme j'avais besoin de leur accord et de leur participation, ce projet s'est arrêté, sans même avoir fait l'objet d'une tentative. J'avais pensé à un travail sur les familles de mots, pour encourager chez les jeunes un apprentissage structuré du lexique⁴.

J'ai également soutenu l'idée de Mme L. d'organiser à l'Institut protestant, à partir de l'existant, un « pôle FLE » plus structuré, suffisamment organisé et convaincant pour accueillir des jeunes résidents d'autres établissements dépourvus de cours de FLE. Cette

³ Voir l'annexe n° 1.

⁴ Voir l'annexe n° 2

possibilité avait été évoquée maintes fois et me paraissait réaliste à condition de réformer de « pôle FLE » dans un sens plus conforme aux besoins des jeunes. Le centre de ressources évoqué plus haut aurait pu constituer un pilier de ce « pôle FLE ».

En revanche, dans mon texte final adressé aux cadres et aux enseignants de FLE de l'Institut protestant⁵, je n'ai pas émis de proposition concernant le contenu et les méthodes des cours de FLE proprement dit. J'ai jugé qu'il était prématuré, voire contre-productif, de mettre en cause le travail des enseignantes. J'ai pensé que la progression notable de Mme L. en FLE, visible par ses cours universitaires, ses lectures et ses centres d'intérêts, ainsi que l'évolution de Mme B. laissait augurer des changements positifs. Ma proposition finale suggérait seulement de donner une « importance accrue accordée aux approches communicatives, et aussi peut-être au Français langue de scolarisation ».

f) Réactions des professionnels

La réaction des éducateurs techniques à ma proposition d'articulation entre les ateliers de découverte professionnelle et le FLE me semble emblématique de ce qui s'est passé pour moi à l'Institut protestant. Chaque professionnel défend une sorte de « pré carré ». La seule réunion à laquelle j'ai assisté m'a semblé concerner essentiellement des cas de mineurs et des problèmes particuliers, non des problèmes de fond. J'avais préparé un texte où j'exposais le plus calmement possible les problèmes que j'avais rencontrés. Très clairement, le directeur-adjoint a préféré clore la discussion.

Néanmoins, la qualité du travail effectué suggère un travail d'équipe et un travail pour l'accueil et l'accompagnement des jeunes. Il est probable que seule le FLE est concerné par des difficultés liées au manque de formation et de coordination.

Pour terminer, je reviens au texte que j'ai écrit en forme d'analyse de l'existant et de propositions et que j'ai adressé aux cadres de l'établissement et aux personnes du « pôle FLE ». Je n'ai même pas eu de réponse formelle, ni d'accusé de réception. Cela m'a définitivement ancré dans l'idée que ce que je pensais ne les intéressait pas. Mais alors pourquoi me prendre en stage ? Je peux supposer que des raisons non dites ont joué, mais à ce jour je peux dire que je n'ai pas compris de quoi mon stage avait été un élément de stratégie...

⁵ Voir l'annexe n° 3

g) Retours d'expérience : l'approche systémique, une solution pour les situations complexes ?

Pendant longtemps, je n'ai pas su quoi faire de ce qui s'était passé et j'avoue même avoir souffert de ce que j'ai ressenti comme un échec. Mais, l'écriture de ce mémoire, m'a permis de réfléchir. J'ai aussi découvert certains livres que je n'avais jamais lus. C'est ainsi que l'approche systémique m'a paru une bonne solution pour analyser et visualiser une situation institutionnelle si complexe.

Je dois ici reconnaître un élément personnel : je pense avoir été bloqué par un mécanisme de « loyauté inconsciente » vis-à-vis de l'Institut protestant. Il me paraissait très difficile de raconter exactement ce que j'avais vu en FLE, tellement c'était éloigné de ce que j'avais espéré et de ce qui me semblait professionnellement souhaitable.

Cette expérience montre qu'il est difficile pour une personne non clairement mandatée d'agir dans une situation établie. Dans mon cas, c'est même le simple fait de comprendre la situation qui m'a été difficile, autant par manque d'habitude et de confiance en moi qu'à cause de la loyauté inconsciente dont je viens de parler. Or, ainsi que je l'ai mentionné dans la première partie du mémoire, l'approche systémique permet au formateur de « prendre du recul qui permet d'apprécier la situation », concrètement de « se distancier du système dont il fait partie afin de mieux cerner son propre rôle et son degré d'implication » (Eurin-Balmet & Heno de Legge, 1992 : 13). Cette approche paraît donc bien adaptée ici. Je vais tenter ici de l'appliquer à la situation éducative de l'Institut protestant.

Quel système isoler ? Le système qui me paraît intéressant de repérer est celui du « pôle FLE » de l'IP, dans son entier. En effet, étudier une seule classe ne signifie pas grand-chose à ce niveau de compréhension des problèmes.

Eurin-Balmet et Heno de Legge considèrent un système éducatif comme caractérisé par six éléments : produit, entrée/sortie, ressources, contraintes, stratégies, rétroaction.

Ici, le produit est la langue française.

L'entrée est le niveau des apprenants, qui est à la fois globalement bas et très hétérogène. La distinction la plus pertinente est à faire entre ceux qui sont lettrés dans leur langue et ceux qui en le sont pas. En effet, les premiers ont toutes les chances, en raison de leur maîtrise de l'écrit, de leur jeune âge et de leur motivation, de profiter pleinement de cours de FLE bien adaptés, alors que les seconds nécessitent une prise en charge bien plus importante avec des résultats plus aléatoires.

Les ressources sont constituées d'une bonne disponibilité des apprenants, du travail des professionnels, enseignants de FLE, mais aussi, éducateurs spécialisés et éducateurs techniques, psychologues, etc., des locaux qui sont des salles de classes sans ordinateurs ni matériel vidéo, d'un matériel pédagogique plutôt désuet (cahiers, photocopies de pages de livres scolaires), de relations assez difficiles à comprendre entre les professionnels. Les contraintes sont donc assez nombreuses qui sont comme l'envers des ressources : salles de cours non équipées, manque de matériel moderne, absence de coopération entre plusieurs groupes de professionnels. Une contrainte extrêmement forte est l'obligation pour ces jeunes d'être intégrés dans une formation, le jour de leurs dix-huit ans.

La stratégie globale de l'Institut protestant par rapport à ces jeunes est de les intégrer dès que possible soit au collège de la ville (le collège du Girbet à Saverdun), soit à la MGI (Mission générale d'insertion) du lycée de Pamiers, avec l'objectif d'intégrer une formation professionnalisante comme le Centre de formation des apprentis. Il faut bien comprendre que l'opinion des éducateurs spécialisés compte probablement plus que celui des enseignants de FLE dans la décision de demander l'inscription du jeune dans un établissement scolaire. En effet, ce qui du point de l'Institut protestant compte pour décider qu'un jeune peut intégrer une structure scolaire est plus le fait qu'il soit prêt à affronter le monde extérieur que son niveau en français. Ce point de vue se défend, mais il a une conséquence assez gênante : il n'y a pas vraiment d'échange entre le FLE de l'IP et le FLE scolaire (CLA, MGI) ou formatif (OFII). Tout se passe comme si les éducateurs étaient les seuls référents et que l'apprentissage du français, quoiqu'il soit valorisé dans le discours et sans doute dans les intentions, ne soit pas construit dans une continuité, dans un projet global pour chaque jeune.

Quant à la rétroaction, l'évaluation, peut-on dire que la réussite des jeunes constitue une preuve de la validité de l'enseignement/apprentissage du FLE ? J'en doute. Je pense plutôt que la réussite éventuelle de certains de ces jeunes, presque toujours dans l'enseignement technique tient à leur énorme motivation et aux bonnes conditions générales dans lesquelles ils se trouvent.

Je voudrais maintenant reprendre ce système en variant les points de vue.

Du point de vue des mineurs isolés étrangers accueillis, des apprenants, ces cours de français sont très « subis ». Ils se trouvent plongés avec Mme B. dans une pratique pédagogique peu apte à développer leur curiosité et leurs capacités d'analyse. Dans la mesure où Mme L. prend en charge les moins avancés et leur propose une méthode de discrimination phonétique et syntaxique, le mal est peut-être moins grand : il leur en restera sans doute des

compétences utiles. Mais on peut penser que des méthodes plus dynamiques, plus variées, plus axées sur la communication, auraient des effets positifs.

Du point de vue des professionnels, mon impression générale est que chacun d'eux défend sa propre stratégie. Dans le cas des éducateurs spécialisés, celle-ci est généralement positive et interventionniste, comme dans le cas d'une éducatrice spécialisée qui a accompagné jusqu'à Toulouse un jeune majeur qui passait le DELF. Devant mon étonnement, elle m'a expliqué que ce jeune était devenu très proche d'elle, qu'une sorte d'amitié s'était installée. Ce n'est sans doute pas toujours le cas, mais les éducateurs spécialisés m'ont paru très compétents et engagés. Du point de vue de la formation linguistique, le problème principal est l'absence de coordination et de réflexion collective avec les enseignants de FLE. Les éducateurs passent beaucoup de temps à contacter des entreprises, à prendre des rendez-vous, à parler avec les jeunes et il est probable que, pour des situations d'oral, ce sont eux qui enseignent des éléments linguistiques que les enseignants de FLE, souvent trop traditionnels, n'enseignent pas. La faiblesse de la coordination entre les deux groupes de professionnels me semble donc très préjudiciable à la formation linguistique des jeunes.

Enfin, du point de vue de la direction, la stratégie du FLE n'est qu'un élément d'une stratégie plus vaste, aussi bien par rapport aux jeunes que par rapport à l'environnement. Comme je l'ai dit, la direction de cette association rend réellement des comptes aux administrateurs de l'association gestionnaire du lieu. La stratégie de la direction est sans doute très complexe et il ne m'est pas possible de la connaître, même superficiellement, mais mon impression est que, vis-vis du produit « langue », la direction n'a pas une position très nette. Le projet d'organiser un « pôle FLE » capable d'accueillir des jeunes résidents d'autres centres n'a pas suscité de réactions qui m'aient été communiquées, ce qui n'empêche peut-être pas qu'il ait été mené à bien par d'autres voies (en particulier les négociations avec d'autres centres). En fait, la stratégie de la direction doit sans doute se comprendre dans le cadre global de la réussite scolaire et professionnelle de ces jeunes. En effet, un taux de réussite élevé rejaillit sur le prestige de l'établissement, donc sur ses contrats et *in fine* sur son existence et son train de vie. Le FLE joue là-dedans un rôle modeste : on ne pense pas que les jeunes de l'IP soient capables d'intégrer un lycée général et, en CFA, ils se débrouilleront, plus ou moins bien, avec les moyens du bord.

Par ailleurs, l'Institut protestant bénéficie d'une très bonne réputation locale. Je crois qu'elle est justifiée... sauf sur le FLE. Comme les jeunes s'expriment plutôt correctement en français en raison de leur jeune âge à leur arrivée en France, de leur motivation, de leur

immersion en milieux francophones (ville de Saverdun, collège, Centre de formation des apprentis, apprentissage et vie de l'Institut lui-même...), la plupart des gens ont tendance à, sinon accorder le bénéfice de ce niveau au FLE de l'Institut protestant, du moins supposer que tout s'y passe pour le mieux. Je crois, au contraire qu'avec de telles potentialités, il serait possible de mettre en place un centre FLE professionnel beaucoup plus efficace et donc d'offrir à ces jeunes des possibilités de formation bien meilleures.

En conclusion, l'approche systémique permet de pointer du doigt les dissonances entre les stratégies des différents acteurs de ce système éducatif. On pourrait aussi procéder autrement en faisant intervenir les demandes et des besoins plutôt que les stratégies : la demande sociale, la demande de l'institution et la demande des apprenants. On montrerait que ces demandes sont difficiles à concilier, mais que cela doit être possible en partant clairement de la demande de la société, (qui obéit elle-même à une obligation légale) et des besoins (non des demandes) des apprenants. Si l'on élimine fermement les demandes intéressées de certains professionnels, si l'on exige de l'institution qu'elle remplisse le rôle pour lequel elle reçoit un financement de la société, si l'on refuse de suivre une méthode ou des référentiels généralistes, alors apparaît le triangle fondamental enseignant-apprenant-objet d'apprentissage, ce dernier ne pouvant, je pense, être mieux défini que par une observation précise du profil et des besoins des seconds par les premiers.

2) Le centre de Sardélis à Toulouse

a) Description

Le Centre de Sardélis regroupe un C.P.H. (Centre provisoire d'hébergement) accueillant 45 réfugiés et un C.A.D.A. (Centre d'accueil des demandeurs d'asile) accueillant 105 personnes. Il est géré par l'ARSEAA de la Haute-Garonne, l'Association régionale de service d'aide aux enfants, aux adolescents et aux adultes, dont les origines remontent à 1941.

Sous le nom de *L'Essor*, une association d'aide à l'enfance inadaptée et en danger avait été fondée avant la guerre par une personnalité qui a eu une importance dans la vie intellectuelle française des années 1930 et 1940, l'abbé Jean Plaquevent lié aux Editions du Seuil. En juin 1941, c'est à la demande de Jacques Chevalier, philosophe catholique et secrétaire d'État à la famille de l'État français du maréchal Pétain que Plaquevent fonda à Toulouse l'Institut de triage et l'Institut de formation de cadres de Saint-Simon, qui sont à l'origine de l'ARSEAA. Ce couplage de deux lieux permettait de mêler théorie et pratique et constituait l'originalité, en France, de Saint-Simon.

Après la guerre, le docteur Chaurand remplace l'abbé Plaquevent, infléchissant l'établissement vers la psychothérapie institutionnelle, une méthode humaniste fondée sur la psychanalyse. Après plusieurs changements de noms et de statuts, l'ARSEAA, dont l'Institut Saint-Simon est toujours le centre de formation, obtient en 1996 la reconnaissance d'utilité publique. Elle se définit comme une « association laïque militante » qui accorde beaucoup d'importance aux valeurs d'humanisme, de démocratie et de respect. L'ARSEAA s'est inscrite dans le mouvement de professionnalisation du mouvement d'aide à l'enfance inadaptée, ce qui l'a amené à se développer ces dernières années parce qu'elle a pris en charge un certain nombre d'activités abandonnées par d'autres associations dans les départements autour de Toulouse. Elle possède en tout 24 établissements dont un seul, celui de Sardélis qui nous occupe, est classé comme « établissement pour réfugiés ».

Sardélis est géré par ARSEAA depuis le 1^{er} juillet 2000, mais à cette époque il avait déjà une histoire. Il avait en effet été créé presque 25 ans auparavant, dans la petite commune rurale de Lherm (Haute-Garonne), par la Fédération régionale des maisons familiales et rurales pour accueillir des réfugiés venus du Vietnam, du Laos et du Cambodge, à l'invitation

du préfet. Voici un extrait d'un article du journal régional *La Dépêche du Midi*, du 21 février 2001⁶ :

Lorsqu'en 1976, Jean de Galard président de la Fédération des maisons familiales et rurales, accepta la mission de fonder au château de Sardédis un centre d'accueil de réfugiés, il savait que la situation était provisoire... Mais au fil des années, entouré d'une équipe fidèle et militante, il créa une véritable communauté d'aide humanitaire et fraternelle. Jean de Galard crut pouvoir développer encore davantage les deux entités installées au domaine de Sardédis : le CADA (centre d'accueil des demandeurs d'asile) et le CPH (centre provisoire d'hébergement). » L'action du centre de Sardédis a été très importante : « On a inséré plus de 3.000 personnes. C'était au départ l'un des plus grands centres d'hébergement provisoire de France », Jean de Galard est un peu nostalgique. « Le problème des réfugiés, qui pose avant tout la question de la relation humaine, ne sera jamais résolu par des textes comme on essaie de le faire aujourd'hui. Il faut leur permettre d'acquérir notre culture, pour ça il faut de l'amour ». Et de s'inquiéter « de l'impossibilité de ce monde à accepter les partages. Est-ce que la France, terre d'asile, est encore capable de tenir ses engagements en termes d'accueil des réfugiés ? Est-ce que les Français sont conscients de la gravité de la situation ?

En 2000, ARSEAA, qui venait l'année précédente de gérer l'accueil de nombreux réfugiés kosovars à la demande des autorités, a accepté de prendre en charge ce centre d'hébergement pour les réfugiés. Et un Centre provisoire d'hébergement de réfugiés, très rural et géré par des bénévoles s'est trouvé ainsi délocalisé à La Reynerie, un quartier dit « sensible » de Toulouse. Reste-t-il quelque chose, à part le nom, de cette vocation première de Sardédis ? Je dirais qu'un certain désir de partage et d'accueil des autres, qui n'exclut pas le sens des réalités, apparaît comme le point commun entre les militants du monde agricole et rural et les travailleurs sociaux d'aujourd'hui.

b) Prise de contacts

C'est en toute confiance que je suis arrivé dans le quartier populaire de La Reynerie à Toulouse, qui est inclus dans l'ensemble bien connu du Mirail. Le quartier est animé, fréquenté par des personnes d'origine géographique très variée. Les locaux administratifs du centre se situent dans un grand immeuble, rien ne les distingue vraiment d'un logement ou d'un autre bureau. Les logements des résidents sont, eux, dispersés dans tout le quartier.

La première réunion de travail a été assez longue, elle a permis à tout le monde de se présenter, de proposer des actions et de répondre aux questions de tout le monde. Nous étions

⁶ Jean-Pierre Roland, « Les derniers jours de Sardédis à Lherm », in *La Dépêche du Midi*, 21 février 2000, consulté sur Internet : <http://www.ladepeche.fr/article/2000/02/21/107620-Les-derniers-jours-de-Sardelis-a-Lherm.html>

quatre : la chef de service qui agissait au nom du directeur, que j'ai peu vu et qui était directeur de plusieurs structures en même temps ; une référente sociale en charge du suivi social d'une bonne partie des résidents ; une animatrice en charge de l'animation pour tout le centre, et moi-même, qui venait avec des idées assez nettes et des propositions précises.

Voici ce que j'ai retenu d'essentiel de cette première réunion.

Le souhait de la direction du centre serait de mettre en place des cours de FLE pour les résidents, animés par des étudiants-stagiaires, par exemple issus de l'université de Toulouse-Le Mirail toute proche, des étudiants de M1 par exemple. Aussi mon projet de mise en place de cours l'intéressait évidemment. J'ai soulevé la question de la gratification de stage. En effet, si j'étais prêt à m'en passer, ce ne serait sans doute pas le cas pour plusieurs étudiants, encadrés par des professeurs d'une université voisine. Cette question est restée non résolue.

Un certain nombre de résidents bénéficie de cours de FLE à différents endroits et dans des contextes variés (OFII, établissements scolaires, bénévoles d'associations, nombreuses dans le quartier). Mais d'autres résidents ne bénéficient d'aucun cours, souvent parce qu'ils se sentent en trop grande insécurité linguistique et sociale pour franchir la porte d'un de ces cours animés par des bénévoles. Par ailleurs, il y a parfois un délai d'attente avant de bénéficier de cours de l'OFII et pour les scolaires il y a les vacances pendant lesquelles les enfants ont à la fois du temps disponible et des besoins d'apprentissage.

Dans l'optique d'une analyse des besoins des apprenants⁷ comme je m'interrogeais sur l'opportunité de travailler le français avec ces personnes à partir de leur situation juridique et de leur parcours de vie, une discussion assez approfondie m'a amené à la conclusion qu'il était préférable de séparer bien nettement le travail d'apprentissage linguistique et le travail que ces personnes effectuent d'une part sur le plan juridique avec leur avocat (dossier de demande d'asile), d'autre part sur le plan psychologique avec un psychologue. Au-delà de l'aspect concret (le risque de réveil de souffrances, de confusions, de déconcentration pour le moins), l'argument fondamental qui m'a convaincu a été le fait que le cours de français doit permettre une projection vers un futur, non un retour vers un passé souvent douloureux qu'il est préférable que ces personnes accomplissent avec des professionnels formés et préparés. Le rôle des lieux d'accueil, des professionnels est de permettre à ces personnes de concevoir une vie nouvelle.

⁷ Voir l'annexe n° 4

Les situations vécues par les personnes ont été décrites par les professionnels : démarches administratives bien entendu, mais aussi vie quotidienne, repérage dans l'espace. C'est à partir de là que j'ai dressé la liste des besoins éventuels des apprenants, liste que je leur ai soumise.

Un programme a été adopté : contacts des résidents par les référents sociaux, réunion ouverte à tous, définition de groupes de niveaux, mise au point des horaires, diffusion de ces informations par des affichettes et des contacts directs, avant le démarrage proprement dit de la formation.

J'ai distribué aux personnes présentes une copie de l'article de Véronique Laurens, afin de faire comprendre quelle était mon approche de l'enseignement/apprentissage du FLE à ce public. Avec le recul, je ne suis pas sûr que cette démarche ait été très utile. A côté d'un avantage (un exposé théorique sur la posture du formateur), ce texte comportait même un inconvénient, celui de présenter un texte prétendant que l'enseignant de FLE était le « référent central » du demandeur d'asile, ce qui n'était ici pas la réalité.

À la suite de cette réunion, j'ai rédigé un Projet de stage que j'ai communiqué aux trois personnes concernées⁸. Cela m'a permis de poser clairement les axes de mon projet de mise en place de formation et de proposer un programme avec un agenda précis, susceptible bien entendu d'évoluer en fonction des disponibilités des personnes.

c) Réunion publique et participations aux sorties

Nous avons pu mettre sereinement en place le programme qui avait été décidé. Pour annoncer la réunion publique, des affichettes ont été diffusées et des informations orales communiquées par les professionnels. Aussi le jour dit, une trentaine de personnes étaient présentes dans une salle de réunion de l'antenne de la CAF. Nous avons présenté notre projet, des cours de français pour tout le monde pendant l'été. Peu de questions ont été posées, ce qui n'est pas étonnant, l'attitude courante des demandeurs d'asile et des réfugiés étant la prudence et l'écoute. Ensuite, nous avons mené des entretiens individuels et commencé à constituer des groupes de niveaux. Cette première rencontre a concerné la presque totalité des personnes intéressées par les cours.

⁸ Voir l'annexe n° 5

C'est en pensant aux autres, mais aussi pour permettre une meilleure relation de confiance que l'animatrice m'a proposé de participer à deux sorties qu'elle organisait avec les résidents, la première à Toulouse même en bateau-mouche, la deuxième en extérieur vers le Canal du Midi et le lac de Saint-Ferréol. Ces sorties m'ont effectivement permis de faire la connaissance de plusieurs personnes, particulièrement de plusieurs familles de Roms d'ex-Yougoslavie dont la confiance n'est pas très facile à gagner. Ces rencontres se révéleront très positives pour leur intégration dans les cours.

L'animatrice a insisté sur le fait que les gens qui ont le plus besoin de cours de français sont aussi ceux qui ont le plus de difficulté à donner leur confiance en raison entre autres de leur faible qualification (analphabétisme répandu) et d'expériences traumatisantes (les camps de déplacés Roms dans les républiques d'ex-Yougoslavie). Cette remarque m'a paru fondamentale et j'ai choisi de passer du temps avec ces personnes.

Ayant retrouvé ces personnes dans les cours pour adultes non-lettrés et pour adultes débutants, j'ai pensé que la rencontres antérieures, en particulier lors de ces sorties était une excellente initiative et que dans certains cas un renforcement de la relation entre formateur et apprenants pouvait s'avérer très positif.

d) Mise en place des groupes et des horaires, contacts

J'ai travaillé essentiellement avec l'animatrice, mais aussi avec l'assistante sociale pour la mise en place des groupes et le choix des horaires. L'animatrice et moi avons ensuite réalisé une affichette présentant ces horaires, affichette que j'ai modifié une fois avant l'affichage réel, parce qu'on m'a informé qu'une des plages horaires proposées correspondait à l'heure d'une activité très pratiquée par les résidents. Les professionnels m'ont ensuite aidé en contactant personnellement chaque famille.

L'animatrice m'a d'ailleurs conseillé de retéléphoner aux résidents qui n'étaient pas présents à l'heure du cours où ils étaient attendus : il peut arriver qu'ils oublient l'heure des rendez-vous ou qu'ils aient mal compris. Je reconnais que, sans ce conseil, je n'aurais jamais osé relancer ainsi des gens que je ne connaissais pas.

On trouvera en annexe un tableau des présences qui montrera la variété du public qui a assisté à ces séances⁹ ainsi qu'une rapide analyse de ce public¹⁰.

⁹ Voir l'annexe n° 6

¹⁰ Voir l'annexe n° 7

e) Analyse des besoins

Je me suis demandé comment j'allais pouvoir identifier les besoins des apprenants afin d'élaborer un programme d'enseignement/apprentissage. La difficulté était que je pouvais difficilement avoir accès d'emblée à ceux-ci : leur niveau de langue n'était en effet pas suffisant pour exprimer des besoins et par ailleurs il m'était difficile de les interroger auparavant, n'habitant pas sur place. J'ai réalisé une analyse en quatre étapes :

1. Consultation du référentiel de formation de la Cimade, ainsi que de la liste des actes de paroles de *Communication progressive du Français, niveau débutant* (Miquel, 2004).
2. Discussions avec les professionnels référents sociaux
3. Proposition aux apprenants. J'ai distribué aux apprenants une liste de thèmes possibles pour les séances, en essayant de la rédiger de la manière la plus accessible. Cette liste comprenait du vocabulaire, des actes de paroles ou des situations qui semblaient utiles aux demandeurs d'asile et les réfugiés. Elle comprenait les thèmes suivants :

- les lettres de l'alphabet + épeler son nom
- se présenter
- l'heure
- les jours de la semaine + les mois de l'année
- remplir des papiers ; lesquels ?
- se déplacer + lire un plan
- prendre un rendez-vous
- prendre un rendez-vous au téléphone
- annuler ou reporter un rendez-vous
- demander des nouvelles + répondre
- demander le prix de quelque chose + donner le prix
- faire le marché
- faire les courses
- préparer un examen (DILF)

J'ai oralement expliqué soigneusement chaque item de la grille et j'ai vérifié que tout le monde en avait compris le sens. J'ai ensuite utilisé les réponses que j'ai obtenues pour construire des séquences. Il suffisait à chacun de cocher devant chaque expression pour exprimer le souhait que ce point soit étudié en classe. Voici les résultats de cette grille pour les dix personnes pour lesquelles j'ai eu une réponse complète :

- 10 réponses positives : les lettres de l'alphabet + épeler son nom ; prendre un rendez-vous au téléphone.
- 9 réponses positives : l'heure.
- 8 réponses positives : se présenter ; prendre un rendez-vous ; faire le marché ; préparer un examen (DILF).
- 7 réponses positives : les jours de la semaine + les mois de l'année ; annuler ou reporter un rendez-vous ; faire les courses.
- 6 réponses positives : remplir les papiers ; se déplacer + lire un plan.
- 5 réponses positives : demander des nouvelles + répondre
- 4 réponses positives : demander le prix de quelque chose + donner le prix

4. Détermination des contenus d'enseignement en fonction des étapes précédentes et de la durée prévisible de chaque séquence.

Globalement, les besoins peuvent être identifiés comme ceux de la survie, avec comme particularité remarquable la nécessité d'être capable de prendre des rendez-vous, ce qui n'est pas facile, puisqu'il faut pour cela maîtriser la compréhension et la production orale des noms, de l'épellation, la manière de dire l'heure ainsi que les formules plus ou moins ritualisées de l'échange.

J'ai ensuite programmé les séances en suivant l'ordre de préférence donné par les apprenants, à une seule exception près : la présentation que j'ai préféré mettre au premier rang, reprenant l'ordre habituel de succession des séances.

Selon les niveaux bien entendu, nous avons pu réaliser un nombre variable d'unités.

f) Séances : des méthodes à leur adaptation

Les groupes de niveaux étaient au nombre de quatre : personnes sans maîtrise de la lecture et de l'écriture, adultes lettrés débutants, adultes lettrés avancés, enfants et adolescents. On trouvera quelques fiches de séances en annexe¹¹.

Le groupe des adultes non lettrés (expression jugée préférable à celle d'analphabètes). J'ai débuté le cycle de séances comme un cours de FLE, c'est-à-dire par de l'oral : salutations et présentation. La première séance et environ la moitié de chacune des trois suivantes ont été consacrées à cette activité. Un excellent souvenir pour moi a été le contact avec une femme éthiopienne musulmane de langue oromo qui venait avec son bébé. Aucun mot n'était commun entre nous. Mais grâce à sa fille elle a pu comprendre quelques mots et ensuite elle les a répétés. Puis après chaque mot français (bonjour, au revoir, merci...) elle a prononcé avec un immense sourire son équivalent en oromo. Je n'ai malheureusement pas été capable, moi, de retenir ces mots. Ma motivation et ma disponibilité ne valaient pas les siennes, sans doute ! J'ai voulu leur proposer oralement de choisir parmi les 14 thèmes de la grille des besoins, mais cela s'est avéré impossible en raison de la difficulté de compréhension de la plupart de ces items. J'ai donc renoncé à cette idée. Nous nous en sommes tenus à la présentation et au vocabulaire des salutations et de l'échange ritualisé. Pour l'alphabétisation proprement dite, je me suis servi comme matériel pédagogique d'un jeu de cartes constitué de lettres. L'idée était de dédramatiser l'écriture en pratiquant la composition de mots à l'aide de ces lettres. Je leur ai demandé de composer des mots connus d'eux, soit des salutations, soit leur propre nom et prénoms, en évitant si possible (mais ce ne l'est pas toujours !) les bizarreries orthographiques. L'écriture n'a été abordée qu'en toute fin de séquence, soit en fin de 5^e séance et à la 6^e séance. Aucune autre méthode ne m'a semblés utile que de leur demander de recopier sur une feuille de papier des mots qu'ils avaient composés avec les cartes portant des lettres. Cette phase de l'activité s'est révélée très amusante, les apprenants riant de ce qu'ils ressentaient comme des maladresses de leur part. Il me semble que la situation était à l'opposé de ce que j'ai connu avec des illettrés français, gênés, maladroits et en colère ou de ce que j'ai constaté dans des cours d'alphabétisation où des personnes n'arrivent pas à progresser dans le tracé des lettres tout en exprimant une sorte de demande affective et/ou sociale. Ici, la progression a été impressionnante, la bonne humeur générale. Il

¹¹ Voir l'annexe 9

m'a paru clair que, bénéficiant de séances de formation régulières, ces personnes s'approprieraient rapidement une relative maîtrise de l'écriture.

Le groupe des adultes débutants. Les deux premières séances ont été consacrées aux salutations et à une présentation un peu plus poussée que chez les non-lettrés : non seulement les noms et prénoms, mais aussi la nationalité et la profession. Ensuite, j'ai proposé la grille de 14 thèmes dont j'ai parlé plus haut dans l'analyse des besoins. Il aurait été difficile de proposer cette grille avant la première séance. Selon les résultats obtenus, j'ai déterminé les contenus des premières séances, consacrées à l'alphabet, au rendez-vous et à l'heure. Puis une évaluation a été proposée¹². Cette évaluation initiale avait un double objectif : me permettre d'affiner ma perception du niveau des apprenants ; démarrer un travail sur la langue française dans ses divers aspects : oral, écrit, relation phonie-graphie. Pour ce groupe, une première présentation de la phonétique de la langue française m'a semblé s'imposer. Ensuite, nous avons travaillé sur les thèmes sélectionnés. Sur la prise de rendez-vous, nous avons utilisé la méthode de Claire Miquel, chez CLE International, *Communication progressive du Français, niveau débutant*. Il a donc fallu commencer à étudier les rapports phonie-graphie, ce qui constitue une étape obligatoire dans l'apprentissage de la langue française. Je défends la lecture à voix haute de dialogues, sachant que certains jugent négativement cette pratique. Toute ma pratique tend à montrer que cet exercice permet aux apprenants 1° de mémoriser des graphies (le formateur se chargeant, éventuellement, d'explicitier des règles) 2° d'améliorer leur prononciation (le formateur assurant la correction phonétique, plus ou moins intensivement suivant les niveaux et les moments) 3° de se familiariser avec des tournures de phrases courantes. Il me semble que ce serait une sorte de « rigidité didactique » que de rejeter ce type d'activité qui montre son grand intérêt pratique pour les apprenants en milieu homoglotte. D'ailleurs, cette pratique est utilisée par exemple dans la méthode *Trait d'union* : « Faire lire éventuellement le dialogue par les stagiaires les plus avancés. Les personnes qui ne maîtrisent pas suffisamment l'écrit répètent l'enregistrement. Les stagiaires devront progressivement mémoriser la scène pour pouvoir la jouer » est répété à peu près dans ces termes à chaque unité dans le Livre du professeur (Iglésis, 2004b : 29, 40, 52, 62, 72, 86, 95, 104, 114, 124 et 133).

Le groupe des adultes avancés. Ici, la présentation a été plus rapide, même si, j'ai profité du travail sur cet acte de langage pour travailler également la grammaire : les verbes

¹² Voir l'annexe n° 8

être et avoir, les verbes réguliers (parler, travailler...) et pronominaux (s'appeler). J'ai ensuite suivi grosso modo la même succession de séances : choix des contenus d'enseignements à étudier, évaluation, exposé phonétique, séances sur les items (alphabet, heure), travail sur le chapitre consacré à la prise de rendez-vous de *Communication progressive du Français, niveau débutant*.

Le groupe des enfants. Ce groupe était très hétérogène, mouvant et difficile à gérer. La présence ou pas de fratries de Roms du Kosovo était déterminante. En leur présence, il fallait canaliser leur énergie débordante, distribuer à chacun d'eux du matériel pour « travailler » pour arriver finalement à dialoguer avec ceux qui fréquentent des établissements de l'Éducation nationale, afin de connaître leurs activités scolaires et pouvoir ainsi déterminer leur niveaux, leurs besoins. J'ai aussi tiré profit de leurs déplacements entre leurs lieux d'hébergements, Reynerie au sud-est de Toulouse et leur lieu d'enseignement, le collègue Jolimont, à l'est de Toulouse, pour étudier le plan de la ville et leur demander de me montrer leurs trajets. Toutes ces activités, effectuées « naturellement » m'ont permis d'évaluer leur niveaux, mais surtout de les faire travailler leurs compétences de production orale et de compréhension écrite (lecture du plan). Les corrections phonétiques, lexicales et grammaticales étaient réduites, l'important me paraissant de les amener à une situation de communication naturelle.

Il peut sembler un peu étonnant que je n'aie pas utilisé d'évaluation externe ou de référentiel. Je défends ici l'idée que la meilleure position du formateur face à ce type de publics réside dans une capacité d'accueillir la personne, qui est en situation de demande de protection, et de lui proposer ce qui lui sera le plus utile dans ses démarches, en cours et à venir, d'intégration à la société d'accueil. Dans une étape suivante seulement, ayant rejoint le « droit commun », le migrant pourra être évalué en utilisant par exemple les outils du FAS ou de la Cimade ou le référentiel du FLI.

g) Retours d'expérience

J'ai travaillé dans un environnement humain caractérisé par la clarté, la souplesse et la réactivité. Les conflits quand il y en avait – et il y en a eu, comme il y en a toujours dans les communautés humaines – n'ont pas été niés mais remis à leur place.

En ce qui concerne le système éducatif, l'analyse systémique est beaucoup plus facile à faire que pour le premier stage. Le produit est toujours la langue française et l'entrée du

produit le niveau de départ des apprenants, très variable et souvent plutôt faible. La différence concerne la sortie du produit qui se définit ici de la même manière quel que soit le point de vue que l'on adopte (la direction, les professionnels, le formateur, les apprenants) : il s'agit simplement que les apprenants aient amélioré leur compétence en français et leur confiance dans leur capacité à le pratiquer. Les ressources et les contraintes sont tout simplement les possibilités et les limites de ces possibilités offertes aux apprenants : salle peu adaptée, matériel pédagogique quasi-inexistant, disponibilité limitée du formateur. L'essentiel à mon sens est qu'il n'y a pas de différence notable entre la stratégie de la direction, celle des professionnels, celle du formateur et celle des apprenants : partir de l'existant et proposer des objectifs linguistiques et extralinguistiques réalistes et utiles, accueillir l'apprenant dans sa fragilité et sa motivation, lui permettre de progresser à son rythme. Les seules « évaluations » extérieures de mon action ont été la déception éprouvée par les apprenants lorsqu'ils ont compris que ces cours s'arrêtaient, trop vite à leur goût (témoignages concordants des personnels d'accueil) et l'évaluation du déroulement du stage par le responsable. Mais il est clair pour moi que tout s'est passé dans une succession logique qui a permis *in fine* une progression réelle des apprenants.

Parmi les actions que je regrette de ne pas avoir menées, il y a des contacts avec les différents lieux d'enseignement/apprentissage extérieurs. Cela aurait certes pris du temps, mais j'aurais sans doute mieux compris quelle était la cohérence des offres d'enseignement/apprentissage proposées à ces personnes. La seule information que j'ai eu concerne une association où des bénévoles proposaient *Le petit Prince* comme support pédagogique, idée qui m'a semblé saugrenue, ne fût-ce qu'à cause de la présence du passé simple dans le texte. Les témoignages des adolescents sur le déroulement des séances à l'ENSA du collège Jolimont ne m'ont pas permis de m'en faire une idée.

Je pense que dans une perspective à long terme, il aurait été judicieux de rencontrer les personnes en charge des formations et des cours suivis par les résidents, quels qu'ils soient.

De mon point de vue, le principal problème de ce stage est qu'une action stabilisée, susceptible d'être évaluée ne pouvait pas être mise en place sur une période aussi courte. Aussi est-il difficile de réellement présenter une démarche aboutie. Il manque en effet pour cela une évaluation de l'action de formation.

Du point de vue de la direction de Sardélie, l'objectif à terme était de mettre en place une coopération avec l'Université du Mirail pour accueillir des stagiaires de master 1 ou de master 2 de FLE. Je ne sais pas si cette opportunité s'est réalisée. Mais je pense qu'une

nouvelle offre de cours pourrait éventuellement s'appuyer sur l'organisation des cours que nous avons mis en place – des réunions pluridisciplinaires régulières, une réunion publique, quatre niveaux et une coopération constante entre le formateur-stagiaire et les professionnels.

En conclusion, le stage de Sardédis a montré à mon sens l'efficacité de la démarche de Français sur objectif spécifique pour la formation linguistique pour ce public. Certes, il a été bien court, trop court pour mettre en place des programmes vraiment ambitieux. Mais la cohérence de la démarche me semble avoir fait ses preuves.

3) Tableaux de résultats des stages

Les deux tableaux ci-dessous permettent de saisir d'un coup d'œil, et en les comparant, les éléments des deux stages.

Le premier tableau synthétise les conditions, les contenus et les résultats de chacun des deux stages, tandis que le deuxième tableau montre les résultats de l'approche systémique telle que je l'ai utilisée en modifiant légèrement la grille de S. Eurin-Balmet et M. Henao de Legge (1992).

Établissement	Institut protestant	Centre Sardédis
Localisation	Saverdun (Ariège)	Toulouse (Haute-Garonne)
Nature	MECS	CAPA + CPH
Demande de l'établissement	Évaluation de l'existant et proposition de remédiation	Mise en place de cours tous niveaux
Qualité de la demande	Floue	Claire
Coordination entre professionnels	Faible coordination	Forte coordination
Réalisation de la demande	Oui, mais sans retour de l'établissement	Oui
Observation	Oui	Non (pas de FLE)
Animation de séances	Oui	Oui
Création de dispositif	Partiellement	Oui
Évaluation du dispositif	Non	Informelle

Tableau de l'analyse systémique des deux stages

(La *motivation* des apprenants relève ici de la catégorie « Demande des apprenants »)

Items	Saverdun	Sardélie
Demande institutionnelle	Évaluation de l'existant	Mise en place de cours
Demande sociale	Obligation légale de prise en charge des M.I.E.	Pas de demande officielle
Demande des apprenants	Forte : intégration par la scolarisation, la profession	Très forte : survie, titres de séjours...
Profil socio-culturel des apprenants	Mineurs isolés étrangers	Demandeurs d'asile, réfugiés
Profil socio-culturel des enseignants	Varié, pas toujours de formation de FLE à la base	Étudiants stagiaires (souhaités)
Besoins langagiers des apprenants	Oral et écrit (à visée scolaire)	Oral et écrit (messages, textes administratifs...)
Besoins non langagiers des apprenants	Civilisation, Culture scolaire	Civilisation, connaissance des droits et des devoirs
Situations de communication à maîtriser dans la langue-cible	Situations de classe ; relations professionnelles	Actes administratifs ; vie quotidienne
Domaines / champ	FLS, FLSco	FLE, FLS ? FLI ?
Ressources et contraintes financières	Budget compris dans le prix de journée des M.I.E. accueillis	Pas de financement
Ressources et contraintes de temps	Attente avant d'intégrer un établissement scolaire ; grande disponibilité	Grande disponibilité des apprenants
Ressources et contraintes matérielles	Salles adaptées, matériel peu fourni, pas d'informatique	Salle peu adaptée, pas de matériel spécifique
Ressources et contraintes humaines	Environ deux postes temps complet.	Stagiaires éventuels
Environnement éducatif	Ateliers et cours de maths, relations avec collège et MGI.	Associations d'aide aux migrants, OFII, établiss. scolaires
Environnement socio-culturel	Petite ville	Quartier populaire cosmopolite

Troisième partie : résultats

1) Une procédure souple de mise en place de formation

a) Une analyse de l'existant passant par l'approche systémique

Lors de mon premier stage, les enjeux non explicites vécus par les acteurs à l'intérieur de l'institution ont profondément affecté mon travail d'évaluation de l'existant et donc mes propositions de remédiation.

L'approche systémique s'est présentée après-coup comme une bonne méthode pour identifier les sources de dysfonctionnement. Je reconnais que si je l'avais utilisée pendant le déroulement même du stage, j'aurais pu à la fois prendre du recul par rapport à la situation et présenter aux acteurs, enseignants et cadres de l'institution, une évaluation plus solide.

Le deuxième stage, en revanche, n'a présenté aucune difficulté particulière de compréhension des acteurs et des enjeux, l'approche systémique sur ce plan était donc moins utile. Il faut dire qu'il n'y avait pas de cours de FLE existant, donc pas trop d'investissement réel et symbolique. Mais l'approche systémique est aussi l'occasion de lister les ressources et les contraintes financières, matérielles et humaines. La liste des paramètres permet donc de ne rien oublier d'important de la situation didactique.

L'approche systémique est-elle également utile dans toutes les situations didactiques ? Je propose l'hypothèse suivante : c'est une technique dont l'utilité est proportionnelle à la complexité de la situation didactique. Donc il y a toujours une utilité minimale car les situations absolument non-complexes n'existent pas. Mais c'est quand les problèmes sont importants que son utilité est maximale.

Les situations didactiques incluant un public de réfugiés, de demandeurs d'asile, de mineurs isolés étrangers ont-elles vocation à être particulièrement complexes ?

C'est probable, pour les raisons suivantes : extrême hétérogénéité des apprenants ; diversité des institutions (centres d'hébergements, MECS, OFII, associations, etc.), des organisations institutionnelles (cours intensifs ou extensifs, ateliers, etc.), des moyens (matériels, informatiques, etc.) et des enseignants—formateurs (professionnels issus de la formation pour adultes, diplômés de FLE, bénévoles, etc.).

L'approche systémique me paraît donc avoir une réelle utilité dans l'enseignement/apprentissage du FLE pour les publics de migrants « réfugiés au sens large ».

b) Une forme de français sur objectif spécifique (F.O.S.)

Le formateur confronté à la tâche de mettre en place une formation pour un public de réfugiés, de demandeurs d'asile ou de mineurs isolés étrangers pourrait décider de suivre une méthode existante. Mais même si la méthode parfaite existait, cela n'empêcherait pas l'extrême hétérogénéité des apprenants et l'extrême diversité de leurs besoins, de leurs profils ainsi que la complexité des situations didactiques.

Il semble donc plus logique de partir des besoins des personnes ainsi que des caractéristiques de ces situations d'enseignement/apprentissage au sens large et de suivre une démarche de Français sur objectif spécifique. Certes, ce sont les publics professionnels et universitaires qui ont constitué les premiers publics de F.O.S. Mais on peut considérer légitimement que les publics réfugiés, de demandeurs d'asile ou de mineurs isolés étrangers constitue des publics spécialisés et qu'on peut dresser la liste des situations où ils auront besoin d'utiliser le français. Le fait qu'ils ont sans doute vocation à apprendre ensuite le français général n'est en rien une contre-indication. En effet, les M.I.E. et les demandeurs d'asile ont des besoins présents très spécifiques. Les réfugiés sont, eux, il est vrai, en chemin vers une situation de droit commun. Mais rien n'empêche de les accompagner vers cette situation en les considérant comme des apprenants spécialisés évoluant vers le sort commun.

2) Un public avec des besoins et des motivations spécifiques

a) L'exil comme arrière-plan psycho-social

« Et toi tu t'en tires en laissant en arrière
Ceux à côté desquels ta vie aura coulé :
C'est là le premier coup qui frappe l'exilé.
Tu sentiras, bien loin de Florence et des nôtres,
Qu'il est dur de monter par l'escalier des autres,
Et combien est amer le pain de l'étranger ! »
(Dante, *La Divine comédie, Paradis, chant XVII*).

L'exil n'est pas constitué que d'un déplacement. Celui-ci se double en effet d'une fracture spécifique, d'un déchirement entre le pays d'origine et celui qui, en cherchant asile ailleurs, signale une catastrophe ou signe un désaveu par rapport à son pays d'origine.

Certes, tous les demandeurs d'asile ne sont pas des opposants politiques et certains sont peut-être des « migrants économiques déguisés », le tri entre les demandes d'asile « légitimes » et « non-légitimes » constituant d'ailleurs le rôle principal de l'OFPRA (Office français de protection des réfugiés et apatrides).

Reste que les régions de départ sont de toute façon presque toujours des régions de conflits ou d'extrême pauvreté. Reste que, même si la cause du départ n'est pas une menace précise mais plutôt le désir d'une vie meilleure, il est terrible de devoir tout abandonner et d'affronter des dangers dans plusieurs pays traversés pour demander à un autre pays que le sien de se substituer en quelque sorte à lui. De plus, il s'agit en général d'un pays éloigné et culturellement très différent, puisque les zones de départ se trouvent le plus souvent loin d'Europe (à l'exception des ressortissants de pays balkaniques, mais la différence culturelle est bien, elle, présente).

Le cas des jeunes est encore plus difficile évidemment car la rupture de la vie familiale est de toute façon traumatisante. D'ailleurs, à l'Institut protestant, une psychologue non seulement recevait régulièrement les jeunes mais intervenait aussi parfois pour demander aux autres professionnels de tenir compte des difficultés psychologiques dans lesquels se trouvait tel ou tel jeune. Ayant eu l'occasion d'échanger avec cette professionnelle, j'ai compris que certains parcours réclamaient effectivement une reconstruction au cours de laquelle des blocages peuvent survenir dans les apprentissages, y compris en langue française. Ces blocages peuvent apparaître et disparaître à tout moment, sans qu'on puisse les relier à la progression didactique ni à la vie du groupe. Ils sont en lien avec une vie plus profonde.

Ce type de blocage est sans aucun doute présent chez des adultes, mais sans que ceux-ci bénéficient de l'écoute d'un professionnel ni qu'ils sachent (qui le saurait ?) expliquer clairement ce qui se passe en eux. Il ne faut par conséquent pas prendre au pied de la lettre les répétitives plaintes sur la difficulté du français, ni se décourager à cause de ces plaintes : comment savoir la part de difficultés réelles d'apprentissage et la part de souffrances qui n'ont pas trouvé leur lieu d'expression adéquat ?

Il me semble judicieux d'envisager la question du vécu de l'exil par les demandeurs d'asile et les réfugiés sous deux angles. Objectivement, il y a chez les exilés une rupture dans l'ordre symbolique et cette rupture induit forcément des effets complexes et indéterminables

dans la relation symbolique du sujet à la langue et à l'apprentissage. Les phases que la psychologue de l'Institut protestant appelait des « blocages » sont sans doute des phases de recomposition ou de conflits intérieurs que nous n'avons pas à connaître, mais que nous avons à respecter. Subjectivement, les enseignants et formateurs gagneraient sans doute beaucoup à interroger leurs propres représentations sur l'exil. Dans mon cas, l'histoire familiale et personnelle comporte une présence d'exils et je ressens forcément une empathie spontanée pour les personnes dans cette situation. Mais pour éviter que cette empathie ne dégénère en « collage », en soumission à une supposée demande d'autrui, j'ai eu la chance de bénéficier du travail avec les professionnels de l'Institut protestant de Saverdun et du centre de Sardélias, qui m'ont fait prendre conscience de la nécessité de distinguer, dans l'intérêt même des personnes, entre les domaines d'actions des différents acteurs : référents sociaux pour l'ancrage dans le nouveau territoire social, juristes pour le travail spécifique par rapport à leur situation juridique, psychologues pour l'élaboration de leur expérience et formateurs ou enseignants de langue française pour leur avenir qui passe de façon évidente par la connaissance de la langue du pays d'accueil.

Un chercheur, Didier Bertrand, a étudié dans les années 1990 les échecs dans l'apprentissage de la langue d'accueil chez des réfugiés vivant en camp (donc des réfugiés dans le premier des sens que j'ai donné au mot dans la première partie). Voici un passage de sa conclusion :

Nous dirons que la langue nous semble à envisager comme un indicateur privilégié des restructurations identitaires plus que le facteur central de ces restructurations. Mais il apparaît que ces restructurations sont en lien avec ce que nous pourrions nommer la pathologie de l'exil, c'est-à-dire le deuil, la perte, la séparation ou le traumatisme pour des cas plus rares. À ce titre, nous pouvons considérer que les processus d'interculturalité dont nous avons pu souligner la dimension culturelle, témoignent de la gestion de l'objet perdu, à laquelle ils contribuent, bon ou mauvais objet, objet d'amour ou de persécution. (Bertrand, 1994 : 88)

Ce qui est valable pour les réfugiés des camps doit l'être pour les trois catégories de publics étudiées ici, quoique sans doute de façon moins nette en raison du projet concret d'installation en France. Et une phrase de Sara Pain citée par Bertrand peut ici guider le formateur, comme dans tous les cas de publics dont on peut supposer une fragilité :

De ce fait, le comportement [d'échec] mériterait une appellation positive, mais nous la nommerons, pour l'instant, le "non-apprendre". Le "non-apprendre" n'est donc pas le contraire de "l'apprendre" car il accomplit une fonction de conservation aussi positive que ce dernier, mais dans le cadre d'une autre configuration de facteurs en jeu (ibid.).

En conclusion, par rapport à l'exil et par rapport aux situations souvent douloureuses vécues avant l'arrivée sur le territoire français, deux écueils sont à éviter, d'un côté l'indifférence, de l'autre l'assistanat (Laurens, 2011 : 130). J'ajouterais qu'il faut aussi éviter l'intrusion. La bonne position me semble être de reconnaître que quelque chose peut se passer qui touche à des traumatismes, mais sans chercher du tout à intervenir, ni même à essayer de comprendre ces traumatismes, qui seront remodelés et digérés selon des modalités qui ne sont pas du ressort de l'enseignant ou du formateur.

Au fond, l'inattendu qui est la règle dans une situation d'enseignement/apprentissage de langue étrangère, se double d'un autre inattendu lié à une possibilité de traumatisme.

b) La vie quotidienne et l'insertion, des nécessités parfois cauchemardesques aggravées par des exigences particulières

Ainsi que je l'ai signalé plusieurs fois dans ce texte, les migrants étant en situation homoglotte ont plus besoin de correction, d'explication que de « mise en situation », de simulation, leur vie quotidienne, sociale, professionnelle et administrative constituant, si l'on veut, une gigantesque mise en situation.

Les approches communicationnelles puis actionnelles se sont imposées contre des pratiques de classes en situation hétéroglotte. On avait remarqué par exemple la faible compétence des élèves français à tenir une conversation simple, dans une langue étrangère qu'ils avaient étudiée pendant sept ans, dans le cas d'un bachelier, même ceux qui avaient de bons résultats. Les Européens du Nord vivant en France ont souvent le même problème : leurs souvenirs du français au lycée ne leur servent pas beaucoup *au départ*. Telle n'est pas du tout la situation des migrants.

Même si certains migrants restent parfois un peu en vase clos, ils sont contraints à un minimum d'échanges. En situation de formation, on découvre souvent que telle personne apparemment presque incapable de s'exprimer connaît en fait des mots, des manières de dire qu'elle a repérées dans des situations d'échange. C'est une base de départ pour un travail fructueux. Et d'autres migrants sont mus par la curiosité et le désir de jouer un rôle d'interface : il s'agit alors, à mon sens, de les accompagner dans un double mouvement d'amélioration de leurs compétences (essentiellement de la qualité de leur expression orale) et d'autonomie, en dédramatisant le caractère imposant de la langue d'accueil, en montrant le

plaisir que l'on peut prendre à étudier les langues, plaisir renforcé par la réussite, par l'efficacité obtenue dans la compétence communicative en-dehors de la classe.

Par leur besoin de compétence de communication efficace, les demandeurs d'asile, les réfugiés et les mineurs isolés étrangers sont semblables aux autres migrants, s'en distinguant par les points suivants :

- Nécessité plus rapide d'une capacité de communication minimale.
- Profils plus contrastés : des diplômés de l'espace ex-soviétique côtoient des afghans qui n'ont jamais fréquenté l'école.
- Rapports plus fréquents avec l'administration, les services sociaux, l'encadrement de leur lieux de séjour, les juristes, etc.
- Importance de l'écrit, particulièrement administratif.
- Motivation encore plus forte en général à développer des compétences de communication.

Les remarques méthodologiques sur les migrants s'appliquent donc encore plus fortement aux demandeurs d'asile et réfugiés : les situations de communications, les actions qu'ils connaissent sont suffisamment nombreuses pour que les approches les plus récentes en didactique de langues étrangères soient modulées. D'ailleurs, la méthode *Trait d'union* elle-même encourage le formateur à « revoir les savoir-faire étudiés précédemment, **à partir de documents authentiques qui correspondent à l'environnement des stagiaires** (et que les stagiaires auront eux-mêmes collectés) » (Iglésias *et alii*, 2004b : 13) (les mots en gras sont des auteurs).

Je propose d'aller un tout petit peu plus loin, en suivant trois directions :

- en adoptant les méthodes de collecte éprouvées pour le Français sur objectifs spécifiques. Il s'agit tout simplement pour le formateur de collecter des documents authentiques de toutes les manières possibles, essentiellement en consultant des livres, des périodiques, des brochures, Internet, etc. ainsi qu'à l'occasion de visites d'organismes sociaux et d'entretiens avec les professionnels du travail social.
- en encourageant les stagiaires à apporter leurs documents authentiques. Il est probable que, si une relation de confiance s'instaure entre le formateur et les stagiaires, ceux-ci apporteront d'eux-mêmes les divers documents rédigés en français qui leur posent problèmes. Ce peut être aussi bien des factures, surtout dans le cas de migrants

installés, que des convocations, parfois très difficiles à comprendre pour des migrants qui viennent d'arriver sur le territoire. Néanmoins, les demandeurs d'asile et réfugiés hébergés bénéficient de l'aide de professionnels du travail social qui jouent le rôle d' « explicateur » pour toutes les démarches. Cela n'empêche pas que le formateur de français puisse intervenir. L'expérience m'a amené à constater qu'il est bien rare que, dans un groupe de stagiaires, au bout de quelques séances, il n'y en ait pas au moins un qui vient spontanément avec un document qu'il ne comprend pas et qu'il veut comprendre. C'est une occasion magnifique d'utiliser un document authentique en situation authentique.

- en les encourageant aussi à raconter leurs expériences de communication plus ou moins réussies. Cet exercice est plus difficile en fait. Mais c'est sans doute un des plus formateurs et il permet d'aborder de nombreux points de grammaire de l'oral de manière naturelle, progressive, modulable.

En tout cas, de manière générale, je pense que l'on peut s'appuyer fortement sur le vécu des apprenants pour construire des séances de formation. Il ne s'agit pas d'éliminer complètement les séances basées sur des approches méthodologiques définies, mais de les infléchir parfois (par exemple, l'approche actionnelle sera moins axée sur des « tâches » proposées par la méthode ou par le formateur que sur une « action » suggérée par la vie hors de la classe) et de les intégrer (par exemple, une lecture à voix haute de dialogue ou un exercice grammaticale peuvent utilement compléter un travail sur un acte de parole).

c) La position d'entre-deux, chance et difficulté (handicaps et motivation)

L'étranger est toujours dans une position d'entre-deux. Pourquoi est-ce que celui qui demande asile le serait-il plus que le migrant économique ou l'étudiant ?

D'abord parce que la posture même de « demandeur », la définition de la société où il vit comme société d'accueil entraîne une position symbolique complètement différente, me semble-t-il. Le départ de son environnement familial n'est pas motivé par le désir de gagner plus d'argent mais par des conditions insupportables, ou au moins ressenties et/ou décrites comme insupportables.

Ensuite parce que la société d'accueil leur demande d'effectuer un certain nombre de tâches administratives qui occupent la première place dans leurs préoccupations.

L'immigration économique telle que l'ont connue les pays développées (immigration vers l'Amérique, immigration Sud-Nord...), mais aussi les pays simplement un peu plus développés que leurs voisins (immigration Sud-Sud) s'apparentent à des stratégies individuelles et plus souvent familiales pour améliorer une situation socio-économique, voire parfois pour assurer la survie. Le travail (formel ou informel) est donc au centre du désir d'immigration. La question du retour était d'ailleurs, et reste parfois, ambivalente. L'intégration dans la société d'arrivée oscille entre une difficulté importante et un fort désir de promotion sociale. La société d'arrivée exige d'eux une acculturation qui peut être assez graduelle et le travail est en général le centre des préoccupations des migrants.

Les demandeurs d'asile et les réfugiés, eux, s'ils cherchent eux aussi en général à travailler, doivent d'abord impérativement réaliser une série de tâches relativement difficiles mais pas impossibles. Ces tâches les mettent en quelque sorte dans une position d'interface entre la société d'accueil et la société de départ. Il leur est en effet impossible comme à certains migrants économiques de rester repliés sur eux, soit à l'échelle de la famille, soit à l'échelle d'une communauté migrante dans un lieu de résidence. Le contact avec la société française est, pour les demandeurs d'asile, les réfugiés et les mineurs isolés étrangers, beaucoup plus contraint.

Rappelons quelques-unes de ces tâches :

- Entretiens avec des officiers de protection de l'OFPRA, les juges de la CDNA, présence éventuelle au tribunal administratif.
- Entretiens avec les travailleurs sociaux, les juristes, les psychologues parfois, des accompagnants d'associations...
- Prise de rendez-vous pour la santé, le logement, etc.
- Relations avec l'institution scolaire
- Relations avec les habitants dans les activités de la vie quotidienne (courses, etc.)
- Relations avec les autres demandeurs d'asile et réfugiés.

Ce dernier point est particulièrement important : en effet, l'information est peut-être le capital le plus précieux de ces personnes. Aussi quand quelqu'un a besoin d'une information, il cherche souvent à l'obtenir en premier lieu par d'autres personnes se trouvant dans la même situation, à condition qu'il parle une langue commune, et inversement si quelqu'un détient une information il cherchera à en faire profiter les personnes de son entourage, voire des inconnus se trouvant dans la même situation.

J'ai assisté plusieurs fois (y compris dans d'autres cadres que ces stages) à des interventions d' « interprètes bénévoles », de personnes installées depuis plusieurs années en France et connues par les membres de leur communauté ou de communautés proches pour leur compétence et leur disponibilité.

En fait, je pense que dans le cadre de centres d'hébergement collectif, les conversations informelles sont le principal moyen d'information des personnes, ce qui signifie que chacune d'elle joue en quelque sorte un rôle de fournisseur/preneur d'informations et d'intermédiaire pour les personnes moins compétentes linguistiquement..

Les mineurs isolés étrangers en MECS sont dans la même situation, qui doivent trouver une formation, dialoguer avec un employeur, suivre une scolarité, etc. Le travail des éducateurs spécialisés aide ces jeunes, il ne les dispense pas d'un intense travail de communication dans le groupe et à l'extérieur du groupe

Par ailleurs, si l'on regarde maintenant le profil social, il est certes très hétérogène, mais la forte motivation à apprendre et à s'intégrer me semble le trait le plus saillant de la grande majorité des publics concernés. Et c'est logique : d'une part, la décision de partir a demandé du courage ou, au moins, de l'énergie et celle-ci trouve à s'investir plus tard également dans les actions à accomplir dans la société d'accueil, d'autre part, les perspectives d'avenir sont positives car, même en cas d'échec à obtenir le statut de réfugié, d'autres solutions existent qui entretiennent un certain espoir.

Quand il y a un « blocage » du processus d'apprentissage, ce qui arrive relativement souvent, j'ai déjà mentionné qu'il s'agit de problématiques psychologiques liées aux expériences vécues et qu'il vaut mieux que le formateur de FLE s'abstienne d'intervenir. Dans les lieux d'hébergement, des professionnels sont là pour accueillir les plaintes et les demandes, voire pour solliciter des explications en cas de problèmes visibles chez un résident. Il me semble important de distinguer ce type de « blocage » des difficultés à s'investir dans l'apprentissage dues à un manque de motivation que l'on retrouve chez un certain nombre de jeunes français ou d'enfants de migrants économiques.

Les mineurs isolés étrangers, les demandeurs d'asile, les réfugiés sont dans une dynamique d'intégration dans une société nouvelle et désirable à leurs yeux, donc également dans une dynamique d'apprentissage et ils sont de plus dans la meilleure des situations pour apprendre une langue étrangère, la situation homoglotte.

Je pense donc que tous les questionnements que l'on peut avoir concernant la nécessité de motiver les apprenants dans le cadre de la classe n'ont pas vraiment lieu d'être avec eux. C'est sur ce point que je crois qu'apparaît une différence avec la situation générale que supposent les auteurs de *Trait d'union I* : « Une des préoccupations constantes lors de sa conception a été de créer de réelles situations de communications afin de donner aux stagiaires les moyens et le désir de communiquer. » (IGLÉSIS T. *et alii*, 2004a : 5). Pour les demandeurs d'asile et pour les réfugiés, pour les mineurs isolés étrangers aussi, le désir est toujours là, à moins qu'une contrainte psychique le bloque à un moment donné.

Quelle que soit l'évolution future de la personne appartenant aux catégories de mineurs isolés étrangers, de demandeurs d'asile, de réfugiés, il est très probable que la position d'entre-deux marquera son existence. À la différence des migrants économiques, souvent redevables exclusivement envers leur communauté de diaspora, elle aura fréquenté intensément dès le début des professionnels mandatés par la société d'accueil. Peut-être que finalement que pour le migrant ayant fui son pays, la position d'entre-deux sera plus facile à porter que pour le migrant économique, un rôle d'intermédiaire symbolique étant confié au demandeur d'asile, au réfugié, au mineur isolé étranger par la société d'accueil.

3) Quelques compétences particulières du formateur

Je vais m'intéresser finalement aux compétences spécifiques que le formateur aurait intérêt à posséder ou développer pour réussir une action de formation envers ces publics.

a) Une articulation relationnelle spécifique avec des référents sociaux

La première de ces compétences consiste à savoir entretenir des relations efficaces avec les référents sociaux des personnes concernées.

Contrairement à ce qu'avance Véronique Laurens, je ne pense pas que le formateur de français soit le « référent central » du demandeur d'asile. J'ai constaté au contraire que l'action de formation est facilitée par un partenariat entre le formateur et le « référent social » des demandeurs d'asile, qui est un travailleur social. Le suivi est d'ailleurs le même pour les réfugiés, quoique sans doute un peu moins intense puisqu'ils ont réglé le problème le plus urgent, celui de leur régularisation et qu'ils participent en grande partie du « droit commun ».

Les mineurs isolés étrangers sont encore plus « encadrés » bien sûr, puisque leur définition comme « mineur isolé » donne obligation aux conseils généraux, en charge de l'aide sociale de les prendre en charge. Deux personnes sont particulièrement importantes pour ces jeunes : juridiquement, leur représentant légal, qui est désignée pour « représenter et défendre les intérêts » du mineur en l'absence de représentant légal naturel (membre de la famille) en France ; concrètement, un éducateur spécialisé référent de chaque jeune. Ce dispositif semble très important pour éviter une dispersion des actions et des enjeux qui les rendraient difficiles à comprendre pour les jeunes et à mettre en œuvre. Dit autrement, ce sont des mineurs, ils ont besoin d'être protégés et, en particulier, ce n'est pas à eux de prendre des décisions les concernant, même s'ils doivent être consultés, ni de veiller à ce que l'ensemble des obligations soit bien accompli et l'ensemble des droits soit appliqué.

C'est évidemment avec cet éducateur référent que le formateur de français dialoguera. C'est d'ailleurs ce qui m'est arrivé à plusieurs reprises en-dehors du stage à l'Institut protestant, dans le cadre de la formation linguistique financée par l'OFII que j'animais à Pamiers. C'est l'éducateur référent qui prenait le rendez-vous par téléphone, qui me communiquait une copie des diplômes du jeune, etc. J'ai même connu une éducatrice spécialisée qui a accompagné jusqu'à Toulouse « son » jeune candidat au DELF.

Cette articulation était défailante à l'intérieur de l'Institut protestant, en raison d'une mésentente entre les éducateurs spécialisés et l'équipe du FLE, d'un manque de réunions d'équipe interdisciplinaire, auxquels auraient sans doute dû participer, outre le formateur de FLE et l'éducateur référent, au moins la psychologue et un chef de service, peut-être aussi d'un manque de perspective claire donnée par la direction. La décision d'inscription d'un jeune dans un établissement scolaire étant prise par l'éducateur référent, elle l'est en fonction de la préparation du jeune à « affronter l'extérieur » et non de son niveau en français. Cela n'a rien de choquant en soi d'ailleurs mais, dans la mesure où le FLE est à la fois une nécessité réelle pour ces jeunes et une priorité affichée par la direction de l'établissement, il serait souhaitable qu'une préparation spécifique soit prévue pour les jeunes avant l'entrée au collège et qu'une coopération interdisciplinaire soit plus active par rapport au français..

De même, les « ateliers de découvertes professionnelles » devraient être conçus en coordination avec les enseignants de FLE, non pour que ceux-ci décident du contenu de ces ateliers et mettent en place les séances de ces ateliers mais pour qu'ils apportent une expertise indispensable pour l'organisation d'un véritable Pôle FLE, comme le souhaitait l'enseignante en charge des débutants.

Les relations professionnelles que j'ai été amené à développer au centre de Sardélie ont été fécondes parce que d'une part chacun occupait un poste précis lui permettant d'être efficace, d'autre part parce que l'objectif de l'action de formation était clairement défini en réunion d'équipe.

b) Une posture d'accueil pour une relation de confiance

Ensuite, le formateur doit être en mesure de créer une relation de confiance. Celle-ci constitue toujours un élément important entre un formateur et des apprenants. Mais autant on peut attendre d'un migrant économique ou arrivé dans le cadre du regroupement familial, d'un étudiant, d'un expatrié une capacité de relation ordinaire, c'est-à-dire une relative confiance en soi autorisant les prises de paroles et les interactions, autant, il y a beaucoup de chances, d'après mon expérience, qui dépasse les deux stages qui m'ont inspiré pour ce mémoire, pour qu'un demandeur d'asile ait une attitude de prudence dictée à la fois par un modèle éducatif très généralement de type traditionnel/autoritaire, par les difficultés subies auparavant à différentes étapes de leur itinéraires, par les multiples entretiens avec des personnalités officielles et par une appréhension générale d'avoir des ennuis s'ils n'agissent pas d'une manière adéquate.

La relation de confiance dépend en grande partie de la « posture » du formateur. C'est pourquoi Véronique Laurens insiste sur cette posture :

Le formateur qui s'engage dans un projet d'accompagnement et de formation fondé sur les principes d'accueil et d'hospitalité développera une attitude grâce à laquelle l'autre – ici le demandeur d'asile apprenant – sera reconnu en tant que personne. Il optera pour une posture d'écoute, de respect, dans des échanges au cours desquels l'autre est vu comme un alter ego, où l'accent est mis sur ce qui est commun, sur ce qui rapproche, plus que sur ce qui différencie. C'est cette attitude qui dit à l'autre apprenant qu'il est reconnu en tant que sujet, et c'est avant tout de cette reconnaissance que naît le désir de parler dans la langue de l'autre, d'apprendre, de découvrir, de comprendre, de connaître, d'appréhender, de penser, de changer, tout en cheminant avec d'autres (apprenants et formateurs). (Laurens, 2011 : 130)

Ces remarques peuvent sembler banales. Je pense pourtant que l'attitude ainsi définie suppose une sorte de « travail sur soi », de vigilance par rapport à ses propres propensions à se penser inconsciemment comme en surplomb par rapport à l'autre. Parallèlement aux conseils prodigués par Véronique Laurens, on peut s'inspirer de la réflexivité des anthropologues critiques et de Didier de Robillard, de la démarche de recherche-action de René Barbier ou de toute démarche permettant d'éviter de se mettre en surplomb par rapport à ces personnes. Par

ailleurs, l'apprentissage de la décentration culturelle et la réflexion sur sa propre pratique, qui sont des éléments importants des maquettes de FLE universitaire, par exemple à Grenoble-3 en master 1 et 2, sont susceptibles de former l'étudiant de FLE à mieux développer une attitude d'accueil et à mettre en place une relation de confiance.

c) Une connaissance des langues et des cultures des apprenants ainsi que des situations géopolitiques qu'ils ont connues

La question de la connaissance par un enseignant ou un formateur des langues utilisées, voire seulement connues, par les apprenants semble claire : le FLE ne suppose aucunement cette connaissance et d'ailleurs les classes hétérogènes ne sont-elles pas l'illustration de l'impossibilité de connaître ces langues ?

Eh bien, ce n'est pas si sûr. Dans la pratique, il est au contraire extrêmement utile de connaître, ne fût-ce que superficiellement, les langues parlées par les apprenants. Je distinguerais quatre raisons de défendre la connaissance des langues des apprenants : elle peut constituer une aide dans un échange avec un locuteur d'une langue commune (ma petite connaissance du russe s'est parfois révélée par exemple bien pratique) ; elle permet l'anticipation des erreurs probables des apprenants (comme le défendait l'analyse contrastive) ; elle permet de mettre en place une ambiance détendue fondée sur un respect égal pour toutes les langues ; et finalement elle favorise un processus de compréhension du fonctionnement concret des langues par les apprenants. Particulièrement les demandeurs d'asile, réfugiés et mineurs isolés étrangers bénéficieraient à mon sens d'une telle connaissance parce qu'ils ont besoin d'une

Par ailleurs, une certaine connaissance des réalités géopolitiques des zones que les personnes ont fuies me paraît également utile. Quand une personne en souffrance d'avoir dû quitter son lieu de vie veut raconter son histoire ou l'histoire de son peuple, il n'est pas mauvais qu'il sache qu'en face on en connaît quelque chose.

Il me semble également intéressant de relever que Martine Abdallah-Pretceille (2011 : 17) repère « un parallélisme des démarches historiques et interculturelles » :

L'histoire est un formidable lieu d'apprentissage du temporaire, du général et du singulier. L'histoire est aussi une rencontre de l'altérité, et la compréhension des documents relatifs au passé n'est pas différente des signes et des indices qui nous rendent possible la connaissance d'autrui dans l'expérience du quotidien d'aujourd'hui (Abdallah-Pretceille, *ibid.*)

Il n'est pas facile de resituer un réfugié dans une trajectoire historique. Et il est nécessaire bien entendu de le considérer avant tout comme un sujet singulier. Mais en même temps il me semble important de reconnaître que, dans le réfugié (au sens large), c'est l'histoire qui fait irruption dans la vie privée des hommes. Et que la connaissance de cette histoire doit être prise en charge aussi par la société d'accueil, sauf à réduire le réfugié n'être qu'une simple victime du « hasard ». La solidarité entre les humains, qui est manifestée par le devoir d'asile, découle d'une condition partagée d'être de langage et d'être dans l'histoire.

d) Une conception de séances en souplesse et en rétroaction

Ce qui caractérise peut-être le plus une séance de FLE avec des demandeurs d'asile et des réfugiés est la surprise, l'inattendu par rapport à la préparation de la séance. En effet, si un apprenant pose une question pertinente sur la langue, pourquoi refuser de lui répondre ? Si un autre veut raconter une démarche administrative difficile, ne serait-il pas dommage de l'en empêcher pour revenir de force à ce que l'on avait préparé ? Et si plusieurs apprenants se mettent à échanger sur leurs expériences respectives, que demander de mieux ? Où chercher une meilleure situation de communication ? Ce qui constitue une rareté dans les séances avec des migrants ou des étudiants devient courant, particulièrement avec les demandeurs d'asile souvent inquiets et qui brûlent de mettre toutes les chances de leur côté.

Comme l'objectif didactique à atteindre est totalement lié au niveau de départ, à la motivation et au besoin de chaque apprenant, il est certain que l'homogénéité de la « classe » n'est qu'un élément relativement secondaire, permettant seulement de pouvoir animer une séance qui intéresse tout le monde. Ce qui est important pour chacun, c'est une meilleure appropriation des savoir-faire qui lui seront nécessaires.

Cela ne signifie pas qu'il faille complètement se passer d'évaluation. Mais cette évaluation ne doit être ni un examen ni un test. Je pense que l'idéal consiste en une évaluation qui soit en même temps un acte d'apprentissage et pas seulement de contrôle. Comment vérifier la progression des apprenants ? Je crois que dans un premier temps, qui est justement le temps de « l'asile », cette progression peut s'évaluer en interne mais surtout se constate, se vit dans le groupe et en-dehors. Si plus tard un diplôme est visé, alors il sera temps d'évaluer quantitativement le niveau des apprenants pour constater l'existant et fixer des objectifs.

Conclusion

Face à une demande de formation, le formateur peut agir de deux manières : chercher une méthode qui lui paraisse adaptée et la suivre de manière plus ou moins fidèle ; ou construire lui-même un programme, solution permettant de coller plus étroitement aux besoins du public concerné. Si j'ai préféré la deuxième solution, c'est qu'il me semblait que dans les conditions du centre de Sardélie, s'adapter le plus précisément aux besoins des apprenants était la seule solution raisonnable.

Il peut par ailleurs arriver que la situation didactique soit compliquée. L'approche systémique paraît alors en mesure de comprendre cette situation dans sa complexité. Ce qui n'empêche pas de mener en même temps des actions d'analyse de l'existant et de proposition de remédiation.

C'est grâce à ces deux stages que je suis arrivé à cette conclusion. En effet, même si je pratique depuis plusieurs années la formation de FLE pour migrants, parmi lesquels se trouvent des demandeurs d'asile, des réfugiés et des mineurs isolés étrangers, je n'avais pas encore eu l'occasion d'étudier en détail les conditions d'enseignement/apprentissage en direction de ces publics. Les deux situations que j'ai vécues et étudiées étaient radicalement différentes : d'abord un lieu de stage où le FLE existait déjà mais où des dysfonctionnements institutionnels ont empêché une action sérieuse de se développer, puis un autre où au contraire rien n'existait mais où les cours ont pu être mis sereinement en place en respectant une logique interdisciplinaire. La succession des deux expériences peut donc être considérée comme l'équivalent d'une expérience totale d'évaluation de l'existant et de remédiation d'une organisation et de mise en place d'un programme d'enseignement/apprentissage de base.

Les programmes, les méthodes, les référentiels sont utiles et sans doute seront-ils amenés à se développer toujours. Mais dans de nombreux cas, il faudra toujours passer par des étapes d'analyse, ici la systémique pour la situation didactique et le F.O.S. pour la sélection des contenus. Et des compétences et connaissances spéciales seront parfois utiles, comme le sont sans doute avec de tels publics la relation avec les référents sociaux, la posture d'accueil, une certaine connaissance des langues et des situations des zones de départ ainsi qu'une souplesse dans l'animation des séances.

Par certains côtés, le processus de mise en place d'actions de formation en direction de personnes en exil (réfugiés, demandeurs d'asile, mineurs isolés étrangers) n'est pas différent de celui que peut suivre le formateur dans tous les cas de formations en direction de migrants.

Mais à ces activités classiques s'ajoutent les nécessités suivantes : des relations suivies avec les professionnels du travail social en charge de ces personnes, une posture d'accueil tenant compte des problématiques propres à ce type de public (traumatismes, possibilités de blocages dans l'apprentissage, hétérogénéité extrême...), une étude des réalités linguistiques et des situations géopolitiques des régions d'origine des personnes accueillies et une grande souplesse dans la construction et l'animation des séances. Car, plus encore que d'autres personnes appartenant à des catégories fragilisées comme les migrants ou les demandeurs d'emploi, ces publics ont besoin d'être accompagnés et accueillis.

Je propose la procédure suivante :

- 1- Évaluation de l'existant (grille systémique)
- 2- Proposition éventuelle de remédiation, négociation avec l'institution
- 3- Analyse des besoins (FOS), en liaison avec les référents sociaux
- 4- Proposition de programmes, négociation avec l'institution et les référents sociaux
- 5- Construction et animation des séances, en rétroaction permanente.
- 6- (en parallèle) Études des situations linguistiques et sociolinguistiques des apprenants – biographies langagières.

Bien entendu, une telle démarche peut sembler relativement lourde en temps et en réflexion. Est-elle pertinente dans les cas de figure de formations plus « encadrées » (formation linguistiques de migrants financées par l'OFII, par exemple) ou au contraire plus « libres » (Ateliers socio-linguistiques animés par des bénévoles, par exemple) ? Je ne me prononcerais pas. Je peux seulement dire que dans les cas de figures où l'on ne comprend pas très bien les enjeux d'une situation didactique, l'évaluation de l'existant par l'approche systémique me paraît une bonne solution et que dans bien des situations de mise en place de formation nouvelle, l'analyse des besoins par le FOS me semble pertinente. Et finalement, échanges interdisciplinaires, posture d'accueil, connaissances des situations linguistiques et sociolinguistiques et souplesse dans les séances didactiques me semblent pertinents quand les apprenants sont des personnes qui venues en France pour trouver refuge.

Est-il nécessaire de créer une nouvelle dénomination pour cet enseignement/apprentissage à destination d'un public un peu particulier ?

Le foisonnement récent de dénominations du français répond sans doute à chaque fois à une nécessité pratique, plus ou moins légitime, parfois défendue par une institution, comme

le FLS mis en place par l'Éducation nationale, parfois contestée comme dans le cas du FLI. Ici ne pourrait-on pas parler de « Français langue d'accueil »? Un FLA (Français langue d'accueil) vaudrait bien le FLI (Français langue d'intégration) ! C'est bien d'accueil qu'il s'agit. Mais la notion d'accueil est en réalité beaucoup plus large, comme le prouve l'utilisation du syntagme de F.L.A. par (au moins) une association de soutien à des « exilés » à Paris, mais aussi par une association plus « généraliste » de soutien aux personnes non-francophones à Tours sans parler d'un programme d'insertion par le « Français langue d'accueil » au Lycée Professionnel des Métiers du bâtiment de Sillac à Angoulême.

Je préfère en rester au FLE et considérer que celui-ci, à l'intérieur de la didactique des langues et des cultures étrangères, est capable de fournir des cadres théoriques généraux suffisants et de permettre au formateur de s'adapter aux besoins concrets des apprenants. Par la suite, les mineurs isolés étrangers seront probablement confrontés au FLS de l'Éducation nationale, en particulier au Français langue scolaire (FLSco). Les demandeurs d'asile et les réfugiés suivront, eux, des formations de FLE, à moins que le FLI ne s'impose !

On peut simplement considérer que la formation linguistique pour des publics de réfugiés, de demandeurs d'asile, de mineurs isolés étrangers nécessite une stratégie d'urgence. Cette stratégie, qui relève de l'ingénierie de la formation, concerne aussi bien les aspects institutionnels que didactiques. Elle a représenté le meilleur moyen d'organiser mon action, peut-être particulièrement parce que celle-ci n'a pas pu s'installer dans la durée,

L'action suppose la complexité, c'est-à-dire aléa, hasard, décision, conscience des dérives et des transformations. Le mot stratégie s'oppose à programme. (Morin, 1990 : 107).

Pour conclure, la « pensée de la complexité » ne serait pas complète sans une intégration de l'observateur-participant dans la situation qu'il observe et à laquelle il participe. Il ne s'agit pas de développer une réflexivité « narcissique », selon l'expression de Bourdieu reprise par Robillard. Et le lieu n'est pas propice pour développer une véritable « alter-réflexivité » (Robillard, 2007b) qui serait forcément longue. Je me contenterai ici de signaler que mon contexte familial, mes goûts et ma formation m'ont rendu sensible à la langue, à l'histoire, à l'étranger, au contact direct avec les autres et que mon activité professionnelle dans un territoire rural, l'habitude du dénuement matériel au travail, un certain isolement, une tendance à l'autodidactisme ont peut-être orienté mon travail vers la construction et la réactivité. Est-ce pour cela que je défends une posture de réponse aux situations plutôt qu'une proposition de méthodologies et de contenus fixés à l'avance ?

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (2011), « De l'interculturel à un humanisme du divers », in *Éducation permanente*, 2011-1, n°186, pp.17-20.

ABDALLAH-PRETCEILLE M., BURON C., DAUTRY C.-L, DOBIGNY N. et GAUTIER M. (1998), *Maîtriser les écrits du quotidien*, Paris, Retz, coll. « Outils pour la formation ».

ADAMI, H. (2009), *La formation linguistique des migrants. Intégration, littératie, alphabétisation*, Paris, CLE International.

ADAMI H. (2012), « La formation linguistique des migrants adultes » in *SAVOIRS, Revue internationale de recherche en éducation et en formation des adultes*, n° 29, 2012/2, Paris, L'Harmattan.

BARBIER R. (1977), *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars.

BEACCO, J.-C. (dir.) (2013), *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, Paris, Didier.

BERCHOUD M. (2007), « Le culturel en français langue seconde », in *Études de linguistique appliquée*.

BERTRAND D. (1994), « Profils psychologiques de réfugiés en échec dans l'acquisition de la langue de l'exil en camp de transit » in POCHARD J.-C. (dir.), *Profils d'apprenants. Actes du 9^e colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches »*, Saint-Étienne, mai 1993, Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne, pp. 81-90.

BESSE H. (1987), « Langue maternelle, seconde et étrangère » in *Le Français aujourd'hui*, n° 78, *Langue maternelle / langue étrangère*, juin 1987, Association française des enseignants de français (AFEF).

BESSE, H. et GALISSON, R. (1980), *Polémique en didactique*, Paris, CLE International.

BLANCHET P. (1998), *Introduction à la complexité dans l'enseignement du FLE*, Louvain-la-Neuve-Paris, Peeters.

BLOQUAUX J., BURSTIN A. et GIORGI D. (2005), *Mission d'analyse et de proposition sur les conditions d'accueil en France des mineurs étrangers isolés*, Paris, Inspection Générale des Affaires Sociales, consultable par exemple sur infoMIE.

BRETEGNER A. (éd.) (2007), *Langues et insertions. Recherches, interventions, réflexivité. Actes de la journée d'étude ProLing : Rencontre de professionnels et de (socio)linguistes autour des notions de langues, insertions, formations*, Paris, L'Harmattan.

BRETEGNIER A. (dir.) (2011). *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s)*. Berne, Peter Lang.

BRUNEAU A., CASTELLOTTI V., DEBONO M., GOÏ C. et HUVER E. (2012), « Retour sur : Langues(s) et insertion : quelles relations, quelles orientations ? Autour d'une controverse, le FLI », in *Diversité n° 170, octobre 2012 – Premier pas dans la vie, premiers pas dans la ville*. Téléchargeable sur le site du CNDP.

CADET L., GOES J. et MANGIANTE J.-M. (dir.) (2010), *Langue et intégration, Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, Berne, Peter Lang.

CASTELLOTTI V. et CHALABI H. (dir.) (2006), *Le Français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, L'Harmattan.

CHAUVET A. (2008), *Référentiel de l'Alliance française pour le Cadre européen commun*, Paris, CLE International.

CHNANE-DAVIN F. et CUQ J.-P. (2009), « Un manuel pour les ENAF : Entrée matière », in *Le français aujourd'hui*, mars 2009, pp. 99-105.

CHISS. J.-L. (2006), « Le français langue seconde en France : aspects institutionnels et didactiques » in CASTELLOTTI V. et CHALABI H. (dir.) (2006), *Le Français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, pp. 103-110, L'Harmattan.

CIMADE (2011), « La formation au français : « Une aide ponctuelle dans un parcours de vie » in *Causes communes*, 67, janvier 2011.

Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

- COURTILLON, J. (2007), *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.
- CUQ, J.-P. (1991), *Le français, langue seconde ; origine d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.
- CUQ, J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- CUQ, J.-P. et GRUCA, I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- DE FERRARI, M. (2008), « Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment », in *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*, Le Français dans le Monde, Recherches et applications n°44, Paris, CLE International.
- DE ROBILLARD D. (2007a), « La linguistique autrement : altérité ; expérenciation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », in *Cahiers d'analyse sociolinguistique, n°1, Un siècle après le « Cours » de Saussure : la linguistique en question*, Paris, L'Harmattan, pp 81-228.
- DE ROBILLARD D. (2007b), « La réflexivité comme compétence professionnelle : un choix stratégique pour sortir de l'opposition « régulier »/ « séculier » », in BRETEGNIER A. (2007), *Langues et insertion. Recherches, interventions, réflexivité*, Paris, L'Harmattan.
- DESMONS F. et alii (2005), *Enseigner le FLE (français langue étrangère). Pratiques de classe*, Paris, Belin.
- ÉTIEMBLE A. (2002), *Les mineurs isolés étrangers en France. Évaluation quantitative de la population accueillie à l'Aide sociale à l'Enfance. Les termes de l'accueil et de la prise en charge. Étude réalisée pour la Direction de la Population et des Migrations*, Rennes, Quest'us (Association d'études et de recherche en sociologie).
- ÉTIEMBLE A. (2004), « Quelle protection pour les mineurs isolés étrangers en France ? », *Hommes & migrations. Enfants sans frontières*, n° 1251, mars-avril.
- ÉTIENNE S. (2004), « Nouvelles orientations gouvernementales et bouleversements dans le monde de la formation » in *Études de linguistique appliquée*, n° 133, 2004/1, Paris, Klincksieck.

ÉTIENNE S. et JENDOUBY K. (2007), « Entre bouleversements institutionnels et réalités de terrain : les contradictions de l'enseignement et de la formation des travailleurs immigrés » in *Études de linguistique appliquée*, n° 145, 2007/1, Paris, Klincksieck.

EURIN-BALMET S. et HENAO DE LEGGE M. (1992), *Pratiques du français scientifique*, Paris, Hachette/AUPELF.

GAONAC'H D. (1991), *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier.

HESS R. (1981), « Lewin et la recherche-action » in *La sociologie d'intervention*, Paris : PUF, (Le sociologue), pp.99-109.

HOLTZER Gisèle (2004), « Le FOS : historique et constitution », in *Le français dans le monde*, numéro spécial « Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers », janvier 2004, pp. 8-24.

IGLÉSIS T., VERDIER C., DE FERRARI M., MOTRON A.-M. et CHARLIAC L. (2004a), *Trait d'union 1. Méthode de français pour migrants*, Paris, CLE International.

IGLÉSIS T., VERDIER C., DE FERRARI M., MOTRON A.-M. et CHARLIAC L. (2004b), *Trait d'union 1. Méthode de français pour migrants. Livre du Professeur*, Paris, CLE International.

IGLÉSIS T., VERDIER C., MOTRON A.-M. et CHARLIAC L. (2012), *Trait d'union 1. Méthode de français pour migrants*, 2^e édition, Paris, CLE International.

LAMAILLOU P., ARNAUD M.-H. et JEANNARD R. (1993), *Fabriquer des exercices de français*, Paris, Hachette.

LAURENS, V. (2011), « Accueil et autonomisation : enseigner le français à des demandeurs d'asile », in *Éducation permanente*, 2011-1, n°186, pp.123-131.

LEBLANC R. et alii (dir.) (1989), *L'enseignement des langues secondes aux adultes : recherches et pratiques. Communications présentées à la première biennale de l'Institut des langues vivantes*, Université d'Ottawa, Ottawa-Paris-Londres, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

LEMAIRE É. (2009), « Les enjeux sous-jacents de la scolarisation des mineurs étrangers isolés », *Le Français aujourd'hui. Langue(s) et intégration scolaire*, mars 2009, pp. 21-32.

LEMAIRE É. (2010), « Accès à la scolarisation et parcours d'intégration. L'exemple des mineurs isolés étrangers » in CADET L, GOES J. & MANGIANTE J.-M., *Langue et intégration. Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, Bruxelles, Peter Lang, collection GRAMM-R, pp. 109-122.

LÉON P., THOMAS A., LÉON F. et LÉON V. (2009), *Phonétique du FLE. Prononciation : de la lettre au son*, Paris, Armand Colin.

MANGIANTE, J.M. et PARPETTE, C. (2004) *Le français sur objectifs spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.

MARTIN G.-V. (2007), « Le français langue seconde : trois dimensions conflictuelles à dépasser », in *Tensions et controverses en FLE-FLS-FLM : des conflits créateurs*, Paris, ELA n° 145, pp. 81-91, Didier Érudition-Klincksieck.

MIQUEL, C. (2004), *Communication progressive du Français, niveau débutant*, Paris, CLE International.

MOLINIÉ M. (dir.) (2006), « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », *Le Français dans le monde. Recherche et applications n° 39*, Paris, CLE International.

MOLINIÉ M. (dir.) (2011), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action*, Cergy-Pontoise, CRTF et Encrage.

MORIN E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.

NARCY-COMBES J.-P. (2005), *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Paris, OPHRYS.

NARCY-COMBES J.-P. (2013), « De la responsabilité éthique à un contrat social », in Beacco (dir. 2013), *Éthique politique et didactique des langues*, Paris, Didier.

PESCHEUX, M. (2006), « Pluralité des situations d'enseignement du FLS en France et développement d'un « habitus réflexif » chez l'enseignant en formation » in CASTELOTTI V. et CHALABI H. (dir.) (2006), *Le Français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, pp. 201-214, Paris, L'Harmattan.

PESCHEUX, M. (2007), *Analyse de pratique enseignante en FLE/S, Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*, Paris, L'Harmattan.

PUREN C. (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Crédif-Didier, collection « Essais ». Disponible en téléchargement sur le site de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes : http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN_Essai_eclectisme.pdf.

PUREN C. (2004). « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques » ». Conférence du 2 novembre 2004 au Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004, n° 89, avril 2005, pp. 40-51. Publié en ligne sur le site de TESOL.

ROBERT J.-M. (2009), *Manières d'apprendre, Pour des stratégies s'apprentissage différenciées*, Paris, Hachette.

TABOURET-KELLER A. (dir.) (1997), *Le nom des langues. I Les enjeux de la nomination des langues*, Louvain-la-Neuve, Peters-BCILL.

VICHER A. (dir.) (2011), *Référentiel FLI. Français langue d'intégration*. s.l., téléchargeable sur plusieurs sites Internet, dont celui de la DAIC (Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté) du ministère de l'Intérieur.

VIGNER G. (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International.

VIGNER G. (2012), « Formation des enseignants et histoire de la diffusion et de l'enseignement des langues », *Le Français dans le monde – Recherches et applications : Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde : problèmes, bilans et perspectives*, juillet, pp. 78-92.

WEINREICH U. (1968), « Unilinguisme et multilinguisme » in A. Martinet (Ed.), *Le langage* (pp.647-683), Paris, Bibliothèque de la Pléiade.

Sitographie

ASL (Ateliers de savoirs socio-linguistiques) : <http://www.aslweb.fr/s/accueil>

BARBIER R. (2006-2009), *L'Approche Transversale : synthèse du dernier cours de Master en Sciences de l'éducation*, transcription par David Lambert : <http://www.barbier-rd.nom.fr/approchetransversale2007.html>

BAZIN H (2003-2007), *Questions fréquentes sur la recherche-action*, sur le site Bibliographie R-A : <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=199>

BORG S. (2006), *Être et avoir : ou les deux privilèges d'apprendre le français en milieu homoglotte* : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie2/borg.pdf>

Cour nationale du droit d'asile, *Lexique du contentieux du droit d'asile* : http://www.cnda.fr/ta-caa/media/document/CNDA/cnda_2010_11_24_lexique-du-contentieux-du-droit-d-asile.pdf

DESCOLONGES Marie-Jo et LAURENS Véronique, *Chemin d'espoir, Rapport d'expérience. Parcours de formation de demandeurs d'asile et des réfugiés en Ile-de-France*, Paris, Cimade, Service Formation, 2008 : <http://www.cimade.org/uploads/File/formation-insertion/chemins%20espoir.pdf>

DESCOLONGES Marie-Jo, EBRARD Carl., FOYER Agnès, LAURENS Véronique et TERRIER Perrine, *Apprendre le français, vivre dans la cité, Rapport d'expérience. Démarche, activités et support de formation au français avec des demandeurs d'asile et des réfugiés en Ile-de-France*. Paris, CIMADE, Service formation, 2008 : <http://www.cimade.org/uploads/File/Apprendre.pdf>.

Eduscol, *L'enseignement du Français langue scolaire. Concepts-clé sur l'apprentissage du Français langue scolaire*, octobre 2012 : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1_concepts_cles_120914_c2_228896.pdf

Eduscol, *L'enseignement du Français langue scolaire. Accueil, inclusion : outil d'aide au pilotage*, octobre 2012 : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/8/2_aide_au_pilotage_121002_c_228898.pdf

France-Terre d'asile (2010). *Le conseil emploi réfugiés formation (C.E.R.F.)* : <http://www.france-terre-asile.org/que-faisons-nous/integration-des-migrants/le-conseil-emploi-refugies-formation>

LAPASSADE Georges, *La méthode ethnographique* : <http://1libertaire.free.fr/GLapassade06.html>

Ministère de l'Éducation nationale (2002), *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages* : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm>

Ministère de l'Éducation nationale et Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2009), *Rapport annuel des Inspections générales 2009*, La Documentation française : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000483/0000.pdf>

PEUTOT F. : <http://fabrice.peutot.pagesperso-orange.fr/index.html>

PUREN C. (2012) : *La perspective actionnelle, dernière mode officielle avant la prochaine* sur le site de l'Association de professeurs de langues vivantes : http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/puren_commentaire_extrait_blondel_2012_12.pdf

TO7 : <http://www.tomirail.net/spip.php?article176#nb1>

Wendt M., *Stratégies de l'apprenant et stratégies d'apprentissage : recherche au service des chercheurs*, Université de Brême : <http://www.fb10.uni-bremen.de/inform/pdf/kfu4wendt.pdf>

Renaud Degrève, sous la direction de Cyril Trimaille, Université Grenoble-3

Quelles spécificités pour l'enseignement/apprentissage du FLE à un public de demandeurs d'asile, de réfugiés et de mineurs isolés étrangers ?

Mots-clés : formation ; français langue étrangère ; réfugiés ; demandeurs d'asile ; mineurs isolés étrangers ; approche systémique ; français sur objectifs spécifiques

Résumé : Ce mémoire s'appuie sur deux stages effectués dans des conditions très différentes. Le premier stage consistait à observer l'existant et à proposer des remédiations dans un centre accueillant des mineurs isolés étrangers. Ces propositions de remédiations n'ont pas amené de réponses de la part de l'établissement. La complexité de la situation didactique globale a entraîné l'utilisation d'une approche systémique pour tenter de comprendre les raisons de cet échec. Le deuxième stage, dans un centre d'hébergement de réfugiés et de demandeurs d'asile de Toulouse, consistait à mettre en place une offre de cours de français destinés à un public varié. Chaque étape de cette mise en place s'est effectuée en coopération avec les référents sociaux et c'est finalement une démarche de Français sur objectifs spécifiques qui a permis de sélectionner des contenus d'enseignement pertinents.

Approche systémique, F.O.S. : deux méthodes partant de la pratique, ce qui n'est sans doute pas un hasard quand on a affaire à des publics hétérogènes et fragiles et à des situations didactiques peu prévisibles. Aucune méthode toute faite ne pourra remplacer ici la recherche réaliste de la meilleure solution. Ces publics sont marqués par l'exil, par l'urgence d'acquérir des compétences de communication utiles dans la vie quotidienne et les démarches administratives et par une position d'*entre-deux* pas si défavorable à condition d'accompagner les personnes dans leur besoin de connaissances linguistiques et d'accepter leur rythme d'apprentissage qui dépend de leur manière propre de vivre leur situation d'extrême précarité. Les formateurs ont tout à gagner à savoir coopérer avec les travailleurs sociaux, à adopter une posture d'accueil, à connaître un minimum les situations linguistiques et sociales des apprenants et à faire preuve de rétroactivité, de souplesse dans l'animation des séances.

Avant même la proposition d'insertion, l'accueil semble chronologiquement la première attitude à adopter vis-à-vis de ces personnes qui sont venues demander ici la protection d'un État qui n'est pas le leur.

Keywords: training; French as a foreign language; refugees; asylum-seekers; separated children; systemic approach; French on specific purposes.

Abstract: This essay is based on two work experiences which took place in very different circumstances. The first work experience consisted of observing what exists and proposing remedial actions in an institution which takes in separated children. This proposal of remedial actions received no answer from the institution. The systematic approach seemed to be a good solution to face the complexity of the situation and to find out the reasons of this failure. The second work experience consisted of setting up an offer of various French courses in an accommodation center for refugees and asylum-seekers in Toulouse. Each step was carefully planned with the social workers and the technics of French on specific purposes was used to choose the contents of the curriculum.

Systemic approach, French on specific purposes: two methods which go from the practice; it is probably not coincidental, with heterogeneous and fragile persons, sometimes in unforeseen didactic situations. No ready-made method could replace a realistic searching for the best solution. The refugees, asylum-seekers and separated children are characterized by their exile, by an immediate need to acquire a good command of French for all-day life and for relationship with civil services and by a sort of position of go-between which is not so bad if they are helped in a respectful way. The trainer should be able to co-operate with the social workers, to take a friendly attitude with the learners, to have a minimal knowledge of their linguistic and social situations and to be flexible in giving class.

With the persons who ask for the protection of another State than theirs, welcome seems to be the first attitude to take, before working for their social integration.