



HAL
open science

La formation linguistique des réfugiés en mission de service civique. Le cas du projet “ Réfugié Citoyen ” de l’AAJT

Samanta Arellano

► **To cite this version:**

Samanta Arellano. La formation linguistique des réfugiés en mission de service civique. Le cas du projet “ Réfugié Citoyen ” de l’AAJT. Sciences de l’Homme et Société. 2019. dumas-03005344

HAL Id: dumas-03005344

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03005344>

Submitted on 18 Jan 2021

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.

Mémoire de master

Mention Sciences du langage

Spécialité Français Langue Etrangère

2018 / 2019

[Samanta ARELLANO]

La formation linguistique des réfugiés en mission de service civique. Le cas du projet « Réfugié Citoyen » de l'AAJT

Sous la direction de :

Madame COMBE Christelle Maître de conférences

Table des matières

Introduction.....	1
PARTIE 1 : Mise en contexte	3
1. Les politiques linguistiques dans l'accueil et l'intégration des migrants adultes en France.....	3
1.1. Panorama historique de la formation linguistique des migrants adultes.....	3
1.1.1. Un début charitable et militant.....	3
1.1.2. Des volontés contradictoires : l'accueil et le rejet	5
1.1.3. L'illettrisme : un phénomène européen et le déblocage de fonds en France	6
1.1.4. Des subventions au marché de formations.....	7
1.2. Les politiques linguistiques actuelles.....	8
1.2.1. Un modèle d'intégration et des rénovations institutionnelles.....	8
1.2.2. Un parcours d'intégration républicaine rénové : Le nouveau marché OFII	9
1.2.3. Les dispositifs généraux de formation linguistique hors CIR.....	11
1.2.4. Les acteurs de l'intégration	12
2. Mon contexte d'enseignement	13
2.1. Description générale de l'Association d'Aide aux Jeunes Travailleurs	13
2.1.1. Mission et organisation générale de l'AAJT.....	13
2.1.2. Le public accueilli par l'AAJT.....	14
2.1.3. Les langues présentes au sein du foyer pour les MNA.....	15
2.2. Mon intervention.....	18
2.2.1. Le cours d'alphabétisation	19
2.2.2. Les cours de français oral.....	19
2.2.3. Les cours de français écrit.....	20
2.2. Projet « Réfugié Citoyen ».....	20
2.2.1. Description général du projet.....	20
2.2.2. Les réfugiés en tant que volontaires en mission de service civique.....	21

2.2.3. Demande de formation.....	21
Partie 2 : Cadre Théorique	22
1. L'intégration des réfugiés en France.....	22
1.1. D'une personne à une catégorie	23
1.1.1. Etranger, immigré, immigrant, migrant, émigré de quoi parle-t-on ?.....	23
1.1.2. Des primo-arrivants.....	26
1.1.3. Les demandeurs d'asile et les réfugiés.....	27
1.1.4. Vers la citoyenneté.....	27
1.2. L'intégration linguistique.....	29
1.2.1. Les différentes acceptions de l'intégration linguistique	30
1.2.2. Les facteurs dans l'intégration linguistique	31
1.2.3. Les formes d'intégration linguistique	34
2. L'ingénierie pédagogique	36
2.1. L'analyse de besoins	37
2.1.1. Qu'est-ce qu'un besoin ?.....	37
2.1.2. Méthodes d'analyse des besoins	39
2.1.3. Le cahier des charges	40
2.1.4. L'analyse des besoins langagiers d'adultes migrants	43
2.2. Les référentiels dans la conception des formations linguistiques des migrants.....	46
2.2.1. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR).....	47
2.2.2. Le référentiel de Français Langue d'Intégration (FLI).....	49
2.2.3. Le référentiel A1.1	51
2.2.4. Le référentiel des Ateliers Socio linguistiques (ASL)	53
2.2.5. Le socle commun de connaissances et de compétences (S3CP).....	55
3. Les approches didactiques dans l'enseignement du français aux migrants adultes.....	57
3.1. Le français, est-il une langue étrangère ou seconde pour les migrants adultes ?.....	57

3.2. Les migrants adultes FLI ou FOS ?	60
3.3. L'approche interculturelle.....	62
3.4. La gestion de l'hétérogénéité dans l'enseignement du français aux migrants adultes.....	63
3.5. Pour une approche sociodidactique.....	66
4. Conclusion et rappel de la problématique.....	67
Partie 3 : Cadre méthodologique.....	69
1. Mon métissage méthodologique	69
1.1. La méthode empirico-inductive	69
1.2. L'approche ethnographique	70
1.3. L'approche qualitative	70
2. Les outils de recueil de données	71
2.1. Des réunions formelles et informelles	71
2.2. Des entretiens semi-dirigés	71
2.3. Les tests diagnostiques.....	72
2.4. Les données textuelles	73
2.5. Le journal de terrain.....	73
2.6. L'enregistrement vidéo des cours	73
2.7. Le Portfolio Européen des Langues (PEL)	75
3. Présentation du corpus d'étude	75
3.1. La méthode d'analyse des données.....	75

3.2. Les spécificités du corpus d'étude	76
Partie 4 : Analyse des données et propositions didactiques.....	78
1. Le profil des volontaires du projet « Réfugié Citoyen ».....	78
1.1. Leur parcours scolaire.....	79
1.2. Leurs besoins subjectifs d'apprentissage du français	82
1.3. Leurs missions de service civique et leurs projets professionnels.....	84
2. L'action pédagogique mise en place dans le cadre du projet « Réfugié Citoyen »	86
2.1. Le « programme » de la formation.....	86
2.2. La préparation des cours	88
2.3. Exemple d'une séance.....	89
3. Les démarches des associations à Marseille	95
3.1. Les profils des apprenants et l'analyse de leurs besoins.....	96
3.2. L'offre de formations linguistiques.....	98
3.3. Les approches pédagogiques mises en place	100
4. Propositions didactiques.....	104
4.1. Une formation linguistique à visée professionnelle avant la mission de service civique	104
4.2. La formation linguistique pendant la mission de service civique	108
4.3. Le portefeuille des compétences professionnelles : un outil pour la construction des projets professionnels.....	109
Conclusion	109

Bibliographie.....	112
Annexes.....	119
Annexe 1 : Questionnaire « Les Langues et toi »	119
Annexe 2 : Fiche d'accueil Service Civique.....	120
Annexe 3 : Canevas d'entretien	122
Annexe 4 : Supports activités de compréhension écrite	123
Annexe 5 : Supports activités de production écrite.....	125
Annexe 6 : Support activité d'anticipation de compréhension orale	128
Annexe 7 : Support activité de compréhension orale	129
Annexe 8 : Travail sur les actes de parole	130
Résumé.....	131

Introduction

Enseigner une langue étrangère a toujours été pour moi plus qu'une simple transmission de savoirs linguistiques. Il s'agit d'un acte dans lequel nous participons au développement intégral de la personne en lui permettant d'acquérir une connaissance et des compétences mais aussi une nouvelle culture et des valeurs qui lui fait changer sa vision de voir le monde et même son identité lorsqu'elle l'utilise pour s'exprimer. Cette idée s'est renforcée pour moi lorsque j'ai découvert les enjeux de l'enseignement du français en contexte migratoire grâce à ma première année du master. En effet, c'était lorsque j'ai dû confronter les principes théoriques avec la réalité observée dans mon stage au sein du dispositif d'accueil des EANA au lycée René Caillé à Marseille que tout m'est devenu plus claire. Cependant, je n'avais jamais eu l'opportunité d'enseigner dans ce milieu et quand bien même j'avais déjà enseigné en milieu homoglotte, prendre en charge un groupe des primo-arrivants est devenu un nouvel objectif pour moi.

De ce fait, j'ai effectué mon stage de Master 2 à l'Association d'Aide aux Jeunes Travailleurs (AAJT). Il s'agit d'une association qui accueille, héberge et accompagne l'évolution de la jeunesse fragile et défavorisée, constituée majoritairement de primo-arrivants. Ma mission consistait à dispenser des cours de français langue étrangère ou d'alphabétisation à des mineurs non accompagnés (MNA) et à des jeunes majeurs. J'avais différents types de cours à ma charge et plusieurs possibilités de sujets pour mon mémoire tels que : la littératie numérique car bien qu'analphabètes, les jeunes arrivaient à se repérer dans leurs portables ; la pédagogie du projet en raison du cadre non formel de mon contexte de stage et finalement l'ingénierie pédagogique puisque je n'avais ni programme, ni de référentiel des compétences à suivre pour les différents cours à dispenser.

Après avoir mieux compris la dynamique du travail, j'ai décidé que mon mémoire de Master 2 traiterait de la conception des formations linguistiques pour des primo arrivants. Mon choix a été conforté par les caractéristiques particulières et originales de mon contexte d'enseignement. En premier lieu, l'hétérogénéité de mon public, que ce soit d'un point de vue linguistique, culturel, de parcours scolaires ou de situations administratives. De ce fait, les compétences à développer chez un demandeur d'asile sont différentes de celles demandées à un mineur non accompagné. La méthodologie utilisée diffère selon le profil des apprenants : selon qu'ils aient été scolarisés ou non

dans leur pays d'origine, que ce pays soit ou non francophone, qu'ils soient allophones, leur niveau linguistique initial, etc.

En second lieu, le flux d'entrée et de sortie permanent d'apprenants qui induit une difficulté dans la continuité des cours dispensés. En effet, l'AAJT est une association et un foyer à la fois, les cours manquaient de cadre formel et les jeunes n'avaient pas d'obligation de présence. L'assiduité était très irrégulière au début de mon stage, car dépendant de leurs rendez-vous et surtout de leurs états d'âmes. Lorsqu'un mineur non accompagné était en attente d'être scolarisé, il assistait fréquemment aux cours ; mais après avoir obtenu une place dans les établissements scolaires, il n'y participait plus car il était fatigué ou occupé avec ses obligations scolaires. Par conséquent, le groupe était en constante modification, ce qui constitue une des caractéristiques spécifiques de ce contexte d'enseignement. Or, plupart du temps le nombre des participants ne dépassait pas les trois apprenants. Les 4 derniers mois de mon stage, j'ai eu un groupe d'apprenants très assidus qui continuaient à venir même après avoir commencé leurs formations au collège mais j'avais déjà choisi mon sujet de mémoire.

Enfin, ma décision a été confortée par l'invitation à participer à un projet d'intégration sociale pour des réfugiés dans lequel ils deviennent des acteurs sociaux et bénéficient d'une première expérience d'agir citoyen par le biais du service civique. Ainsi, les volontaires intègrent des entreprises associatives qui agissent dans différents secteurs tels que la restauration, l'animation ou l'électricité. Dans le cadre de ce projet, les cours de français ont un caractère obligatoire et j'avais un groupe qui a grandi progressivement de 2 à 4 apprenants. Ils avaient entre 23 et 25 ans et étaient des signataires du Contrat d'Intégration Républicaine, ils avaient donc presque tous fait les formations de l'OFII et leur niveau linguistique varient entre le A1 et le A2.

En synthèse de toutes ces réflexions, j'ai dégagé la problématique suivante :

Quel type de formation linguistique mettre en place pour des **réfugiés** en **mission de service civique** ? Le cas du projet « Réfugiés Citoyens » de l'AAJT.

Pour répondre à ce questionnement, je vais d'abord faire une description plus détaillée de mon contexte d'enseignement et une revue des politiques pour l'accueil des migrants en France. Puis, je tenterai de définir les notions nécessaires pour la conception d'une formation en m'appuyant sur les apports de la sociolinguistique, de l'ingénierie pédagogique et de la didactique du FLE. Ensuite, j'expliquerai le type de recherche menée et les actions mises en place pour recueillir les données. Finalement, je présenterai les éléments de mon corpus d'étude et les modalités de traitement des données qui apporteront des éléments de réponse à mon questionnement.

PARTIE 1 : Mise en contexte

1. Les politiques linguistiques dans l'accueil et l'intégration des migrants adultes en France

Une politique linguistique est « une action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères.) dans leurs formes (les systèmes d'écriture, par exemple), dans leurs fonctions sociales (choix d'une langue comme langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement » (Beacco & Byram, 2013 :15). Les politiques linguistiques peuvent être entreprises par les différents acteurs de la société qu'il s'agisse des partis politiques, des associations ou des groupes des citoyens. Toutefois, elles dépendent étroitement des acteurs et de leur niveau d'intervention. De même, les politiques linguistiques reposent sur des valeurs qui leur accordent le sens au-delà des circonstances et impliquent donc une prise de position en amont des actions à mener.

Dans le but de mieux comprendre les politiques linguistiques en vigueur, je ferai une brève revue historique des politiques linguistiques vis-à-vis les migrants adultes à partir des années 60. Puis, je m'efforcerai de présenter les différentes actions en faveur de la formation linguistique des migrants adultes à l'heure actuelle.

1.1. Panorama historique de la formation linguistique des migrants adultes

1.1.1. Un début charitable et militant

Le développement de l'industrie durant les années 60 est la cause d'un accueil important de travailleurs immigrés. Ces travailleurs étaient peu qualifiés : ils ont été pas scolarisés ou peu et ne maîtrisent pas le français à l'exception de quelques-uns qui possèdent une certaine compétence orale approchée (Leclercq, 2012 : 174). Bien que la maîtrise du français ne soit pas un critère pour le recrutement de ces travailleurs, les actions autour de la formation linguistique se développent. Ainsi, des cours de français mais aussi d'instruction générale et professionnelle sont proposés par divers organismes. Ces actions sont mises en place par des acteurs de quatre secteurs à savoir : les syndicats et les associations bénévoles, le secteur privé subventionné, l'Éducation Nationale et l'Association pour la Formation Professionnelle d'Adultes (AFPA).

Les associations et les syndicats veulent conserver leur autonomie et ne comptent pas sur les financements de l'État. Ce dernier crée en 1958 le Fonds d'Action Sociale pour les Travailleurs Musulmans, « organisme financier au service d'une politique d'intégration des citoyens musulmans originaires d'Algérie » (Elkarati, 1989 : 21) Au début, la mission de cet organisme était de procurer des logements aux travailleurs algériens. Puis, son champ d'intervention s'est étendu à la formation linguistique et à l'instruction générale et professionnelle par le biais de la Caisse d'Équipement pour le développement de l'Algérie. Cette initiative correspondait à la politique d'immigration du Ministère du Travail. Plus tard, l'indépendance de l'Algérie (1962) provoque une ambiguïté dans le statut des Algériens entre la dénomination de « travailleurs » et de « travailleurs immigrés ». Ainsi, en 1964, le Fonds d'Action Social pour les Travailleurs Musulmans devient Fonds d'Action Social (FAS) et son intervention s'adresse à tous les travailleurs étrangers.

L'AFPA a quant à elle été créée en 1966 dans le but de « donner une qualification aux travailleurs quittant l'agriculture, aux jeunes, aux femmes, aux travailleurs d'outre-mer et aux immigrés » (Oriol, 1975 : 52). Cette association fait la différence entre les travailleurs Français et les étrangers dans ses offres de formation. Dans cette perspective, l'AFPA propose aux français une formation technique dans les domaines du bâtiment, des travaux publics et de la soudure. En ce qui concerne la formation des immigrés, elle répond aux besoins économiques du marché du travail déficitaire qui n'étaient pas comblés par les Français. Ainsi, des formations étaient organisées à la demande des industries où la plupart des stagiaires était d'origine étrangère. En outre, le procès de sélection de l'AFPA amenait les étrangers à choisir des formations à base qualification. En effet, les candidats devaient passer des examens psychotechniques, suivis d'entretiens où on faisait le bilan de leurs compétences qui devaient être cohérentes avec leur projet professionnel. Une remise en question de l'orientation professionnelle se mettait en place et les stagiaires étrangers n'avaient pas d'autre choix que de se contenter des sections les moins demandées. Jusqu'à ce moment, nous pouvons remarquer que l'AFPA porte une vision utilitariste sur ce public. Cependant, cet organisme prend conscience du rôle des travailleurs immigrés dans le secteur de l'industrie et du bâtiment et décide de créer des formations spécifiques pour eux. Bien que l'objectif de la formation soit à visée professionnelle, le niveau de scolarisation des primo-arrivants est trop faible. Les cours se limitent ainsi à des bases linguistiques pour permettre à ces futurs travailleurs de comprendre les consignes. Il arrive également que ces mêmes cours deviennent des cours d'alphabétisation dans le but d'amener les travailleurs immigrés à l'autonomie.

D'autres associations comme la CIMADE (Comité Inter-mouvement auprès des Évacués) et l'AMANA (Assistance Morale et Aide aux Nord-Africains) interviennent auprès de ce public bénévolement. De ce fait, nous distinguons deux courants d'action : la formation bénévole et la formation militante. Le premier relève des mouvements confessionnels et charitables qui possèdent une idéologie humaniste. Dans cette perspective, ils se focalisent sur l'idée que tous les êtres humains ont une dignité en tant que personne indépendamment de ses origines et que, dans ce sens, tous sont égaux. Le deuxième courant est plutôt politique et vise à la conscientisation et à la résistance contre les oppressions des travailleurs de classe ouvrière. Les deux courants, ignorent totalement la diversité des cultures d'origines des travailleurs étrangers et mettent en place les mêmes procédés utilisés avec les Français. Ceci laisse entrevoir que la méthodologie mise en place est scolaire et ne correspond pas à l'âge des apprenants car les travaux d'éducation étaient plutôt orientés vers la pédagogie (Adami, 2012). De plus, le manque de subventions rend la formation linguistique des migrants très peu professionnalisée et organisée.

1.1.2. Des volontés contradictoires : l'accueil et le rejet

Dans les années 70, l'immigration se poursuit et les conditions de vie de ces migrants se dégradent. Cette situation donne lieu à des actions de revendication et la loi du 16 juillet 1971 est promulguée. Désormais, les migrants ont le même droit à la formation professionnelle que les Français. L'offre de formation pour les migrants doit maintenant s'orienter vers la promotion professionnelle. Or, la réalité est tout autre puisque que les travailleurs étrangers « ne sont embauchés que pour jouer un rôle dans la production inverse à celui que l'on attend du travailleur qu'on forme en vue d'améliorer sa qualification » (Oriol, 1975 : 59). Autrement dit, la vision sur cette population est toujours utilitariste et son recrutement représente une sortie de secours pour suppléer aux manques dans le secteur industriel. Le patron a donc le pouvoir de décider de l'attribution des congés-formations ainsi que les contenus et les modalités de celles-ci.

Les conditions d'enseignement sont améliorées grâce à de nouveaux financements. La rémunération des intervenants et la promotion de la recherche dans ce secteur sont donc possibles. L'alphabétisation bénévole et l'alphabétisation militante évoluent. La première définit des objectifs globaux et considère la lecture comme un moyen d'indépendance, un outil de lutte contre les exploitations au travail. La deuxième adopte une perspective fonctionnelle de la langue, traitant

ainsi le lexique professionnel et les situations concrètes auxquelles les travailleurs étrangers étaient confrontés. Des formations et des week-ends de stages pour des bénévoles et des moniteurs reflètent le dessein de rendre l'apprentissage du français significatif.

Néanmoins, les conditions socio-économiques s'aggravent pour la France à partir de 1975 : les frontières sont fermées à cause du chômage, les contrats de travail ne se renouvellent pas et on invite les migrants à repartir chez eux. Parallèlement, on désigne le FAS en tant que financeur officiel des actions de formation des migrants. On observe ainsi une dualité dans les politiques mises en place, qui consiste d'une part d'inciter les migrants à retourner dans leur pays d'origine et d'autre part à les aider à s'insérer dans la société française (Adami, 2012).

Les offres de formation sont mieux structurées et la professionnalité des intervenants se développe. Ces derniers sont rémunérés par les financements attribués aux nouveaux organismes de formation tels que: le GRETA (Groupement d'Etablissements), le CLAP (Comité de Liaison pour l'Alpha et la Promotion) et l'AEFTI (Association pour l'Alphabétisation et l'Enseignement du Français aux Travailleurs Immigrés) (Leclerq, 2012). Le dispositif de « Formation à Dominante Linguistique » nommé aussi « Formation de base » (Goledzinowski, 1994) est mis en place et permet aux femmes immigrées d'y participer. Les objectifs et les modalités des cours sont mieux explicités ; leurs contenus mettent l'accent sur la lecture, l'écriture et le calcul afin de permettre une meilleure intégration sociale et professionnelle. Cependant, selon les organismes les actions diffèrent et bien qu'ils agissent dans les besoins identifiés, ils manquent de coordination.

1.1.3. L'illettrisme : un phénomène européen et le déblocage de fonds en France

Durant les années 80, le flux migratoire s'accroît en raison des regroupements familiaux, la naissance des nouvelles générations et l'augmentation des demandes d'asile. C'est pourquoi, l'intégration des migrants en France devient un enjeu prioritaire. Des dispositifs sont créés pour la prise en charge des mineurs et des jeunes majeurs; les dispositifs de formation pour des demandeurs d'emploi et des salariés sont déssectorisés grâce aux lois de 1982 et 1983, lois de décentralisation, et les migrants y participent.

Du côté pédagogique, les constats critiques sur le fonctionnement et l'efficacité des formations exigent un renouvellement. Une étude sur les besoins en formation des immigrés est menée sur la

commande du FAS, elle ne compte pas les migrants embauchés et on parle ainsi de l’alphabétisation « au point mort » (Goledzinowski, 1994 : 17). On pense qu’il n’y a plus de primo-arrivants à alphabétiser mais des femmes continuent à arriver en raison du regroupement familial. Le FAS décide donc de s’appuyer sur la langue d’origine afin de faciliter l’apprentissage du français écrit, des cours de langue maternelle sont proposés aux stagiaires.

En 1984, il y a une forte prise de conscience à propos des Français ayant été faiblement scolarisés et qui rencontrent des problèmes à l’écrit. Les politiques concentrent alors leurs efforts sur la lutte contre l’illettrisme. De ce fait, le FAS publie le Référentiel de Formation Linguistique de Base dont l’objectif est de travailler sur la communication orale et écrite. En même temps, des débats et colloques autour de la didactique de la lecture-écriture sont organisés et on mène des recherches concernant la formation initiale et continue des adultes. Par ailleurs, des financements pour l’évaluation et l’amélioration des dispositifs de formation existants sont débloqués (Leclerc 2012, 2017).

Simultanément, la question de la formation à la citoyenneté est soulevée par des pays industrialisés de l’Union Européenne et les États-Unis. C’est ainsi que de nombreuses discussions au sujet des compétences pour s’intégrer à la société, de l’insertion professionnelle des jeunes, de l’analphabétisme et l’illettrisme sont entreprises. En France, l’État délègue le champ de compétence de la formation professionnelle continue aux autorités locales et celle-ci se voit régionalisé. Aussi, les conseils régionaux lancent des appels d’offre pour subventionner des formations de retour à l’emploi et de remise à niveau (Tinberghein-Bovy, 2007). Dans ces circonstances, les cours d’alphabétisation se diversifient en vue de satisfaire les besoins particuliers des publics selon les régions. Or, ce type de cours est nommé différemment selon le nombre d’heures par semaine. On distinguera ainsi le cours « alpha » dispensé les soirs et pendant quelques heures par semaine et les cours d’ «alphabétisation» pour désigner des cours de plus de 24 heures par semaine. Seuls ces derniers auront l’aide financière des pouvoirs publics (Goledzinowski, 1994).

1.1.4. Des subventions au marché de formations

Nous sommes dans les années 90, les offres de formation se révèlent peu efficaces et hétéroclites. On connaît alors une rupture dans l’organisation de l’offre de la formation d’adultes migrants. Les financeurs décident d’élaborer et de diriger eux-mêmes les offres de formation et les

organismes doivent maintenant s'adapter à elles et les suivre. Dans le passé, les organismes concevaient eux-mêmes ces offres de formations et cherchaient par la suite le financement. Le changement de la démarche pour obtenir un financement entraîne un passage d'un système de subventions à un système de marché qui met en concurrence les organismes.

Certaines associations disparaissent ou s'associent et d'autres deviennent des organismes de formation. Ces derniers constituent leur équipe pédagogique avec un personnel diplômé au lieu des bénévoles. La professionnalisation des formateurs est donc promue au sein des universités avec des unités d'enseignement dédiées à la formation linguistique des migrants. En vue d'un changement pédagogique, les formateurs commencent à s'intéresser aux approches utilisées pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE) bien qu'ils se rendent compte qu'elles s'adaptent difficilement aux spécificités de leur public. Dans cette perspective, une nouvelle version du Référentiel de Formation Linguistique de Base est réalisée par le Centre Universitaire Économie Éducation Permanente (CUEPP) et devient un outil incontournable pour les formateurs.

Au milieu de cette décennie, la notion des « savoirs de base » a émergée. Il s'agit des savoirs linguistiques, logico-mathématiques, professionnels et sociaux qui sont établis dans le « Référentiel des Savoirs de Base » (Dartois, 2000 cité dans Tinberghein-Bovy, 2007). A la fin des années 90, l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) publie le programme « Définition et sélection des compétences clés » (DéSéCo) qui précise des compétences distribuées en trois volets à savoir : l'utilisation interactive d'outils (comme la langue), l'interaction dans des groupes caractérisés par une forte hétérogénéité et l'autonomie.

1.2. Les politiques linguistiques actuelles

1.2.1. Un modèle d'intégration et des rénovations institutionnelles

A partir des années 2000, on observe l'émergence d'autres politiques d'intégration comme le Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI), devenu Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) en 2006, réalisé entre l'État et le primo-arrivant. Selon la circulaire de la Direction des Populations et Migrant (DPM) N° 99/315 (Candide, 2001), ce contrat engage le migrant à respecter les valeurs de la République et l'État à lui donner accès à 200 heures de formation linguistique. C'est ainsi qu'on

met en place le DILF¹ conçu pour les personnes non ou peu scolarisées. Cette certification délivrée par l'Éducation Nationale, atteste le niveau A1.1, au deçà du niveau A1 du CECR², ce qui correspond aux premiers acquis dans la langue française.

En ce qui concerne les institutions, en 2001, on voit le FAS devenir les Fonds d'Action et de Soutien à l'Insertion et la Lutte contre les Discriminations (FASILD). En 2006, les fonctions du FASILD sont confiées à l'Agence de Cohésion Sociale et d'Égalité des chances (ACSE) et à partir de 2009 l'OFII prend le relais dans les actions auprès de la formation des primo-arrivants. En outre, la Déséco sera suivie par la parution du document « Key Competencies for a Successful life and a Well-functioning Society » (Ryche, D., Hersh, L., 2003) qui décrit les compétences essentielles non seulement pour l'insertion sociale et professionnelle mais également pour réussir sa vie. En 2008, l'intérêt du Parlement Européen et le Conseil d'Europe sur les connaissances et développement des compétences de toute personne, quelle que soit sa situation, se manifeste à travers le « Cadre Européen des Certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie ». Ce document est utilisé dans la conception des formations et des certifications par les établissements d'enseignement post-secondaire de l'Union Européenne.

En France, le label de qualité Français Langue d'Intégration (FLI) est élaboré par la Direction d'Accueil et d'Intégration (DAIC) et la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF). Comme son nom l'indique, ce label atteste la qualité des formations linguistiques dispensées aux migrants par différents organismes. Il comporte également une visée certificative car il accorde aux centres de formations la compétence de délivrer des attestations FLI que les migrants pourront utiliser pour leurs démarches administratives, notamment celle de la naturalisation.

1.2.2. Un parcours d'intégration républicaine rénové : Le nouveau marché OFII

En juin 2018, le Comité interministériel à l'intégration (C2I) se réunit au sujet des politiques d'intégration des migrants, notamment des réfugiés. Les conclusions de ce comité ont abouti au parcours d'intégration républicaine rénové en mars 2019. Basées sur les préconisations du député Taché en février 2018, les modifications reposent sur l'organisation de la formation linguistique et

¹ Diplôme Initial de Langue Française

² Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

citoyenne dispensée aux signataires du Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) (Ministère de l'Intérieur, 2019).

Ainsi dans le cahier de clauses particulier du marché OFII N° 190001, nous constatons que les formations OFII comportent des objectifs d'ingénierie, d'évaluation et de certification, à savoir :

- L'évaluation diagnostique et formative des étrangers.
- La mise en place d'un dispositif d'apprentissage du français qui rende le signataire capable de communiquer en français au quotidien et qui facilite son insertion à la société par le biais de l'apprentissage des valeurs de la République.
- La certification de la réussite du parcours à travers une attestation de niveau A1.

Conformément aux objectifs décrits ci-dessus, le signataire doit suivre une formation civique et une formation linguistique. L'ancien parcours consistait en 2 journées de formations civiques tandis que le nouveau en propose 4. Durant ces journées, des sujets autour de l'histoire de la France, ses valeurs, ses principes et ses symboles, les institutions de la République ainsi que les démarches administratives pour l'accès aux droits communs sont traités. De plus, un accompagnement dans la garde d'enfants pour les parents durant la formation civique est envisageable.

Quant aux formations linguistiques, nous observons un renforcement de la charge horaire des parcours de formation jusqu'à 400 heures. La détermination des besoins linguistiques des signataires se réalisera lors d'un entretien avec un membre du personnel de l'OFII, en présence d'un évaluateur FLE qui prescrira 100, 200 ou 400 heures de cours de français. Pour les personnes peu ou non scolarisées dans leurs pays d'origine, la formation peut s'étendre jusqu'à 600 heures. L'effectif maximum dans chaque groupe est de 15 personnes contre 20 dans la version antérieure du parcours d'intégration. Ceci facilite une évaluation formative au milieu du parcours qui permet au stagiaire de quitter la formation s'il a atteint le niveau A1.

De surcroît, il pourra passer le DELF A1 dans les 6 mois qui suivent la fin de sa formation. Il existe également la possibilité d'intégrer une formation linguistique complémentaire de 100 heures pour atteindre le niveau A2 ou bien de 50 heures pour le B1 à l'oral. Cette formation complémentaire est soumise à la validation des Directions Territoriales et vise l'obtention des différents types de titres de séjours: carte pluriannuelle pour le niveau A1, carte de résident pour le

A2 et la naturalisation pour le B1. Les signataires doivent également suivre un entretien d'orientation professionnelle auprès de Pôle Emploi ou des Missions Locales.

1.2.3. Les dispositifs généraux de formation linguistique hors CIR

Comme mentionné précédemment, la formation linguistique des migrants adultes est régionalisée. De ce fait, les offres de formation varient d'une région à l'autre. Toutefois, il existe deux dispositifs hors CIR qu'on trouve au niveau national : le Parcours d'Intégration par l'Apprentissage de la Langue (PIAL) et le dispositif « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE).

La création du PIAL a été notifiée dans la note Interministérielle N° DGEFP/MAJE/DGEF/BASP/2018/221 du 25 septembre 2018 et s'inscrit dans le cadre du Parcours contractualisé d'accompagnement vers l'emploi et l'autonomie (PACEA). Ce dispositif s'adresse aux jeunes de moins de 26 ans extra-européens dont le manque de maîtrise de la langue française représente un obstacle pour accéder aux dispositifs d'insertion professionnelle de droit commun. Les jeunes qui intègrent les PIAL bénéficient d'un accompagnement de la Mission Locale, d'une formation linguistique complémentaire à celle du CIR et d'une allocation de 484,82 euros mensuels. La durée de ce dispositif est de 3 à 6 mois selon les besoins et le projet du jeune. Financé par le Plan d'Investissement des compétences (PIC) le budget permet d'accompagner 3000 parcours.

L'OEPRE a pour objectif de permettre aux parents d'EANA (élèves allophones nouvellement arrivés) de mieux accompagner leurs enfants dans leur scolarisation. Dans cette perspective, une formation qui favorise l'acquisition des compétences orales et écrites de base en français leur est dispensée. Cette formation est gratuite et d'une durée de 60 à 120 heures pendant l'année scolaire au sein des établissements scolaires dans des horaires convenables pour la plupart des parents. De plus, la connaissance des valeurs républicaines et du fonctionnement de l'école en France font partie des objectifs de ce dispositif.

Vis-à-vis des initiatives régionales, nous remarquons deux dispositifs mis en place à Paris avec une perspective d'insertion socio-professionnelle : les passerelles linguistiques vers l'emploi et les Cours municipaux d'adultes (CMA).

Le premier dispositif s'inscrit au Programme Départemental d'Aide à l'Emploi (PDAE) à Paris. Il s'agit de 850 heures de formation : 350 heures dans des modules de français, mathématiques et techniques de recherche d'emploi et 500 heures dans l'apprentissage d'un métier. De plus, un stage en entreprise entre 140 et 210 heures fait le lien avec le monde du travail afin de faciliter l'insertion professionnelle. La formation à un métier peut se réaliser dans les domaines de l'hôtellerie, du service à la personne, de la sécurité, de la logistique, de la vente et du commerce ainsi que dans le domaine du nettoyage. Pour participer à ce dispositif, il faut avoir au moins 18 ans, être domicilié à Paris pendant les 6 mois qui précèdent le stage et être inscrit à Pôle Emploi Paris.

Le deuxième dispositif, le CMA, correspond à un partenariat entre la Mairie de Paris, l'INALCO et la Pluralité des langues et des Identités : Didactique, Acquisition, Médiations (PLIDAM). Le dispositif fonctionne depuis la rentrée 2010-2011 et propose des cours pour adultes à visée d'insertion professionnelle avec donc un large éventail de domaines. En ce qui concerne l'enseignement du français, les CMA offrent deux cours différents selon les profils des apprenants :

1. *Français sur Objectifs Fondamentaux* : Pour des francophones faiblement ou non scolarisés dans leur pays d'origine ou en France. Des modules comme enrichir son vocabulaire, mieux s'exprimer à l'oral et à l'écrit, initiation à l'informatique font partie de ce volet.

2. *Français sur Objectifs Adaptés* : Pour des non francophones faiblement ou non scolarisés dans leurs pays d'origine. Il s'agit de cours dont l'objectif est l'entrée à l'écriture et la lecture ainsi que la préparation au Diplôme de Compétence en Langue Française Professionnelle (DCL FP).

Ces cours ont lieu le soir entre 18h30 et 21h30 dans des établissements scolaires de la ville de Paris.

1.2.4. Les acteurs de l'intégration

Plusieurs organismes contribuent à l'intégration des primo-arrivants. Le site du Ministère de l'Intérieur, nomme comme premier acteur l'Office Français d'Immigration et de l'Intégration (OFII) qui met en place les politiques d'accueil et d'intégration conçues par la Direction Générale des étrangers en France (DGEF). Il est en charge des actions administratives, sanitaires et sociales concernant les séjours courts ou longs d'un étranger, les regroupements familiaux, les demandes d'asiles, la gestion des dispositifs d'apprentissage du français, le retour et la réinsertion des étrangers dans leurs pays d'origine et la signature du CIR. A l'aide des plateformes régionales et infrarégionales, l'OFII est présent dans tout le territoire national.

Le deuxième acteur désigne le réseau de service de l'État dans les Territoires. Ce réseau fait référence aux préfets à qui la politique d'accueil et d'intégration est confiée. Les préfets mobilisent les directions départementales, les directions régionales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS). Ou bien, les directions régionales des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi (DIRECCTE) afin d'entreprendre des actions qui facilitent l'intégration des primo-arrivants résidant dans leurs territoires. Chaque année, ce réseau prend des initiatives par le biais d'appels à projet régionaux ou départementaux.

En troisième lieu, nous trouvons les collectivités territoriales qui elles, s'occupent des intérêts de la population d'un territoire spécifique. Ainsi, nous avons des communes, des départements et des régions. Elles sont distinctes de l'administration de l'État mais constituent des structures administratives françaises. Ces structures contribuent à l'intégration des primo-arrivants dans des démarches telles que : l'inscription des enfants à l'école, les cours de langue, la recherche de logement et l'accès aux aides financières. Certaines structures comme le Conseil Régional sont engagées avec le financement des formations professionnelles.

Avec une action encore plus locale, le rôle des associations est attesté par l'histoire. Ce type de structure qu'il soit d'ordre confessionnel ou militant a accompagné les primo-arrivants dans le but de satisfaire de leurs besoins immédiats : logement, santé, nourriture, etc. Depuis les années 90, avec la délégation des compétences de l'État aux départements régionaux, une partie de ces associations mènent leurs actions grâce au financement des appels à projet. D'autres ne possèdent qu'un nombre limité de salariés et fonctionnent principalement sur la base du bénévolat.

2. Mon contexte d'enseignement

Dans cette section, je présenterai rapidement la mission de l'AAJT ainsi que le public qui bénéficie des actions entreprises par cette association. Ensuite, je vais décrire les groupes que j'avais à ma charge. Finalement, j'exposerai le projet « Réfugié Citoyen » et la demande de formation linguistique pour les participants de ce projet.

2.1. Description générale de l'Association d'Aide aux Jeunes Travailleurs

2.1.1. Mission et organisation générale de l'AAJT

L'Association d'Aide aux Jeunes Travailleurs (AAJT) est une association « impliquée dans la gestion de missions de service public déléguées en gérant des établissements et services sous

l'autorité de services déconcentrés de l'Etat ou du Conseil Départemental (CHRS³, MECS⁴, CADA⁵) (Historique de l'AAJT, s.d.). Ainsi, l'action de l'AAJT comprend différents axes : urgence, hébergement et insertion sociale, protection de l'enfance, droit d'asile et aide aux réfugiés, habitat jeunes, accès à l'emploi etc. Dans cette optique, l'AAJT est constituée d'une équipe d'environ 110 personnes parmi lesquelles se trouvent des travailleurs sociaux, des juristes, des chargés d'insertion professionnelle et de relations d'entreprises, des personnels relevant du domaine de la santé, des chargés de gestion locative et du personnel logistique et administratif. De plus, l'AAJT reçoit des stagiaires et des volontaires en service civique au sein des différents services. Cette association a été fondée en 1954, en réponse à un besoin d'accompagnement et d'aide aux jeunes travailleurs fragiles dans les quartiers sensibles et défavorisés de Marseille. C'est à partir des années 80 que l'AAJT commence à recevoir des jeunes migrants.

2.1.2. Le public accueilli par l'AAJT

En 2017, l'AAJT a accompagné 919 personnes dont 112 relevant du service de protection de l'enfance, 97 de l'aide aux réfugiés, 353 de l'urgence de hébergement et insertion sociale et 357 de l'habitat jeunes. En ce qui concerne leurs origines, seuls 27 % sont français, la plupart d'entre eux viennent d'Afrique de l'Ouest comme la Côte d'Ivoire, le Ghana, la Guinée Conakry, la Sierra Leone et le Mali. Bien qu'il puisse parfois s'agir d'anciennes colonies françaises ayant le français comme langue officielle, la langue maternelle de ces jeunes n'est pas le français mais souvent des langues autochtones ou régionales telles que l'amharique, le bambara, l'asante (twi) et le malinké. Par conséquent, leur maîtrise du français est faible ou nulle, surtout lorsqu'ils n'ont pas été scolarisés dans leur pays d'origine ou lorsque leur langue première n'a pas de code écrit.

³ Centre d'Hébergement et de Réinsertion Sociale

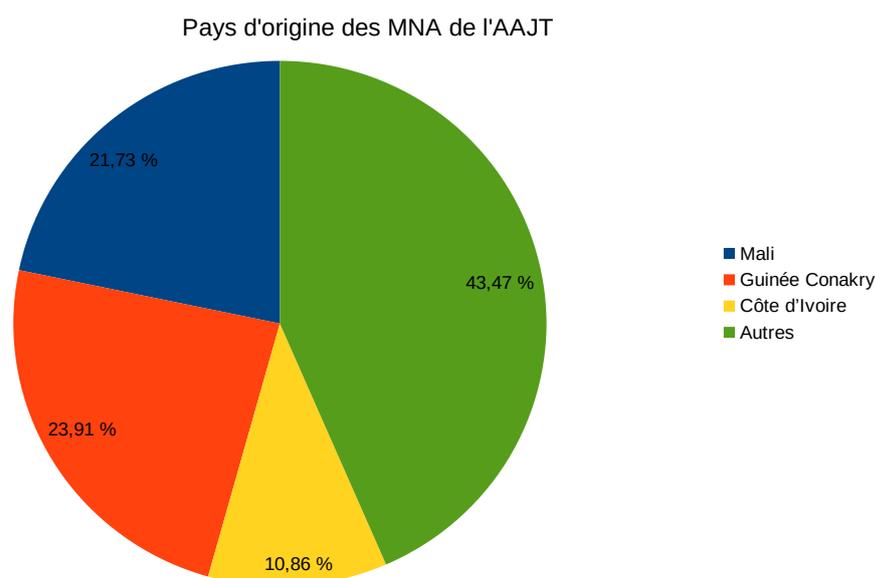
⁴ Maison d'Enfance à Caractère Social

⁵ Centre d'Accueil de Demandeur d'Asile

2.1.3. Les langues présentes au sein du foyer pour les MNA

Afin de mieux saisir les langues présentes au sein de l'AAJT j'ai effectué un sondage qui porte sur le répertoire des langues des jeunes ainsi que son usage. J'ai choisi quelques questions du questionnaire élaboré par James Costa (Cité dans Clerc, 2008) et j'ai interrogé 46 jeunes sur 100. Il s'agit de mineurs non accompagnés (MNA) âgés de 16 à 18 ans, majoritairement de sexe masculin (seulement 2 filles), du service de la MECS et de l'accueil intermédiaire (AI). Les questions (voir annexe I) ont été posées individuellement, en français ou en anglais selon leur niveau de compréhension. Il est important de mentionner que l'anglais a été utilisé de manière ponctuelle avec des jeunes complètement allophones.

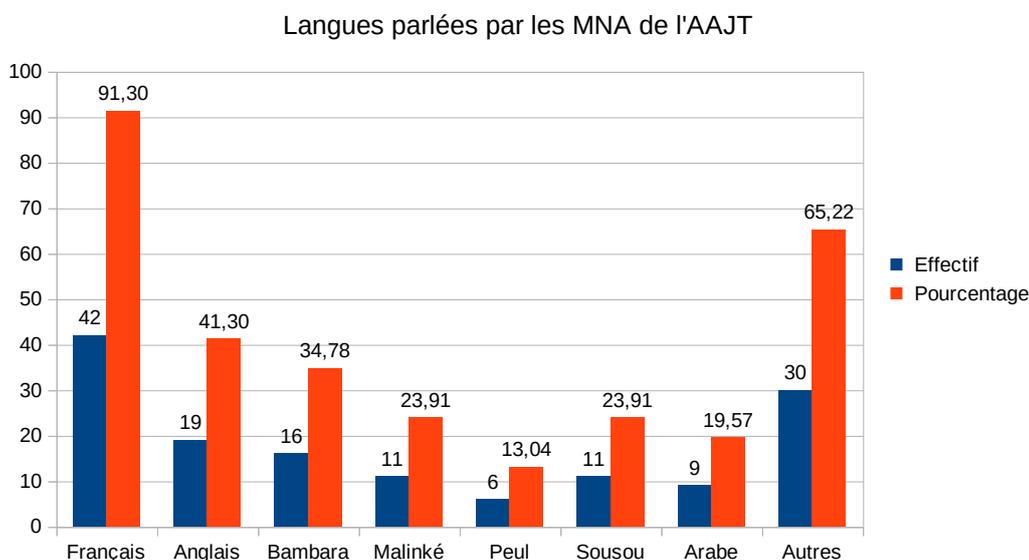
Les résultats montrent que la plupart des jeunes sont originaires de Guinée Conakry, puis du Mali et de Côte d'Ivoire. A contrario les 43,47 % viennent d'autres pays à savoir : le Bangladesh, le Ghana, le Nigeria, la Gambie, le Liberia, l'Afghanistan, le Pakistan, l'Algérie, le Maroc et la Sierra Leone.



Graphique1 : Pays d'origine des MNA de l'AAJT

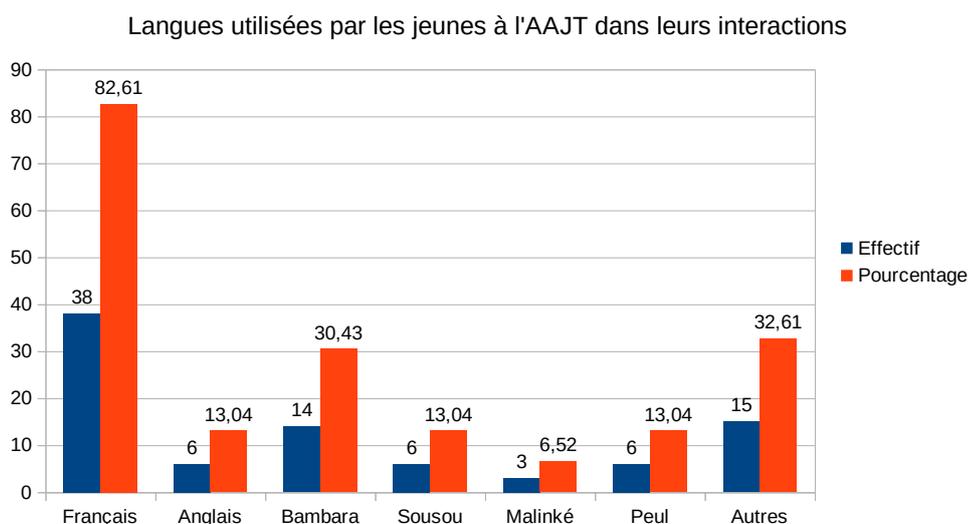
L'AAJT est une association riche en variété linguistiques et culturelles, reflétant la diversité des dialectes existant en Afrique. Je remarque que la grande majorité des jeunes parlent au minimum 2 langues. Le bagage linguistique de ces jeunes est principalement composé du français (91,30%), de l'anglais (41,30%), du bambara (34,78%), du malinké (23,91%), du sousou (23,91%)

et du peul (13,04%). D'autres langues sont parlées de manière minoritaire par quelques jeunes telles que : le bangladais, le wolof, le twi, l'italien, le pachto, le dari, le farsi, l'italien, etc.



Graphique 2 : Langues parlées par les MNA de l'AAJT

Presque tous les jeunes possèdent un niveau de compétence orale qui leur permet d'avoir une conversation simple en français. 82,63% déclarent communiquer en français au sein du foyer de l'AAJT. Il est important de mentionner que les jeunes sont libres de s'exprimer dans la langue de leur choix entre eux. Il s'avère que la deuxième langue la plus parlée au foyer est le bambara (30,43%) suivi du sousou et du peul qui représentent chacun 13,04%. Le malinké est utilisé par 6,52% des jeunes avec leurs pairs. Les langues « autres » ont aussi une forte présence dans la vie du foyer car elles sont utilisées par 32,61% des jeunes.

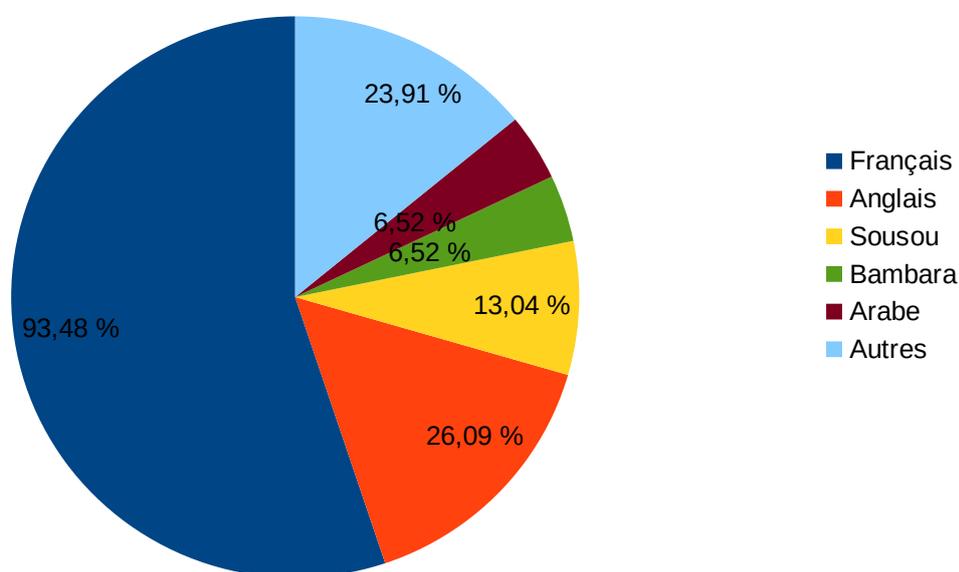


Graphique 3 : Langues utilisées par les MNA à l'AAJT dans leurs interactions

Au collège et au lycée, 32 jeunes sur 46 parlent français pendant la récréation. Ils ont précisé que la langue de socialisation au lycée dépend de leurs interlocuteurs. Aussi, les jeunes utilisent leur langue d'origine lorsqu'ils rencontrent d'autres personnes qui la parlent. Les langues mentionnées par les jeunes sont : le bambara, le sousou, le malinké, le dari, l'arabe, le soningué et le padjapy.

93.48% des jeunes regardent les vidéos et utilisent internet en français, exprimant ainsi leur désir de progresser dans cette langue. Ils utilisent les nouvelles technologies comme outil d'apprentissage. Dans ce groupe plurilingue, les vidéos sont également visionnées en d'autres langues, principalement en anglais (26,09%), en bambara (13,04%) et en arabe (6,52%). Les autres dialectes utilisés totalisent 23,91%.

Langues des vidéos regardées sur Youtube



Graphique 4 : Langues des vidéos regardées sur Youtube par les MNA de l'AAJT

Je me suis aussi intéressée à leur représentation des langues. Je les ai donc questionnés sur leur langue préférée, sur celle qu'ils estimaient être la plus utile, la plus belle, la plus facile et la plus difficile. En ce qui concerne la langue préférée, les avis sont partagés entre le français et la langue maternelle. Pour 20 jeunes sur 46, la langue préférée est associée à leur langue maternelle. Cette préférence est liée à la notion d'identité. En effet, deux justifications reviennent de manière majoritaire : « C'est ma langue », « C'est la langue de mon pays ». De même, la plupart d'entre eux trouvent que leur langue maternelle est la plus belle. Les arguments sont les mêmes que précédemment. Ils avouent cependant « défendre leur langue ». Ces réponses sont des indicateurs d'une forte relation langue-identité culturelle. En effet, la langue est « généralement un important

enjeu et l'utilisation du code linguistique sert à témoigner de l'appartenance à un groupe, à se rapprocher ou au contraire à se distancer de ses partenaires d'interaction » (Dasen et Ogay, 2000 : 60).

Ceux qui préfèrent le français, expriment par là leur désir d'intégration sociale. Ils justifient leur choix par des énoncés tels que: « car j'habite en France », « j'ai envie de bien apprendre le français ». La moitié des jeunes trouvent que le français est la langue la plus utile, argumentant ainsi: « car je suis en France », « si je ne parle pas français, les gens ne vont pas me comprendre », « je vais à l'école en français », « le français m'aide avec les relations avec les autres et pour beaucoup de choses » ou encore, « on est en France et il faut qu'on s'habitue à parler français ».

Il est évident que ces jeunes sont conscients du fait que le français « joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. » (Cuq, 1989: 39). Leurs réponses font écho à leur souhait d'insertion dans la société française.

Tous sont soucieux d'apprendre le français. Parmi les 46 interrogés, 25 déclarent cependant que le français est la langue la plus difficile. 9 le justifient par le fait que c'est pour eux une langue nouvelle et estiment avoir des difficultés de compréhension; 5 abordent les difficultés de prononciation, 5 autres les difficultés relatives à la lecture et à l'écriture, et pour les 6 derniers, les difficultés relèvent de la maîtrise du vocabulaire et de la grammaire.

2.2 Mon intervention

Mon intervention était initialement prévue au sein du service de la protection de l'enfance dans le cadre d'un dispositif d'accueil intermédiaire. Ce dispositif fait partie d'une structure qui prend totalement en charge des Mineurs Non Accompagnés (MNA) et leur offre des activités de formation linguistique en attendant d'être scolarisés. Par la suite, j'ai été également sollicitée pour intervenir auprès des jeunes de la Maison d'Enfants à Caractère Social, déjà pris en charge dans un établissement scolaire mais ayant des difficultés en raison de leur faible niveau en français. De ce fait, mon emploi du temps et les cours ont été organisés selon les besoins des jeunes des différents services.

2.2.1. Le cours d'alphabétisation

Ce cours s'adressait aux jeunes peu ou non scolarisés antérieurement. Comme son nom l'indique, l'objectif était l'apprentissage de la lecture et l'écriture. Il avait lieu une fois par semaine pendant 1h30. J'ai toujours eu 2 ou 3 apprenants à l'exception du mois d'octobre où j'en ai eu 4 ou 5. Le nombre d'apprenants variait mais il ne dépassait jamais les 5 personnes. Les apprenants, conscients de leurs difficultés pour déchiffrer des textes et pour écrire, étaient pour la plupart avides d'apprendre à tel point qu'ils ne désiraient pas avoir des cours ludiques mais traditionnels. Ceci s'explique par leur culture et représentations éducatives car bien souvent pour eux apprendre consiste à écrire et faire des exercices structuraux.

Il n'y avait pas de manuel pour ce cours, cependant on m'a fourni le manuel « Ma Clé Alpha » (Aguilar, 2017), une méthode rapide d'alphabétisation pour des migrants adultes, comme matériel de consultation. Ma responsable m'a également conseillée d'aller au Centre Ressources Illettrisme (CRI) afin de me renseigner sur la méthodologie utilisée dans ce type de cours et les ressources disponibles. Grâce aux journées de formation du CRI, j'ai découvert la Méthode Naturelle de Lecture-Ecriture (MNLE) dans laquelle « l'apprenant est placé en situation de chercheur face à l'écrit. La démarche proposée prend en compte l'histoire personnelle, le vécu, l'affectif, les intérêts, donc la culture de l'apprenant. » (De Keyzer, s.d.). Autrement dit, avec cette méthodologie, on part du vécu des apprenants pour créer un texte qu'on traite d'abord à l'oral, de plusieurs manières, pour favoriser la conscience phonographique. Ceci m'a incitée à ne recourir aux manuels que pour avoir un modèle de types d'exercice que j'adaptais selon le texte construit avec les apprenants.

2.2.2. Les cours de français oral

Dès que des places se libéraient dans la MECS de l'AAJT, des jeunes y entraient et des nouveaux arrivaient à l'Accueil Intermédiaire. Parmi ces jeunes, il y avait des allophones, anglophones ou arabophones, originaires du Ghana, de l'Afghanistan ou du Bangladesh. Pour communiquer avec les éducateurs ils utilisaient l'anglais. Or, ce n'était pas suffisant pour transmettre toutes les informations concernant leur installation en France, d'autant plus que l'anglais n'est la langue maternelle d'aucun des interlocuteurs. Par conséquent, l'objectif de ce cours était de rendre les apprenants capables de communiquer à l'oral dans la vie de tous les jours.

Ils étaient peu nombreux, souvent 1 ou 2 et cela permettrait d'avoir une démarche plus personnalisée. Ayant l'anglais comme langue véhiculaire, ils pouvaient aussi manifester les difficultés qu'ils rencontraient lors des différentes interactions. Nous avions cours 3 fois par semaine à raison d'une heure chaque jour. Normalement, ces jeunes étaient en attente d'être scolarisés donc le cours portait aussi sur le système scolaire français et les situations communicatives scolaires.

2.2.3. Les cours de français écrit

Le développement des compétences écrites était l'objectif de ce cours adressé aux jeunes en scolarisation en France. Il s'agissait des jeunes qui avaient intégré des classes ordinaires au collège et/ou au lycée et qui rencontraient des difficultés à suivre leurs cours à cause de leur faible niveau de français. J'ai eu également des jeunes élèves des dispositifs Unité Pédagogique pour des Élèves Allophones Arrivés (UPE2A) désireux de progresser rapidement en français. Les séances duraient 1 heure, 3 fois par semaine et les sujets étaient variés, selon les intérêts et besoins linguistiques des jeunes.

2.2. Projet « Réfugié Citoyen »

2.2.1. Description général du projet

Le projet « Réfugié Citoyen » vise, de manière générale, l'insertion de ces jeunes dans la société française. A cet effet, le projet comporte les objectifs spécifiques suivants :

- Permettre aux réfugiés de s'engager dans la vie de la Cité en tant que citoyens.
- Aider les jeunes à se créer un réseau social.
- Devenir un élément clé de l'insertion dans la vie active.

Le service civique en France est un « engagement volontaire au service de l'intérêt général » (Site officiel du Service Civique en France). Cet engagement est adressé aux jeunes entre 16 et 25 ans, rémunérés à hauteur de 580 euros par mois et à raison de 24 heures de travail par semaine. Les missions confiées impliquent 9 domaines : la culture et les loisirs, le développement international et l'action humanitaire, l'éducation pour tous, l'environnement, l'intervention d'urgence en cas de

crise, la mémoire et la citoyenneté, la santé, la solidarité et le sport. L'accès au service civique ne dépend pas du parcours académique ni de l'origine du volontaire. Il suffit de remplir les conditions d'âge et d'être motivé.

2.2.2. Les réfugiés en tant que volontaires en mission de service civique

Pour le réfugié, ce projet représente l'opportunité de prendre un rôle d'acteur dans ses interactions avec les autres afin de passer de la position d'« aidé » à celle d'« aidant », dans le cadre d'un service civique. De surcroît, ce volontariat sera l'occasion pour lui de découvrir un métier, d'obtenir des revenus, de développer des compétences socio-professionnelles et d'élargir son réseau de contacts. Ainsi, les volontaires travaillent entre 24 et 28 heures par semaine, bénéficient d'un accompagnement par le personnel du SAS, et doivent assister obligatoirement aux cours de français.

2.2.3. Demande de formation

La maîtrise de la langue française est un élément clé de l'insertion socio-professionnelle des jeunes, objectif principal du projet « Réfugiés Citoyens ». J'ai été sollicitée dans le cadre de notre stage de M2 pour la prise en charge de la formation linguistique d'un effectif de 4 personnes (pouvant s'élargir jusqu'à 5 personnes). La formation des petits groupes montre une volonté de favoriser un enseignement plus adapté aux besoins d'apprentissage des jeunes. Je ne disposais pas de référentiel car la spécificité de l'AAJT n'est pas la formation linguistique des primo-arrivants. Avec ma responsable pédagogique, nous avons établi une charge horaire de 3 heures par semaine dans une seule journée, permettant ainsi aux jeunes de respecter leur emploi du temps dans leurs missions. Le cahier de charge restait à élaborer lors des réunions de planification avec ma responsable pédagogique et le responsable du projet.

Partie 2 : Cadre Théorique

Dans cette partie, j'aborderai en premier lieu les éléments sociolinguistiques permettant de découvrir les représentations derrière les termes utilisés pour désigner les personnes issues de l'immigration. Ceci facilitera la réflexion sur leur intégration linguistique, également traitée dans la première section. En deuxième lieu, j'aurai recours à l'ingénierie pédagogique afin d'étudier les éléments préalables à la conception d'une formation linguistique. En troisième lieu, j'examinerai les différentes approches didactiques dans l'enseignement du français et leurs répercussions dans les pratiques pédagogiques, sur les contenus, etc.

1. L'intégration des réfugiés en France

La plupart des formations linguistiques adressées aux migrants adultes s'inscrivent dans la mise en place des politiques d'accueil et d'intégration. Mais qu'est-ce que l'intégration ? Concerne-t-elle seulement l'immigré ? Ce terme comporte différentes acceptions qu'il convient d'analyser car la formation linguistique est un de moyens pour atteindre l'intégration des migrants.

Le terme « *Intégration* » a évolué au fil de temps, les premières acceptions renvoient à l'adaptation de l'étranger à la société d'accueil par l'adoption de modes de vie purement locaux. Abdelmalek Sayed reconnaît ce positionnement historique en affirmant que l'intégration consistait « idéalement [à] passer de l'altérité la plus radicale à l'identité la plus totale (ou voulu comme telle) » (1994 : 8). De ce fait, nous pouvons dire qu'auparavant « l'implantation dans la société française se bas[ait] sur un fondement individuel » (Weil, 1991 : 244).

Dans son article « Qu'est-ce que l'intégration ? » A. Sayed (1994) dénonce une résistance à l'acceptation de l'autrui cachée derrière ce mot : vouloir que l'autre oublie ses mœurs, sa culture, ses valeurs afin de préserver la cohésion sociale de la nation. Mais qu'est-ce qui fait la cohésion sociale ? De nos jours, il existe une forte mobilité internationale et nous ne pouvons plus prétendre une homogénéité de culturelle. Il en va de même pour les acteurs de l'intégration des étrangers, leur intégration n'est plus juste une question individuelle mais collective qui impacte la société d'accueil dans son ensemble. A. Sayad (1994) affirme que :

L'intégration comme réalité sociale et par conséquent collective, est-elle la condition même de l'intégration au second sens du terme, l'intégration individuelle des parties au tout. Plus grande et plus forte est l'intégration du tout, plus fort et plus grand est le pouvoir intégrateur de ce groupe, plus nécessaire et plus facile à réaliser est l'intégration à ce groupe de chacune de ses parties constitutives, anciennes ou nouvelles. (A. Sayad, 1994 : 11)

Dans ce sens, nous pouvons dire que l'intégration d'un nouvel arrivant est bidirectionnelle, elle se fait autant au niveau individuel que collectif. L'individu entreprend un processus où il va apprendre la langue, les valeurs, la manière de fonctionner de la société d'accueil, montrant ainsi son vrai désir de s'intégrer à celle-ci. La société, pour sa part, doit vouloir accueillir le nouveau membre, en mettant en place des politiques qui facilitent son installation et en montrant bienveillance et tolérance. C'est ainsi que les politiques d'intégration achèveront leur objectif : une cohésion sociale.

Par ailleurs, intégration est un terme souvent associé au mot « insertion » car celui-ci fait référence au niveau social, le portail du Centre National de Politiques de Lutte contre la Pauvreté et l'Exclusion Sociale explique que « l'intégration sociale est (...) une propriété collective et l'insertion, dans ce contexte, se réfère à la participation au niveau individuel à un système social intégré. ». Or, le terme intégration est souvent suivi des adjectifs qui indiquent le type d'intégration dont on parle : scolaire, professionnelle, sociale, etc. Dans ce travail, je n'aborderai que l'intégration linguistique mais avant, je m'intéresserai aux usages de différentes appellations concernant les migrants.

1.1. D'une personne à une catégorie

Le phénomène de l'immigration en Europe est tellement important qu'il existe un amalgame de termes utilisés pour parler de la population issue de l'immigration : étrangers, primo-arrivants, migrants, émigré, etc. Il me semble important de bien établir les nuances de ces termes pour définir le public concerné par ce travail.

1.1.1. Etranger, immigré, immigrant, migrant, émigré de quoi parle-t-on ?

Un étranger est « une personne qui réside en France et ne possède pas la nationalité française » (INSEE, s.d.) tandis qu'un immigré est « une personne née étrangère à l'étranger et résidant en

France » (Ibid.). Autrement dit, le mot étranger fait référence à un statut concernant la nationalité de la personne alors qu'immigré désigne l'origine géopolitique de l'individu. Ainsi, tout étranger est un immigré mais un immigré peut ne pas être étranger en obtenant la nationalité française grâce à la naturalisation.

Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), « migrant » est le participe présent du verbe « migrer ». Ce dernier désigne un déplacement géographique et il a été longuement utilisé dans les sciences naturelles pour parler des mouvements migratoires des animaux. Cependant, avec l'histoire et les changements de la société, le terme migrant est devenu un substantif et un adjectif qui accompagne le mot travailleur. Il qualifie une personne venue dans un pays étranger pour travailler. Peut-être cet élargissement du sens revenait au fait qu'aux années 60-70 la France faisait appel à des travailleurs étrangers qui une fois fini leur contrat repartaient à leurs pays d'origine ? Berchoud (2007) signale que « migrant » peut aussi renvoyer aux déplacements internes. Par exemple : les personnes qui habitent dans des grandes villes et qui vont travailler aux villages ou vice-versa. Pourtant en France il y a beaucoup de personnes qui font des allers-retours chaque jour pour se rendre sur leur lieu de travail et qui continuent à être des personnes, des citoyens avec des droits et des devoirs faisant leur vie dans l'espace géographique de leur convenance et non pas des migrants.

Sur le site de l'UNESCO, le terme « migrant » est défini comme « toute personne qui vit de façon temporaire ou permanente dans un pays dans lequel il n'est pas né et qui a acquis d'importants liens sociaux avec ce pays ». Il propose également une définition spécifique pour « travailleurs migrants » qui suppose l'exercice rémunéré d'une activité professionnelle dans un pays étranger. De même, il considère que les personnes bénéficiant d'une protection juridique de l'Etat, les résidents ou naturalisés ainsi que les diplomates sont compris dans le mot « migrant ». Néanmoins, on utilise rarement le mot migrant pour des consuls étrangers ou bien pour des personnes ayant obtenu la nationalité du pays d'accueil.

En ce qui concerne le terme « immigrant », le CNRTL (s.d.) le catégorise comme participe présent, adjectif et substantif du verbe « immigrer », défini de la manière suivante : « Empr. au lat. immigrare signifiant ' venir dans, s'introduire dans ' avec spécialisation de sens en fr. en rapport avec la famille de émigrer*, émigration* ». Ce dernier est décrit comme l'action de « quitter son pays pour aller s'établir dans un autre ». Dans ces définitions, nous trouvons une

opposition en termes d'entrée et de sortie dans le but d'une installation dans un territoire étranger. Or, ce site historicise deux autres définitions pour le mot « émigré », comme suit :

spéc. 1791 hist. « personne qui a quitté la France sous la Révolution » (28 févr. ds Buchez, Hist. de l'Assemblée const., t. IV, p. 415 ds Littré); 1798 adj. (Ac.); 1791 subst. émigré « noble ayant quitté la France pour fuir la révolution » (Réimpression de l'Anc. Moniteur, VII, 515ads Z. fr. Spr. Lit. t. 35, p. 136)

Ceci nous laisse entrevoir une distinction entre les étrangers et les Français qu'on pourrait associer au fait de la sortie du pays dans un moment difficile de son histoire. Toutefois, lorsqu'on lit « noble ayant quitté », on peut penser qu'à l'époque, (1791), il y avait peut-être une sorte de classement sociale qui octroie une autre valorisation aux personnes qui appartenaient à la noblesse française.

Dans le même ordre d'idées et en continuité avec la première partie de cette étude, on observe une différenciation quant au type de travail effectué par un français et un travailleur immigré. Les définitions trouvées sur le site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales en témoignent :

« Travailleur étranger, immigré. Salarié de nationalité étrangère. (...) La nature de la main-d'œuvre se caractérise [entre autres] par (...) la place tenue (...) par les travailleurs immigrés (Traité sociol., 1967, p. 268) » (Site du CNRTL, s.d.)

« Travailleur de + subst. (désignant un domaine, une matière, un lieu). Travailleur qui exerce son métier ou ses compétences dans un domaine, sur une matière, dans un lieu. » (Ibid.)

Dans la description de « travailleur immigré », on parle de « main d'œuvre » tandis que dans celle du « travailleur », on mentionne un « métier » et des « compétences ». Cette différenciation est aussi relevée par Berchoud (2007) lorsqu'elle analyse les termes politiques d'immigration et l'ordonnance du 2 novembre de 1945, où on insiste sur le niveau d'instruction des migrants ainsi que sur leurs origines. Ces deux facteurs influencent l'image de la société d'accueil vis-à-vis du nouvel arrivé. L'expérience constate que les représentations de la société d'accueil sur le pays d'origine du nouvel arrivant impacteront son processus d'intégration. En effet, des travailleurs d'origine allemande, espagnole, italienne ou même de l'Amérique Latine seront considérés en tant que citoyens plus vite que des travailleurs nigériens, ghanéens ou algériens (Berchoud, 2007).

Dans une autre optique, la raison de la migration sera un facteur important dans le choix de l'appellation. Ainsi, le Ministère de l'Intérieur affirme qu'il y a deux types des migrants : de long-terme et de court terme. Les migrants de long terme sont ceux qui souhaitent s'installer sur le sol français de manière définitive et ils prennent le nom d'émigrant dans leurs pays d'origine et d'immigrant en France. A contrario, les migrants de court-terme sont les personnes qui font de la France leur pays de résidence pour une période qui ne dépasse pas les 3 mois, à exception de : « loisirs, vacances, affaires, visites à des amis ou connaissances ou à de la famille, traitement médical ou pèlerinage religieux ». Or les cas des personnes qui viennent séjourner en France pour un court terme, en dehors de ces motifs, sont très rares. Peut-être des personnes qui suivent des formations à distance et viennent passer des examens ou soutenir leurs travaux de recherche ? Et même dans ces cas, on utilise le mot « étudiant » pour parler de ces individus.

1.1.2. Des primo-arrivants

Selon le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale N°15⁶, sont considérés comme des primo-arrivants tous les étrangers avec un titre de séjour qui leur permet de s'installer en France. De même, ils sont des signataires du contrat d'accueil et d'intégration. Une personne est considérée primo-arrivante pendant les cinq premières années de son installation en France.

Ce terme générique comporte différentes catégories toujours inscrites dans un contexte d'immigration complexe, il suffit de regarder des documents officiels pour s'en rendre compte :

- Rapport sur l'évaluation de la politique d'accueil des étrangers primo-arrivants : Il précise que la politique d'accueil ne concerne que les migrants admis en France pour des motifs de regroupement familial.
- Le Bulletin Officiel N°15 du 13 avril 2017 : Il signale que le dispositif Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants (OEPRE) est adressé aux « parents étrangers allophones primo-arrivants y compris les bénéficiaires d'une protection internationale, non issus de l'Union européenne ».

⁶ Consulté sur https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=115286

En définitive, l'éventail de mots pour se référer aux étrangers est vaste et chacun possède une charge sémantique qui détermine l'image de ce public et par conséquent, le traitement qu'on lui donnera. L'analyse et la réflexion de ces termes nous aident à mieux identifier l'accompagnement que l'on veut donner à ces personnes ainsi qu'à l'amélioration des politiques déjà mises en place. Dans le cadre de mon mémoire, j'emploierai le terme qui désigne le statut du public auquel je m'intéresse : les réfugiés en raison des enjeux administratifs que l'apprentissage du français comporte pour eux. Parallèlement, j'utiliserai le terme jeunes, apprenants, volontaires ou stagiaires car je me positionne en tant qu'enseignante en milieu associatif, plus précisément dans le cadre du projet « Réfugié Citoyen ».

1.1.3. Les demandeurs d'asile et les réfugiés

Un réfugié est un étranger dont la demande d'asile a été acceptée et bénéficie déjà d'une autorisation pour séjourner en France. Pour avoir ce statut, la raison de l'abandon de son pays doit être liée à des persécutions dues à la couleur de sa peau, son ethnie, sa religion, ses opinions politiques ou son groupe social.

La prise en charge de ce public, commence avec l'Office français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) qui répartit les demandeurs d'asile vers différentes structures d'accueil selon les places disponibles. Il leur délivre également une allocation. Ensuite, les Centres d'Accueil pour Demandeurs d'Asile (CADA), souvent gérés par des associations, enregistrent la demande d'asile sur la Plateforme d'Accueil pour les Demandeurs d'Asile (PADA). De même, ils accompagnent la personne dans son intégration en France. Après avoir enregistré la demande avec les données personnelles et l'itinéraire depuis le pays d'origine du demandeur d'asile, il doit passer des entretiens auprès du Guichet Unique de Demande d'Asile (GUDA) et de l'Office Français de Protection des Réfugiés et des Apatrides (OFPRA). Ce dernier organisme est celui qui analyse le dossier et qui accorde ou refuse le statut au demandeur d'asile.

1.1.4. Vers la citoyenneté

Une fois obtenue le statut de réfugié, la personne détient une carte de séjour pluriannuelle pour 10 ans. Pendant cette période, on attend qu'elle suive un processus d'intégration qui l'amène vers la citoyenneté. Mais qu'est-ce que la citoyenneté ? De manière générale, la citoyenneté renvoie à la

notion de nationalité. Ainsi le livret du citoyen est adressé aux étrangers en demande d'une naturalisation afin de les renseigner sur l'histoire, les valeurs républicaines, la culture française ainsi que leurs droits et devoirs en tant que futurs citoyens. Or, un citoyen peut avoir un statut d'étranger ou d'immigré et une personne locale peut ne pas avoir le comportement d'un citoyen. Dans ce sens, la citoyenneté peut se référer aux valeurs civiques de la personne, c'est-à-dire à l'implication qu'elle accorde à la vie publique, démocratique, sociale, commerciale, etc. de la société où elle habite.

Archibault (2007) nomme la langue d'accueil dans ce contexte comme une « langue citoyenne », qui est un outil pour s'impliquer dans la vie démocratique du pays de résidence. Elle est également un vecteur de la culture d'accueil que l'on veut pérenniser, surtout en France où une idéologie monolingue a pour un longtemps dévalorisé les langues autres que le français, y compris les langues régionales. L'étroite relation entre langue et participation à la vie culturelle du pays d'accueil se comprend donc dans la visée de garder l'identité et l'unité nationale. En effet, le rejet de la langue citoyenne amènerait le migrant à former de sous-groupes linguistiques qui revendiquent des droits fondés sur des valeurs propres à leurs cultures au nom de la tolérance. Ce rapport peut être en même temps positif lorsqu'il produit un enrichissement culturel, la valorisation des cultures étrangères et de la culture locale développant progressivement des compétences pluriculturelles afin d'assurer la convivialité harmonieuse de tous.

En outre, la valeur de la langue dans la participation à la vie citoyenne des personnes se reflète dans l'accès aux dispositifs de droits communs. Une personne allophone ou ayant une faible maîtrise du français sera envoyée poursuivre des cours de langue avant de bénéficier d'un accompagnement dans la recherche d'emploi ou bien comme prérequis pour accéder à une formation qualifiante. Par conséquent, sans la connaissance de la langue d'accueil, le migrant se voit dépourvu des outils pour participer à la vie sociale et culturelle du pays et risque de s'isoler. C'est pourquoi, l'Etat investit des moyens dans la création des dispositifs d'apprentissage du français langue de scolarisation ou bien du français langue professionnelle. On peut évoquer à titre d'exemple les Dispositifs d'Accompagnement vers la Qualification (DAQ) ou les Unités Pédagogiques pour des Allophones nouvellement Arrivés (UP2A) pour les mineurs et pour les adultes des dispositifs CIR et hors CIR décrits dans 1.2 du premier chapitre de ce travail.

La participation à des actions en faveur de sa communauté est une autre fonction de la langue citoyenne, cette participation peut se dérouler en milieu professionnel dans des syndicats ou bien en milieu associatif. On peut évoquer la création de l'application « Solodou » par Ousmane Bah, réfugié ghanéen résidant en France depuis 2014. Selon l'article paru sur la presse digital, 20 minutes.com, M. Bah s'est rendu compte du nombre de personnes illettrées dans son entourage le plus proche, le bâtiment où il était hébergé et dispensait des cours d'alphabétisation à ses voisins, créant ainsi sa propre méthode pour l'apprentissage de la lecture et écriture. Plus tard, conscient de la difficulté des primo-arrivants d'assister aux cours de français lorsqu'ils ont à gérer leurs besoins élémentaires au niveau de l'alimentation et du logement, Bah décide d'apprendre à coder pour créer l'application Solodou. Cette application est disponible de manière gratuite sur la toile depuis novembre 2018. De plus, grâce à un partenariat avec la CAF de la Loire-Atlantique, la méthode Solodou a été éditée et mise en expérimentation avec un groupe d'allocataires présentant des difficultés à l'écrit.

Le but ultime de tout parcours d'intégration devrait être de permettre à la personne de comprendre l'importance de l'acquisition de la langue d'accueil au-delà de la régularisation de sa situation administrative ou de l'obtention d'un statut. Il devrait être question de libérer l'individu des catégories légales et de lui donner l'opportunité de reconstruire sa vie en tant que citoyen sans faire la distinction de son origine ou de son parcours de vie. Ce processus d'intégration devrait guider la société entière à l'ouverture d'esprit et à l'acceptation et au respect de l'autre parce qu'après tout, la seule catégorie qui prévaut est celle d' « êtres humains ».

1.2. L'intégration linguistique

Dans la section précédente, le rôle de la langue dans l'intégration des nouveaux arrivants est mis en avant. Ceci montre que la langue constitue une dimension transversale mais essentielle dans ce processus connu comme « intégration linguistique ». Il est donc important d'aborder cette notion afin de mieux comprendre sa complexité et offrir un meilleur accompagnement aux réfugiés vers l'intégration en France.

1.2.1. Les différentes acceptions de l'intégration linguistique

L'intégration linguistique est « le processus socio langagier d'acquisition de la langue dominante du pays d'accueil » (Adami & André, 2013 :140). En d'autres termes, il s'agit d'un processus qui rend la personne capable d'adapter son discours aux situations et aux interlocuteurs qu'il rencontre lors de ses interactions. Effectivement, si une personne ne connaît pas les codes sociolinguistiques à mettre en place dans des situations formelles, l'échange ne sera pas effectif. Ceci est extrêmement important pour les interactions dans des contextes socioprofessionnels comme un entretien d'embauche par exemple, où le comportement langagier du réfugié, dans le cas de cette étude, favorisera ou diminuera les opportunités d'être embauchée.

Parfois, on peut considérer qu'être un locuteur compétent est une marque d'intégration linguistique mais tout comme pour la citoyenneté, on peut très bien parler une langue par besoin et ne pas admirer les valeurs qui appartiennent à la culture issue de cette langue. En effet, l'intégration linguistique comprend des attitudes vis-à-vis de la langue d'accueil d'où la difficulté à déterminer la réussite ou la fin de celle-ci. L'intégration linguistique étant un procès complexe exige alors l'apprentissage d'une langue seconde qui va forcément modifier l'identité culturelle de la personne (Tabouret-Keller, 1997). On peut citer à titre d'exemple le corpus présenté par Biichlé (2016) où il met en évidence les changements dont souffrent les personnes issues du contexte migratoire, ainsi on retrouve des phrases telles que :

« 6P : « *je me suis assimilé (intégré) à tel point que je me sens autant français maintenant que hongrois* » » (Biichlé, 2016 : s.p.)

« 14E10 : « *je vis déjà longtemps donc je commence quand même un peu à me sentir française* ». » (Idid.)

Ces énoncés témoignent d'une espèce de dualité identitaire où la personne se sent un peu d'ici et de là-bas. Les mots « maintenant » et « un peu » mettent en lumière le caractère évolutif de l'identité culturelle (Blanchet, 2004). L'intégration linguistique étant un processus indissociable de la construction identitaire, dépend des divers facteurs qui vont le faciliter ou le ralentir. Il est donc important d'en être conscient afin d'offrir une formation plus adaptée aux besoins des réfugiés.

1.2.2. Les facteurs dans l'intégration linguistique

Le gouvernement Canadien considère que l'intégration linguistique « commence par l'apprentissage de la langue d'accueil et se poursuit par une pratique de plus en plus fréquente de cette langue dans les différentes sphères de la vie quotidienne » (MAIICC, 1997 : 7). En effet, lorsqu'un réfugié est complètement allophone, il est placé par son conseiller d'insertion dans une formation linguistique afin de qu'il soit capable de communiquer dans l'immédiat. Outre la formation formelle au sein d'un centre de formation ou auprès de prestataires OFII, ce public a l'avantage d'être en immersion linguistique ce qui favorise et accélère l'acquisition du français.

L'apprentissage du français se fait alors, autant en milieu formel qu'informel et renvoie à la considération de l'usage du français dans les sphères publiques et privées du réfugié. Au niveau de la sphère publique, le réfugié est pratiquement obligé de communiquer en français car c'est la langue utilisée dans la majorité des interactions à caractère administratif, commercial et professionnel. La sphère privée, quant à elle, concerne les interactions entre les membres de la famille (dans les cas des couples qui sont venus ensemble) et avec les amis.

Ainsi, la personne établira une sorte de politiques linguistiques qui détermineront l'usage des langues au sein de la famille ou du cercle d'amis. Par ailleurs, c'est ce qui se passe dans les familles réunifiées, certaines décident de parler dans leur langue d'origine afin de garder leurs racines mais d'autres préfèrent ne parler qu'en français dans le but d'une meilleure assimilation. Dans ce dernier cas, un bilinguisme réductif se produit et la langue d'origine disparaît au bout de la deuxième ou troisième génération (Assimil, 2015 ; Sabourin & Bélanger, 2015). Il en va de même pour ce qui est de la langue de communication au sein de ses amis. En effet il y aura des personnes qui parleront tout le temps en français même avec les membres de leur communauté linguistique, il peut également arriver que certaines personnes choisissent de n'interagir qu'avec des natifs en vue d'améliorer leur français. A l'opposé, il y aura des personnes qui resteront rassemblées au sein de leur communauté linguistique et refuseront d'avoir des interactions en français en dehors du cadre des démarches administratives.

De plus, le Conseil de l'Europe dans son Guide pour l'Elaboration et la mise en œuvre des Politiques affirme qu'une « véritable intégration linguistique implique de mettre en place les conditions d'une reconfiguration réussie des répertoires linguistiques des migrants adultes »

(Beacco, Little & Hedges, 2014 : 14). Autrement dit, cette intégration devrait permettre un élargissement des éléments linguistiques que l'on possède pour interagir avec les autres, ensemble de connaissances qui est souvent composé de plus d'une langue. Cette reconfiguration du bagage linguistique et culturel impacte inévitablement l'identité de la personne, elle n'a plus une seule origine. Ce changement, comme précédemment mentionné, sera mis en évidence dans les rôles que la personne octroiera aux langues de son répertoire. Il est donc question de promouvoir la valorisation du capital linguistique des réfugiés afin de mener un processus d'intégration plus harmonieux autant au niveau individuel que collectif.

Dans cet ordre d'idées, la langue d'accueil aura un poids différent selon le projet migratoire de la personne. Si l'objectif est de s'installer dans un pays autre que la France et donc celle-ci n'est qu'une halte dans le parcours migratoire, l'apprentissage du français ne disposera pas d'un caractère urgent et nécessaire comme trouver la manière d'arriver à son nouveau destin. Au contraire, si la personne désire s'installer en France et envisage de se former afin de pouvoir apprendre un métier et entrer dans la vie active, l'apprentissage du français acquiert beaucoup plus d'importance. Ainsi, le projet migratoire, personnel et professionnel sont des moteurs qui influencent l'intégration linguistique d'une personne.

Les paragraphes précédents indiquent l'apprentissage, l'usage, la fonction de la langue ainsi que la valorisation des connaissances antérieures comme des facteurs permettant une intégration linguistique. Cependant, avant de prétendre que les réfugiés apprennent quelque chose, il est essentiel d'entreprendre un accompagnement qui prenne en compte leur parcours. A l'instar d'Adami et d'André (2013), je considère que « l'acquisition de la langue dominante n'est pas un processus uniforme et rectiligne mais suit les tours et les détours des parcours socio-biographiques des migrants dans le pays d'accueil » (2013 : 140). Effectivement, bien que les réfugiés partagent un statut, leurs parcours sont aussi variés que les individus. En conséquence, il existe une grande hétérogénéité de profil de réfugiés : il y en a qui ont été peu ou pas scolarisés dans leurs pays d'accueil, il y a en a d'autres qui au contraire ont fait plusieurs années d'études et sont même détenteurs d'un diplôme chez eux. Il y a des réfugiés qui ne parlaient que leur langue d'origine et qui dans leurs parcours migratoires ont appris d'autres langues, il y en a d'autres qui parlaient déjà deux langues avant de quitter leurs pays. C'est pourquoi, l'analyse des besoins non seulement en compétences linguistiques mais aussi en compétences de savoir apprendre est nécessaire pour un accompagnement adéquat. A ces conditions, il faut aussi ajouter le facteur âge, il est probablement plus facile pour un jeune d'entre 18 et 25 ans d'apprendre une nouvelle langue que pour une

personne de 60 ans. L'apprentissage du français n'est donc pas un acte dissocié de la biographie langagière ni du profil des apprenants.

Outre le profil académique initial des réfugiés, il est important de prendre en compte que les séquelles psychologiques et cognitives de leur parcours migratoires. Le « Rapport sur les failles de notre procédure d'asile » du Centre Primo Levi⁷ en 2016, montre que les demandeurs d'asiles présentent des symptômes liés à des troubles psychiques tels que problèmes d'attention, de concentration ou de mémorisation, qui sont des éléments importants pour l'apprentissage d'une langue. De plus, l'inquiétude pour la régularisation de leur situation administrative et personnelle (logement et alimentation) ne favorise pas un esprit clair et détendu nécessaire pour l'apprentissage. De ce fait, une attention particulière à leur humeur est indispensable de la part du formateur qui devra sûrement rassurer et motiver ses apprenants à dépasser ces obstacles. Dans ces circonstances, un travail en équipe à travers une communication continue avec les référents du Service d'Accompagnement des Statutaires (SAS) s'avèrent pertinent.

La bienveillance langagière est un facteur d'extrême importance dans le processus d'intégration linguistique des migrants. Elle est définie par le Conseil de l'Europe comme « l'attitude qui consiste à se montrer curieux des langues inconnues (...) au-delà des jugements de valeur et des classifications et disposé à établir la communication avec leurs locuteurs, quels qu'ils soient » (Projet ILMA⁸, 2014 : s.p). La communauté d'accueil exprime de la bienveillance linguistique à travers de comportements concrets tels que : l'admiration de la sonorité d'une langue étrangère à la sienne, la volonté de découvrir et comprendre la culture de l'autre et la coopération lors des interactions avec des non-natifs en termes de débit et des corrections pour l'aider à élargir son répertoire linguistique. L'ethnocentrisme se trouve à l'opposé de la bienveillance linguistique est il se manifeste donc dans des attitudes d'exclusion et de non-tolérance des cultures différentes à la sienne. Ainsi, dans une société ethnocentrique, on se moquera des accents, des expressions culturelles venues d'ailleurs : des habits, de la nourriture, de la musique, etc. On cherchera à effacer toute marque de différenciation en vue d'une pureté linguistique et culturelle. Ceci peut provoquer une insécurité linguistique qui poussera les nouveaux arrivants à éviter le contact authentique avec des locaux, à cacher leur identité, à vouloir tous ressembler à la communauté d'accueil de peur

⁷ Centre de Soins, sous forme d'association non confessionnelle, qui s'occupe des victimes de la torture et de la violence politique des réfugiés résidant en France.

⁸ Fiche thématique « Bienveillance langagière » consulté sur <https://rm.coe.int/1680494493>

qu'ils ne soient pas acceptés. L'insécurité linguistique peut s'avérer majeure pour des migrants avec un faible parcours scolaire et qui sont exposés à des manifestations péjoratives, voire racistes de la part de la communauté d'accueil. L'ethnocentrisme peut aussi se retrouver chez les nouveaux arrivants qui ont des représentations négatives du pays d'accueil. C'est le cas de certaines personnes originaires des anciennes colonies françaises qui voient la France comme le bourreau qui leur a tout volé fait qui leur donne le droit de venir et profiter de ce qui leur appartient. Une personne avec cette pensée, s'intéressera à maîtriser le français dans un but utilitariste de la langue mais ne participera pas à la vie culturelle et restera enfermée dans sa communauté linguistique. Il s'agit donc d'éduquer la société entière, y compris ses nouveaux membres, dans l'interculturalité dans le but d'une vraie cohésion sociale.

1.2.3. Les formes d'intégration linguistique

L'ensemble des facteurs évoqués dans les paragraphes précédents détermineront les degrés d'intégration linguistique ou sa forme. Ces derniers vont varier selon la fonction qu'on accorde à la langue d'accueil et à l'évolution du répertoire linguistique.

Le projet Intégration Linguistique des Migrants Adultes (ILMA)⁹ (2014) du Conseil de l'Europe, identifie 3 formes d'intégration linguistique, à savoirs :

- *Une faible intégration des langues du répertoire* : l'interlingue dans la langue d'accueil est très limitée et la communication dépend de la bienveillance langagière des interlocuteurs.
- *Une intégration fonctionnelle des langues du répertoire* : l'interlingue de la langue d'accueil est suffisante pour mener à bien les interactions de la vie courante. Des erreurs peuvent être faites mais sans gêner la compréhension des échanges.
- *Une intégration des langues du répertoire* : la personne s'est appropriée de la langue du pays d'accueil ainsi que des certains éléments de la culture qu'elle représente. A ce stade, la langue du pays d'accueil peut avoir une valeur identitaire ou co-identitaire pour la personne.

⁹ Fiche thématique « Intégration linguistique » consulté sur <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/forms-of-linguistic-integration>

Dans cette classification, le critère est la modification du répertoire linguistique allant d'un niveau de survie jusqu'à ce que la personne l'ait assimilé et intégré dans son identité. Une typologie similaire nous est donnée dans le « Guide pour l'Elaboration et la mise en œuvre des politiques » (2014) du même organisme. Toujours en se basant sur les modifications des répertoires linguistiques, on trouve :

- *Une intégration linguistique passive* : caractérisée par une compétence langagière insuffisante, elle rend la personne complètement dépendant de la bienveillance linguistique des interlocuteurs. Par conséquent, des attitudes d'exclusion peuvent avoir lieu de la part des natifs et amener les nouveaux-arrivant à éviter toute sorte d'interaction, culturelle et sociale, en dehors de ses cours ou démarches administratives. La langue d'origine de la personne conserve son caractère identitaire.

- *Une interaction linguistique fonctionnelle* : la langue d'accueil est conçue dans un but utilitariste et les compétences linguistiques sont assez développées pour mener des échanges sociaux, professionnels et personnels avec succès.

- *Une intégration proactive* : la personne est motivée pour améliorer des compétences linguistiques au-delà des motifs administratifs ou de survie. Dans ce stade, la personne se fixe de diminuer les erreurs et cherche à acquérir un niveau supérieur en langue pour sa propre satisfaction et en vue d'élargir des interactions dans les domaines professionnels, culturels ou sociaux.

- *Une intégration linguistique qui développe l'identité linguistique* : la gestion du répertoire linguistique se fait de manière consciente manifesté par une alternance codique aisée. La personne éprouve un sentiment d'appartenance à la société d'accueil et la langue d'accueil prend un statut co-identitaire. Le processus d'intégration abouti donc dans une reconfiguration de répertoires linguistiques où chaque langue est valorisée et a sa place.

De ce fait, le guide nous offre une vision plus approfondie des modes d'intégration linguistique prenant en compte non seulement l'évolution de l'interlangue mais aussi de la représentation linguistique de la langue d'accueil de la part du nouvel arrivant. Pour sa part, Calinon (2013), propose des formes d'intégration linguistique plus générales en affirmant que celles-ci

dépendent de la fonction que l'on attribue à la langue. Ainsi si l'on considère la langue comme un élément purement administratif, on risque de réduire l'intégration linguistique à la maîtrise du français et de passer à côté de l'aspect social de la langue qui régit les interactions entre les membres d'une communauté linguistique. L'auteure parle d'une intégration linguistique au niveau macro lorsque la certification en langue sert à évaluer des programmes d'intégration. Or, consciente du fait que la maîtrise d'une langue ne garantit pas l'insertion sociale de l'individu, elle comprend la prise en compte des représentations linguistiques des nouveaux arrivants comme une intégration linguistique au niveau micro.

D'après ce qui précède, on constate encore une fois que le développement des compétences linguistiques et la reconstruction de l'identité de l'individu vont de pair. En même temps, la complexité de ce processus en termes de parcours biographique et des représentations nous fait comprendre qu'il n'existe pas de méthodes universalisantes pour atteindre l'intégration linguistique. C'est pourquoi, une démarche d'ingénierie pédagogique s'avère pertinente lorsqu'on parle de formation linguistique des migrants, notion que je vais étudier dans la section qui suit.

2. L'ingénierie pédagogique

Selon Paquette (2002), l'ingénierie pédagogique comporte la considération de compétences à acquérir par le biais des scénarisations. Elle établit des savoirs spécifiques à transmettre ainsi que les ressources nécessaires pour la mise en place d'une formation. Autrement dit, l'ingénierie pédagogique « permet de concevoir et structurer les actions de formation » (Parmentier, 2008 : 6). D'après Le Boterf (2011), il convient de distinguer l'ingénierie des dispositifs de formations de l'ingénierie pédagogique selon l'amplitude du champ d'application. Ainsi, l'ingénierie des dispositifs de formation relève de la conception des macro dispositifs comme la création d'un institut, une école, des plans de formations, etc. et l'ingénierie pédagogique des micro dispositifs qui aboutissent à la définition d'objectifs pédagogiques, les progressions, les moyens et les modalités d'apprentissage d'une formation.

Dans le cadre de la formation linguistique des migrants adultes il n'existe pas de formations à titre universel ou obligatoires en dehors de certifications de langue ou des cours de l'OFII. Bien qu'ayant établi une liste de thématiques à traiter, les centres de formation ou les associations gèrent les objectifs et les contenus de leurs formations comme bon leur semble. Les formateurs sont donc

de plus en plus obligés d'élaborer une démarche d'ingénierie pédagogique afin de dispenser une formation adaptée aux besoins des apprenants. Le Boterf, dans son livre « Ingénierie et évaluation des compétences » (2011) établit la construction des programmes pédagogiques comme la production propre des formateurs. Par ailleurs, les offres d'emploi parues sur le site de Pôle Emploi¹⁰ pour le poste de formateur FLE en témoignent :

- Concevoir un programme de formation.
- Élaborer les séquences et les séances pédagogiques en fonction des besoins repérés et des objectifs visés.
- Accueillir et évaluer les besoins des publics cibles.
- Constituer les groupes de formation.
- Mettre en œuvre des méthodologies d'individualisation des parcours de formation

En continuité de ce qui vient d'être exposé, il convient d'étudier le processus d'analyse des besoins ainsi que l'élaboration du cahier de charges et du projet pédagogique.

2.1. L'analyse de besoins

2.1.1. Qu'est-ce qu'un besoin ?

Plusieurs auteurs ont essayé de définir ce qu'est un besoin. D'après Rousson et Boudineau, les besoins sont les « expressions de projets d'un agent social (qui peut être individuel ou collectif) par rapport à une nécessité et pouvant être en contradiction avec d'autres projets » (1981 : 22). Autrement dit, les besoins rapportent l'idée de projection dans l'avenir concernant les nécessités prioritaires. Reinbold (1983) de son côté, définit un besoin comme la divergence entre la situation idéale où il n'y a pas de manque et celle où il existe des perspectives d'actions. Ainsi, pour un mineur non accompagné nouvellement arrivé n'ayant pas fini son parcours scolaire l'idéal serait de poursuivre ses études. Pour ce faire, on l'amènera au CASNAV¹¹ pour l'évaluer et l'orienter vers une formation qui lui corresponde. L'auteur attire notre attention sur le fait que tout manque ne

¹⁰ <https://candidat.pole-emploi.fr/offres/recherche/detail/091HJQV>
<https://candidat.pole-emploi.fr/offres/recherche/detail/091HSBK>
<https://candidat.pole-emploi.fr/offres/recherche/detail/091JDTT>

¹¹ Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

constitue pas un besoin en soi. Par exemple, pour un chercheur d'emploi, écrire une lettre de motivation est une compétence clé pour la réussite de sa recherche. Parallèlement, la personne peut manquer d'habileté pour rédiger des articles scientifiques mais celle-ci ne constitue pas un besoin pour l'accomplissement de ses projets.

Dans cet ordre d'idées, Lesne (1977) considère qu'il existe des besoins objectifs qui montrent une nécessité et des besoins subjectifs qui relèvent d'un sentiment d'exigence. Gyssen et Van Avermaet (2008) partagent cette vision des besoins et ajoutent que les besoins objectifs sont ceux déterminés par d'autres acteurs que les apprenants. De ce fait, ils considèrent que les besoins subjectifs relèvent des souhaits de ce que l'apprenant désire apprendre et du mode d'appropriation de la nouvelle connaissance ou compétence. Prenons l'exemple des adultes migrants : il est très fréquent que les apprenants demandent à réviser les règles de grammaires, les conjugaisons et l'orthographe et que l'on applique une approche plus traditionnelle dans l'enseignement du français. Cependant, il est moins habituel que les apprenants expriment le besoin de s'approprier des actes de paroles correspondant à des situations spécifiques de la vie de tous les jours, notamment les formelles, qui constituent un besoin objectif pour eux.

Par ailleurs, d'autres auteurs (Hutchinson et Waters, Cités dans Taillefer, 2004) parlent des besoins « cibles » et des besoins d'« apprentissage » d'une manière équivalente aux besoins objectifs et subjectifs respectivement. Après avoir considéré plusieurs définitions, je peux conclure qu'un besoin comporte les compétences, savoirs que l'apprenant dit manquer et le regard professionnel du formateur sur ces manques vis-à-vis d'un projet déterminé. Est-ce qu'un type de besoin doit prévaloir sur l'autre ? A l'heure actuelle où on a démontré que l'apprentissage est plus efficace lorsqu'on met l'apprenant au centre de ce processus, on ne peut pas ignorer ses motivations intrinsèques ni sa culture éducative. En ce qui concerne la formation linguistique des migrants adultes, il est d'autant plus pertinent de prendre en compte le ressenti des apprenants et de construire les objectifs de formation en fonction de lui afin de conserver la motivation des stagiaires et de rendre la formation efficace.

2.1.2. Méthodes d'analyse des besoins

Plusieurs études ont été menées à ce sujet, je passerai donc en revue les méthodologies proposées par l'ingénierie pédagogique pour ensuite me pencher sur celles stipulées dans le cadre des projets d'intégration linguistique des migrants.

Lebrun, Smidts et Bricoult (2011) considèrent que l'analyse des besoins porte sur la description des problèmes à résoudre et les attentes des acteurs concernés aussi bien que sur la recherche des solutions appropriées. De ce fait, ils proposent le modèle de Barbier et Lesne (1986) qui consiste à problématiser une situation et à chercher la solution, si la solution s'avère être une formation, on parle des objectifs inducteurs de formation (OIF). Une fois trouvées les possibles solutions, elles doivent être négociées par les acteurs impliqués dans la situation à résoudre.

D'autres auteurs basent leurs analyses sur le public cible et ses besoins au niveau professionnel. Fernandez (1988) propose de réaliser l'analyse des besoins à l'aide des outils suivants : entrevue personnelle, questionnaire, observation, analyse des tâches et analyse en groupe.

De même, Hougary et Oger (2006), affirment qu'une analyse des besoins peut se réaliser à partir de l'analyse de documents, le traitement des questionnaires, l'observation et l'entretien individuel ou en groupe. Quelque soit le ou les outils qu'on choisit, Hougary et Oger suggèrent 4 phases séquentielles dans l'analyse des besoins, à savoir :

- *Répondre au Qui* : Il s'agit de l'identification du public cible.
- *Répondre au Quoi* : Cette phase consiste à repérer les forces, les faiblesses, les opportunités et les menaces des éléments concernant la formation à mettre en place.
- *Répondre au Pourquoi* : Elle comprend la formulation d'hypothèses sur les besoins de la formation.
- *Répondre au Comment* : Lors de cette étape, on prend des décisions et met en place un plan d'action en cohérence avec les besoins identifiés et les acteurs impliqués.

Le Boterf (2011) expose deux types d'analyse des besoins : à partir d'un problème ou dysfonctionnement à résoudre et à partir de la réalisation d'un projet. Pour lui, la participation des

cadres le plus immédiats du secteur qui présente le problème est essentiel dans la première méthode d'analyse. Cette méthode comporte trois temps :

1. *La description et l'analyse du problème ou dysfonctionnement* : Il s'agit d'étudier en quoi la situation actuelle diffère de celle qui est souhaitée et d'identifier le dysfonctionnement. Il considère aussi les caractéristiques du problème : temporalité, coûts, causes, conséquences, etc.
2. *L'identification des besoins de compétences* : Durant cette étape, on essaie de comprendre le déficit de compétences, son origine, sa typologie, les postes et les effectifs concernés.
3. *La sélection des indicateurs de résultats sensibles aux compétences* : Dans cette phase on détermine les indicateurs qui caractérisent le déficit à traiter et ceux qui pourraient l'influencer.

En ce qui concerne l'analyse des besoins liés à la réalisation d'un projet, Le Boterf (2011 : 351) affirme que la réussite des projets exige le développement et l'application des compétences professionnelles de manière opportune. Ainsi, l'auteur estime que cette méthode est constituée de 4 étapes :

1. *La caractérisation du projet* : Il s'agit d'identifier la nature du projet, ses délais de réalisation, son coût, les impacts sur l'entreprise et les bénéfices attendus.
2. *L'identification des facteurs de réussite du projet ne relevant pas des compétences* : Dans cette phase, on relèvera les aspects organisationnels (calendriers, financements, ressources) qui ont une influence directe sur la réussite du projet.
3. *L'identification des besoins de compétences* : Cette étape consiste à lister les compétences nécessaires à la réussite du projet, à repérer l'écart entre les compétences acquises et celles requises des acteurs, les causes du déficit de compétences et les acteurs impliqués.
4. *La sélection des indicateurs sensibles* : Il est question de déterminer les indicateurs qui seront modifiés dans le traitement du déficit des compétences ainsi que les facteurs qui les impactent.

2.1.3. Le cahier des charges

Il s'agit d'un document élaboré par les demandeurs de la formation aussi bien que les prestataires de la formation et constitue la base de la négociation d'une demande de formation.

Noyé et Piveteau manifestent que le cahier des charges « permet d'expliciter les attentes et les conditions d'organisation de la formation » (2002 : 22). Ces derniers sont spécifiés à travers les rubriques suivantes :

- *Thème de la formation* : la finalité condensée de la formation.
- *Origine de la formation* : les raisons de la demande de formation ainsi que les descriptions du contexte de la formation.
- *Pilotage du projet* : le commanditaire et l'organisateur de la formation.
- *Public concerné par la formation* : la description du public aussi bien que les prérequis de la formation.
- *Objectifs de la formation* : les compétences professionnelles à développer.
- *Objectifs pédagogiques de la formation* : les situations professionnelles à traiter. Les objectifs pédagogiques portent sur le contenu que les participants vont apprendre.
- *Démarche générale* : l'organisation de la formation concernant le type de dispositif à mettre en place.
- *Actions prévues* : les modalités de la formation et les ressources matériels nécessaires pour son bon déroulement.
- *Contenu indicatif* : les grands thèmes à aborder dans le programme.
- *Intervenants* : les profils des formateurs ou intervenants.
- *Evaluation* : la méthodologie de l'évaluation et les critères de réussite de la formation.
- *Coût indicatif* : les frais de la mise en place de la formation.

Pour Dennery (2006), le cahier de charges doit être un moyen de communication entre l'entreprise et le prestataire indiquant de manière précise mais succincte ce qui est requis. Il doit également évoluer progressivement au fur et à mesure que les différents acteurs impliqués dans la planification de la formation interagissent. Dennery, présente le modèle fourni par l'Association Française des Normalisation (AFNOR) (2006 : 104) comme une bonne base pour l'élaboration d'un cahier des charges. Ce modèle comprend 5 rubriques, à savoir :

- Présentation de l'entreprise
- Objectifs de la formation (compétences)
- Profil du public
- Conditions de réussite

- Evaluation de la formation

Selon l'AFNOR cet outil évolue en trois temps : l'appel à proposition, la négociation et la commande réalisation. Ceci se rapproche du point de vue de Bouchout, Cauden et Cuisiniez (2016), pour elles, le cahier des charges comporte des facteurs organisationnels, pédagogiques et financiers associés à la réussite des objectifs établis. C'est pourquoi, elles estiment qu'il existe différents types de documents selon les moments de la négociation (ibid. : 25) :

- *Cahier des charges de la demande de formation* : la communication externe qui formalise le besoin de formation.
- *Cahier des charges de la réponse* : la proposition faite par le formateur ou organisme de formation en réponse à la demande.
- *Cahier des charges contractuel* : le document final après modifications selon les discussions des parties prenantes.

Elles précisent que parfois, la demande de formation est réalisée sans utiliser un cahier des charge et qu'il convient donc au formateur ou prestataires d'analyser la demande et de dégager les mêmes éléments que dans le modèle de Noyé et Piveteau, à l'exception du profil des formateurs.

A l'instar de Le Boterf (2011), je dirai que le cahier des charge s'appuie sur la demande de formation et la complète en spécifiant « les modalités de réalisation action de l'action de formation » (2011 : 363). L'expert estime qu'un cahier des charges doit être concis, lisible, ponctuel, pertinent, légitime et engageant. Cependant, il considère qu'il doit aussi être flexible pour que les formateurs de réalisent leur travail avec autonomie et créativité. Parallèlement, Le Boterf (2011 : 373) établit 3 étapes pour l'élaboration d'un cahier de charges :

- *Recueillir les informations préalables* : Il s'agit de consulter les responsables opérationnels, les experts techniques et/ou les apprenants afin d'identifier les objectifs de la formation, préciser les grandes lignes du contenu et les attentes.
- *Découper et reformuler les actions de formation* : Dans cette étape, on définit les actions de formation selon les objectifs déjà établis. Pour ce faire, on prend en compte des critères tels que

le profil des participants, la cohérence des publics et d'objectifs. La capacité du responsable de formation s'avère essentielle pour rédiger ces éléments en termes opérationnels et homogènes.

- *Valider* : Présentation et approbation du cahier des charges aux directeurs et responsables concernés.

2.1.4. L'analyse des besoins langagiers d'adultes migrants

Compte tenu de la thématique principale de ce travail, je m'intéresse surtout aux besoins langagiers d'adultes migrants. Ces derniers, sont présentés dans la fiche thématique « Besoins langagiers » du projet Le projet d'Intégration Linguistique pour des Migrants Adultes (ILMA)¹² (2014) du Conseil de l'Europe, comme « les ressources linguistiques nécessaires aux apprenants pour gérer avec succès des formes de communication dans lesquelles ils vont être impliqués à court ou à moyen terme ». Autrement dit, les éléments syntaxiques, lexicaux, phonétiques, sémantiques, orthographiques, sociolinguistiques, etc. essentiels pour réussir les interactions auxquelles les apprenants sont confrontés. Dans le même esprit, Beacco, Little et Hedge (2014 : 19) affirment que les besoins langagiers sont des « situations de communication (orale et écrite) que les migrants adultes concernés souhaitent devenir capables de gérer ou que l'on veut qu'elles soient capables de gérer ».

On constate que les besoins langagiers deviennent des synonymes des situations de communication. Néanmoins, Lebreton (2017) attire notre attention sur la variation d'acceptions de cette notion selon l'acteur concerné. De ce fait, l'auteure manifeste que pour les représentants institutionnels, les besoins langagiers renvoient surtout aux compétences qui facilitent l'insertion professionnelle. Pour les formateurs, cette notion relève du positionnement initial selon les compétences décrites dans le CECR ou bien dans le référentiel des compétences clés. Les formateurs se montrent aussi souvent interpellés pour les besoins d'ordre social que leurs apprenants subissent. Finalement, les besoins langagiers pour les apprenants sont la manifestation de leurs représentations de l'apprentissage du français en France.

Mais, comment déterminer les ressources linguistiques et sociolinguistiques nécessaires à une communication réussie ? Quels critères doit-on prendre en compte pour l'identification des besoins d'apprentissage du français ? Le CECR (2001 : 40) dans son chapitre 4 estime que l'analyse des

¹² Fiche thématique « Besoins Langagiers » consulté sur <https://rm.coe.int/1680494492>

besoins des apprenants relève de l'analyse des contextes et des situations d'utilisation de la langue. A cet effet, Le CECR suggère de s'interroger sur :

- Les domaines et les situations dans lesquels seront impliqués les apprenants ainsi que les rôles dans chacun.
- Les personnes à qu'ils devront s'adresser.
- Les interactions personnelles et professionnelles.
- Les sujets autour des interactions.
- Les tâches à réaliser.
- Les types d'interaction : passives (écouter et lire) ou bien actives (parler et écrire)
- Les documents qu'ils devront entendre ou lire.
- Les conditions d'interaction.
- La connaissance du monde ou de la culture nécessaire.

Le guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques linguistiques au sein du projet d'intégration linguistique des migrants adultes (ILMA) (2014 : 27) présente une méthode similaire à celle du CECR qui intègre la prise en compte des compétences des communication et le niveau de celles-ci à atteindre :

- Examen de contexte en tenant compte des contraintes rencontrées et des facteurs qui influencent le contexte d'apprentissage d'une langue seconde.
- Définition des thèmes de communication.
- Définition des tâches et les compétences de communication.
- Identification des types d'activités langagières et le niveau de compétence à atteindre.
- Adaptation du répertoire par le biais de grilles des compétences langagières en communication

En outre, le guide établit deux règles lors de l'analyse des besoins, la première de définir le répertoire de communication minimum afin d'assurer l'évolution des migrants adultes dans la société d'accueil. La deuxième règle consiste à considérer les possibles difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de la langue d'accueil, surtout lorsque les apprenants doivent satisfaire d'autres besoins qui s'avèrent prioritaires (nourriture, logement, travail, démarches administratives, famille, santé).

Par ailleurs, une démarche semblable a été mise en place dans une étude réalisée pour l'enseignement du néerlandais langue seconde en Flandre (Avermaet et Gysen, 2008), elle comporte les étapes suivantes :

- Définir les domaines d'utilisation de la langue.
- Définir les situations d'utilisation de la langue.
- Définir les types à réaliser.
- Définir les types des tâches et les compétences nécessaires pour les accomplir.

Cette approche d'analyse des besoins par tâche part de l'identification des domaines d'utilisation de la langue qui peuvent être très généraux ou très spécifiques. Par exemple, il peut s'agir du domaine de la communication dans interactions informelles au quotidien ou bien du professionnel, du commercial, etc. Ensuite, la description des situations d'utilisation de la langue aboutira sur les tâches que la personne devra être capable de réaliser lors des différentes situations propres à un domaine.

Situation d'utilisation de la langue	Tâches
Prendre rendez-vous chez le médecin.	<ul style="list-style-type: none"> - Se présenter. - Demander un rendez-vous. - Accepter/ refuser une proposition de date de rendez-vous. - Décaler/ annuler un rendez-vous. - Dire le motif de consultation, le cas échéant. - Demander le prix de la consultation, le cas échéant.
Rendez-vous chez le médecin.	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des questions sur la santé. - Expliquer la raison de la consultation. - Comprendre des indications concernant sa santé (une prescription, des analyses).

Tableau 1 : Exemple d'analyse des besoins par tâche

La définition des tâches aidera à repérer les compétences requises dans chacune des situations de communication. Les auteurs fournissent trois méthodes de définition des compétences :

- *L'Observation dans le domaine cible et dans les situations d'utilisation de la langue sélectionnées* : Il s'agit d'une observation sur le terrain afin de déterminer les tâches précises dans les situations de communication du domaine professionnel.
- *Le recueil d'opinion d'experts* : Cette méthode consiste à obtenir l'information concernant les tâches spécifiques de la part des professionnels du domaine par le biais des questionnaires ou d'entretiens.
- *Le recueil d'exemples d'expériences faites par les apprenants en langues* : Cette démarche porte sur le feedback donné par les apprenants sur les difficultés qu'ils rencontrent lors de leurs interactions sociales, professionnelles, commerciales, etc.

A ce sujet, le projet ILMA (2014) considère que le processus d'analyse des besoins langagiers doit comporter des entretiens avec les apprenants mais aussi avec les locuteurs natifs qui interagissent avec eux. De même, l'observation des activités langagières dans des contextes spécifiques et l'obtention des échantillons des productions écrites et orales des apprenants s'avèrent importantes, notamment lorsqu'on vise à une intégration socioprofessionnelle. Le projet ILMA précise qu'étant donné que plusieurs acteurs sont impliqués dans l'élaboration des formations linguistiques, il y aura plusieurs perceptions des besoins. C'est pourquoi, une concertation entre les besoins exprimés pour l'apprenant et ceux identifiés pour un tiers (formateurs et centres de formations ou associations) est une condition sine-qua-non pour l'élaboration harmonieuse d'un programme de formation.

2.2. Les référentiels dans la conception des formations linguistiques des migrants

Un référentiel « décrit les diverses compétences à maîtriser dans différents contextes et/ou à différents niveaux » (Bourguignon, Delahaye, & Vicher, 2005 : 462). Ils comprennent donc des répertoires des performances dépendant des connaissances spécifiques. De ce fait, ils sont un des instruments clés pour l'élaboration des formations. Par ailleurs, dans l'enseignement du français, il existe des référentiels généraux et d'autres spécifiques au contexte migratoire. Dans cette section, je

décrirai alors les référentiels sur lesquels sont construites les formations linguistiques des migrants adultes.

2.2.1. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR)

La précision du CECR dans l'identification des situations et des domaines d'utilisation de la langue ainsi que des compétences langagières requises pour interagir effectivement dans chacune des situations, lui fait devenir un outil très utilisé dans la conception des programmes d'enseignement des langues étrangères. L'enseignement des langues d'accueil aux migrants adultes n'est pas l'exception. Je peux citer l'exemple des parcours d'intégration français et flamand (Van Avermaet, 2012) où les nouveaux arrivants doivent suivre 400 et 180 heures de cours, de la langue d'accueil visant le niveau A1, respectivement. De plus, le CECR est souvent mentionné dans les guides et les formations pour les bénévoles (Centre de ressources illettrisme¹³, Réseau Alpha¹⁴, Collectif FLE¹⁵) intervenant auprès d'adultes migrants comme un outil de repérage du niveau initial et final, donc une base pour définir la complexité des types d'activité à mettre en place.

A cet égard, Little (2014), explique que « les projets éducatifs du Conseil de l'Europe ont toujours eu pour objectif de renforcer la capacité des individus à contribuer au processus démocratique, que ce soit au niveau national, régional ou local » (2014 : 21). En effet, l'accent mis sur l'apprenant en tant qu' « acteur social » favorise le développement de ses compétences interculturelles, académiques et professionnelles et donc son intégration à la société d'accueil : « En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité » (CECR, 2011 : 9).

Toutefois, Little (Ibid.) met le lecteur en garde par rapport à la qualité et la pertinence des formations linguistiques pour des migrants conçues sur la base du CECR. En effet, l'auteur considère qu'une formation linguistique peut viser différents niveaux selon les types d'activités (compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite). Ainsi, un

¹³ <http://docenstockfrance.org/wp-content/uploads/2018/03/Doc-en-stock-CommentJeRepereLeNiveauDesApprenants.pdf>

¹⁴ https://www.programmealphab.org/sites/default/files/Compte-rendu_M%C3%A9thodologie_Enseign_francais_migrants_VF%20-%20En%20ligne.pdf

apprenant peut avoir comme objectif d'atteindre le niveau A2 pour communiquer efficacement lors des situations professionnelles telles qu'un entretien d'embauche. En revanche, pour les compétences écrites, le niveau A1 pourrait être une grande réussite, selon son parcours de scolarisation. Dans cet ordre d'idées, le projet ILMA dans sa fiche thématique « Le rôle du CECR dans l'élaboration des formations des migrants adultes » (2014) définit le CECR comme « un instrument d'analyse commun aux professionnels des langues à partir duquel spécifier des objectifs concrets, en fonction des besoins et des attentes pour un ensemble d'apprenants donné, cela en des termes interprétables par tous » (2014 : s.p.). Autrement dit, le CECR ne constitue pas un programme en soi mais un outil pour le construire en contextualisant les domaines et situations qui y sont proposés. Cette utilisation en « top-down » est conseillée lors de la conception des formations pour des migrants dans le projet ILMA. Par ailleurs, il avertit qu'une gestion à l'inverse, précisant d'abord le niveau à atteindre et imposant des activités et des formes d'évaluation quelconques d'un cours visant ce niveau serait une démarche erronée.

Dans une autre optique, Van Avermaet (2012), s'inquiète pour l'idéologie qui pourrait être cachée derrière l'utilisation du CECR dans les politiques linguistiques concernant l'accueil d'adultes migrants :

Bien que le CECR soit avant tout conçu comme un instrument de promotion du plurilinguisme, on l'utilise dans certains cas, sous couvert de garantie scientifique, au profit du monolingue des langues officielles pour stigmatiser les nouveaux arrivants au lieu de reconnaître leur capacité à contribuer en termes de ressources à une société plus diverse. (2012 : 162)

D'après ce qui précède, il est nécessaire de considérer l'aspect politique dans l'utilisation du CECR concernant les formations linguistiques des migrants adultes. Compte tenu que toute action linguistique, au moins officielle, est une réponse à une politique d'accueil, elle prend plus de poids lorsqu'elle s'appuie sur un document international élaboré par un comité d'experts. L'évolution de l'enseignement du français aux migrants adultes a incité à la création (ou reprise) d'autres référentiels de plus en plus utilisés dans ce domaine que je vais présenter dans les paragraphes qui suivent.

¹⁵ <http://collectif-fl-marseille.over-blog.com/pages/Le-cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues->

2.2.2. Le référentiel de Français Langue d'Intégration (FLI)

Le Référentiel FLI est un document adressé aux centres de formations et aux associations qui mettent en place des formations linguistiques de migrants adultes. Il a été élaboré par un comité d'experts en didactique, management, sociologie et de qualité sous la tutelle de la Direction d'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté (DAIC) et la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF). Ce document détaille le processus pour obtenir le « Label FLI » pour les organismes de formation ou bien « l'Agrément FLI » pour les associations. Ce label a pour objectif de garantir la qualité des formations ainsi que d'accorder les structures l'autorisation d'émettre des attestations de niveaux en langue reconnues par l'administration française.

Le référentiel FLI s'organise en 4 sections : l'enseignement du français en tant que langue d'intégration, les missions du formateur et coordinateur FLI dans un centre de formation, les missions du bénévole intervenant FLI au sein d'une association et les conditions pour obtenir le label ou l'agrément FLI.

La première partie du référentiel défend la place du Français Langue d'Intégration en tant que partie intégrante de la didactique du français. Le document explique que la formation linguistique des migrants adultes a demeuré longtemps sous l'ombre du terme « alphabétisation » mais que ce domaine ne correspondait pas aux enjeux sociaux et professionnels de l'apprentissage du français pour ce public. Ayant des bases communes à l'enseignement du FLE et FLS, on pourrait croire que ces acronymes recouvrent les besoins d'adultes migrants. Bien que pour l'apprenant le français soit une langue étrangère, il ne constitue pas une langue seconde en raison de son statut politique et de son usage. En ce qui concerne le mot « intégration » il parle du débat entre l'acceptation d'une intégration qui mène l'individu à l'assimilation et celle de la construction d'une société multiculturelle. En tous cas, le référentiel stipule que « c'est donc à un choix politique que le terme *Français Langue d'Intégration* correspond » (s.d. : 9). En effet, il réalise la description du profil des acteurs qui interviennent dans l'enseignement du français aux migrants adultes. De même il donne un encadrement sur les actions pédagogiques à entreprendre avec ce public.

Dans cet esprit, le référentiel assure que le FLI ne constitue pas un niveau mais une « langue horizon » et « une construction de compétences socio langagières et de répertoires langagiers qui doit faciliter l'intégration sociale, économique et citoyenne. » (s.d. : 10). En ce qui concerne les niveaux des compétences, le référentiel FLI affirme comprendre tous les niveaux de l'enseignement du A1.1 au B2, en se basant sur le CECR, bien évidemment. Concernant les compétences socio langagières requises dans chacun de ces domaines, ce référentiel s'inscrit dans un processus de priorisation des compétences qui « se fond(e) sur l'élargissement des compétences balisées par les niveaux du CECR » (Référentiel FLI, s.d. : 11).

Quant aux compétences et répertoires langagiers, il précise qu'ils doivent s'adapter aux situations et aux interlocuteurs avec qui les migrants adultes auront à interagir. Aussi, le référentiel FLI, privilégie les compétences de communication à l'oral dans les situations suivantes :

- *Transactionnelles ou de service* : les échanges avec les acteurs des différents espaces sociaux, de consommation ou administratifs.
- *Interpersonnelles* : les contacts informels de la vie quotidienne (amis, voisins, famille).
- *Professionnelles* : les interactions au sein du lieu de travail ou avec les acteurs de l'insertion professionnelle.
- *Médiatisées* : des voies médiatisées orales telles que des annonces publicitaires ou des messages vocaux.

Bien qu'on favorise les compétences orales dans ce référentiel, la relation avec l'écrit est également travaillée en concordance avec les 3 domaines décrits au-dessous. Ainsi, l'utilisation de documents propres à des transactions commerciales ou bien à des démarches administratives, seront traités dans le premier domaine. Ensuite, pour les relations interpersonnelles, on travaillera la rédaction des sms, messages courts ou mails informels. Puis, le travail de l'écrit dans le professionnel dépendra en grand partie de leur nature et des contextes spécifiques de chaque métier. Enfin, les écrits médiatisés correspondront à tout ce qui relève de l'affichage public, la signalétique urbaine, les médias utilisés par les structures qui interviennent dans l'intégration des migrants ou selon leurs centres d'intérêt.

Le présent référentiel a été abrogé par le Décret n°2018-593 du 9 juillet 2018¹⁶. Son abrogation serait dû au manque de pertinence selon les cahiers des charges des formations OFII (Didac-ressources, 2018)¹⁷.

2.2.3. Le référentiel A1.1

Après la parution du CECR, des descripteurs de niveaux de référence ont été publiés dans plusieurs langues des Etats membres de l'Union Européenne dans le but de fournir des inventaires de formes linguistiques qui permettent de mieux distinguer les niveaux des compétences visés (Beacco, 2007). Le profil des adultes migrants bénéficiaires des différents dispositifs d'intégration a donné naissance au « référentiel niveau A1.1 pour le français ». Ce dernier décrit les premiers acquis en langue française et correspond à une segmentation qualitative et quantitative du niveau A1 du CECR (De Ferrari, Mannar & Nassiri, 2010), il s'inscrit donc dans une logique « destinée à harmoniser les programmes de formation en français pour des publics non ou peu francophones résidant en France (essentiellement des publics migrants). » (Beacco, 2007 : 9).

Par conséquent, le référentiel A1.1 décrit le parcours des publics en apprentissage de l'écrit vers le niveau A1. Cette situation est complexe car la particularité des adultes migrants repose sur le fait que leur répertoire linguistique est constitué des compétences développées à plusieurs niveaux. En effet, étant en immersion et selon les interactions dans sa vie quotidienne, une personne peut avoir un niveau A2 dans ses compétences orales ou même relever d'un bilinguisme pour les personnes originaires des pays francophones. Quant aux compétences écrites elles peuvent relever d'un niveau au-dessous du A1.1 et d'une grande hétérogénéité dans la relation avec l'écrit. Cette situation complique le positionnement initial des apprenants et la création des groupes d'où la raison de la création de ce référentiel (Lalileche, 2017).

En continuité de ce qui précède, Marion Aguilar (2017) adhère aux 3 paliers , présentés dans le niveau A1.1, permettant d'identifier les apprenants et de concevoir des activités appropriées selon leur degré de maîtrise de l'écrit :

1. *Découverte* : Ce palier correspond aux grands débitants à l'écrit.
2. *Exploration* : Il est adressé aux apprenants qui maîtrisent quelques mots.

¹⁶ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024659119&categorieLien=cid>

¹⁷ <https://didac-ressources.eu/2018/09/05/fin-du-fli/>

3. *Appropriation* : Il s'agit des apprenants qui commencent à déchiffrer.

Comme on peut le noter, le cheminement d'apprentissage du niveau A1.1 a pour objectif de rendre la personne un lecteur/scripteur. De Ferrari, Mammar, & Nassiri (2010) considèrent que ce parcours doit passer par des étapes qui développent les compétences suivantes :

- *La compétence référentielle et socio culturelle* : Elle relève de la connaissance des écrits que l'apprenant acquiert grâce à l'exposition fréquente en situation d'immersion.
- *La compétence linguistique* : Elle comprend l'accès au sens à partir de l'acquisition (accompagnée) du lexique, la morphosyntaxe et la correspondance graphophonologique.
- *La compétence discursive et textuelle* : Elle correspond à la production après la planification et la relecture. L'observation et la conceptualisation sont les biais par lesquels elle est développée.
- *La compétence pragmatique* : Il s'agit de la fonctionnalité des textes à traiter ou à produire. Son développement va de pair avec la compétence sociolinguistique.
- *La compétence métacognitive* : Elle amène à la prise du recul des activités de réception et de production.

Pour ce faire, l'approche prônée par le référentiel est actionnelle en lien avec des méthodologies pour l'alphabétisation toujours contextualisés de sorte que les activités aient du sens pour les apprenants. En outre, ce référentiel a donné place au Diplôme Initial de Langue Française (DILF) qui selon la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF)¹⁸ met en place une démarche valorisante pour les primo-arrivants dont les parcours scolaires ne permettraient pas l'obtention du niveau A1. Les compétences à valider dans le DILF sont les suivantes :

¹⁸ Brochure DILF consulté sur le site du Ministère de la Culture
www.culture.gouv.fr/content/download/.../depliant_DILF_def.pdf

Compétences à l'oral	Compétences à l'écrit
<p>1. Réception orale</p> <p>comprendre une annonce publique comprendre une indication simple comprendre des instructions simples comprendre une information chiffrée, comprendre l'heure</p>	<p>3. Réception écrite</p> <p>identifier la signalétique comprendre des instructions simples comprendre des informations de base comprendre des informations chiffrées reconnaître la nature et la fonction d'écrits simples</p>
<p>2. Production / interaction orale Plusieurs activités d'expression à choisir dans la typologie suivante :</p> <p>demander / donner un prix présenter des personnes décrire des lieux exprimer un besoin indiquer la nature d'un problème de santé demander un rendez-vous + entretien avec le jury : participer à des échanges de base sur des sujets prévisibles</p>	<p>4. Production / interaction écrite</p> <p>recopier une adresse, un n° de téléphone noter un numéro, un prix, une date compléter un formulaire laisser un message simple</p>

Figure 1 : Le DILF : Tableau de Compétences en français
Ministère de la Culture¹⁹

Effectivement, le lien entre les compétences à certifier et les situations de survie pour les migrants adultes est un constat. De plus, le poids mis sur les compétences orales est supérieur à celui des compétences écrites de manière à faciliter la réussite de ce diplôme aux candidats peu ou non scolarisés antérieurement.

2.2.4. Le référentiel des Ateliers Socio linguistiques (ASL)

Les ateliers sociolinguistiques ou ateliers de savoirs sociolinguistiques sont définis comme « des formations de proximité qui visent à rendre les apprenants autonomes dans les “espaces sociaux” » (Réseau Alpha, 2017)²⁰. Ces derniers constituent les espaces ou les structures impliqués dans la vie citoyenne d'une personne tels que : la poste, la mairie, l'école, etc.

¹⁹ Source : www.culture.gouv.fr/content/download/.../depliant_DILF_def.pdf

²⁰ <https://www.reseau-alpha.org/content/show/13/qu-est-ce-qu-un-atelier-sociolinguistique-ou-de-savoirs-sociolinguistiques-asl>

Issus des actions menées par des Centres Sociaux qui voulaient amener les migrants vers l'autonomie dans les années 90, les ateliers socio linguistiques constituent l'évolution des ateliers d'alphabétisation de quartier des années 90 qui s'avéraient inefficaces. Les ASL sont le résultat d'un processus de professionnalisation des acteurs impliqués, notamment des formateurs avec le soutien des autorités locales telles que le Comité de Liaison pour la Promotion des migrants (CLP) et le FASILD²¹ Ile-de-France nommé en ce moment-là comme ACSE²².

De ce fait, entre 2004 et 2009 des actions d'ingénierie ont été formalisées. Il s'agissait de privilégier une démarche par projet au niveau personnel pour les participants, associatif pour les structures et territoriaux pour les partenaires. Ces derniers étant indispensables pour la réussite des ASL. Par ailleurs, ils ont été invités à s'interroger sur la manière d'accueillir et de nommer les usagers. C'est ainsi que les barrières d'origine et des parcours de scolarisation ont été enlevées dans une logique où le participant d'un ASL est reçu en tant qu'acteur social : parent d'élèves, consommateur, citoyen. Durant les années 2006 et 2015, les partenariats se sont formalisés et la démarche spécifique des ASL a été diffusée auprès des différents acteurs associatifs (ASLweb RADyA)²³.

Ainsi, la particularité des ASL repose sur l'accent mis dans la connaissance et l'appropriation des espaces sociaux, la langue cesse d'être l'objectif ultime de ces cours et passe donc à avoir un rôle d'outil pour l'interaction. L'appropriation des espaces sociaux se réalise par le biais d'immersion et les apprenants deviennent donc des vrais acteurs sociaux. Quant à l'interculturalité, elle est traitée à travers une démarche qui facilite les relations des populations plurielles à travers le projet d'un avenir commun en cohérence avec les valeurs républicaines.

Par ailleurs, les ASL reposent sur un référentiel des compétences élaboré par De Ferrari et Forzy en 2013 dans le cadre du « Accompagnement méthodologique des intervenants en ASL » organisé par le RADyA²⁴. Le référentiel²⁵ comprend huit axes qui constituent les compétences à développer au sein d'un ASL, à savoir :

²¹ Le Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations

²² 'Agence nationale pour la Cohésion sociale et l'Egalité des chances

²³ <http://www.aslweb.fr/asl-menu/historique/>

²⁴ Réseau des Acteurs de la Dynamique des ASL, association créée après la fermeture du CLP. Le RADyA a entrepris l'ingénierie des ASL et promeut des formations aux acteurs impliqués dans les ASL.

- Agir dans les espaces sociaux
- Agir en fonction des codes sociaux
- Organiser les temps de vie personnelle pour se rendre disponible
- Communiquer à l'écrit dans le cadre de sa vie sociale
- Communiquer à l'oral dans le cadre de sa vie sociale
- S'informer pour construire un point de vue à travers les médias
- Se déplacer pour agir dans les espaces sociaux
- Naviguer sur internet et utiliser les automates

L'axe principale étant « agir dans les espaces sociaux », les autres s'articulent autour de lui dans une démarche pédagogique qui comprend trois phases :

- *Découverte* : Elle consiste à identifier l'espace social, son rôle dans la vie de la communauté ainsi que les acteurs qui le conforment.
- *Exploration* : Il s'agit de manipuler les documents d'un espace social ainsi que de se préparer pour l'interaction avec le partenaire externe.
- *Appropriation* : Cette phase consiste à interagir avec les partenaires externes ainsi qu'à raconter leur expérience et faire des propositions pour améliorer le service dans un espace social.

Outre la construction du projet pédagogique, ce référentiel permet aux formateurs de distinguer les personnes qui relèvent des ASL ou non et de les orienter vers une formation adéquate. De plus, les compétences en langue dans ce référentiel ont été conçues sur la base du CECR et du référentiel A1.1 ce qui permet de gérer l'hétérogénéité linguistique caractéristique des participants des ASL dont les niveaux vont généralement du A1.1 au B1.

2.2.5. Le socle commun de connaissances et de compétences (S3CP)

Elaboré en 2009 par le Comité Observatoires et Certifications (COC) dans le cadre de l'exécution de l'article 160 de l'Accord National Interprofessionnel portant sur le développement de la formation tout au long de la vie, son objectif est d'apporter une réponse aux besoins de salariés et

²⁵ Consulté sur aslweb.fr/media/cms_page_media/105/Carte%20des%20competences%20ASL.pdf

d'entreprises en termes de formation professionnelle. De ce fait, ce référentiel deviendra un outil incontournable pour les organismes de formation car il rend les formations « éligibles » au compte personnel de formation (Ministère du Travail, des Relations Sociales, de La Famille, de La Solidarité et de la Ville, 2009).

Ainsi, le S3CP a été conçu sur la base du Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle (RCCSP) élaboré par l'Association Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI). Il est donc censé d'être suffisamment large pour outiller les usagers indépendamment de leur métier, à condition de le contextualiser. En effet, il comprend 7 domaines, 28 sous-domaines et 106 critères d'évaluation. Les domaines sont les suivants :

- La communication en français.
- L'utilisation des règles des base de calcul et du raisonnement mathématique.
- L'utilisation des techniques usuelles de l'information et de la communication numérique.
- L'aptitude à travailler dans le cadre des règles définies d'un travail d'équipe.
- L'aptitude à travailler en autonomie et à réaliser un objectif.
- La capacité d'apprendre à apprendre tout au long de la vie.
- La maîtrise des gestes et postures, et le respect des règles d'hygiène, de sécurité et environnementales élémentaires.

En ce qui concerne la communication en français, les indicateurs²⁶ pour les sous-groupes recouvrent une variété de degré de maîtrise de la langue en situation professionnelle. Ainsi, on trouve des indicateurs qui utilisent des verbes tels que : identifier, exprimer, comprendre, argumenter, lister, écrire, reformuler, etc.

Bien évidemment ce référentiel a donné lieu à une certification : la certification Cléa. Elle s'adresse aux demandeurs d'emploi ou des salariés ne possédant pas des diplômes. Par conséquent, cette certification s'inscrit dans la logique de la loi de la formation tout au long de la vie valorisant l'expérience de la personne afin d'ouvrir les portes vers l'emploi. L'organisation se déroule sous forme des modules personnalisés selon le bilan initial de la personne. Cette certification est également proposée aux migrants adultes dans l'objectif de renforcer leur curriculum vitae.

²⁶ Voir sur <https://www.certificat-clea.fr/le-dispositif-clea/le-referentiel/>

3. Les approches didactiques dans l'enseignement du français aux migrants adultes

Les formations linguistiques adressées aux migrants adultes portent différents noms : « cours de FLE », « cours d'alphabétisation », « cours de français à visée professionnelle », « cours de français à visée d'intégration ». Or, quel type de français faut-il apprendre à ce public ? Quelle est l'approche didactique à adopter pour ce public (ou ces publics) ? Quelles sont les implications de la nature du français à enseigner dans les pratiques pédagogiques ? Ce sont des questionnements que je tenterai d'éclaircir à la lumière de différents auteurs qui ont déjà travaillé sur ces nuances.

3.1. Le français, est-il une langue étrangère ou seconde pour les migrants adultes ?

Je commencerai par considérer l'origine du français en tant que langue étrangère avec l'ouverture des départements d'études françaises pour l'étranger et la promotion du français dans le monde. Ainsi, l'étrangeté de la langue est, comme l'indique Cuq (1989), dans l'appartenance de la langue au groupe social de l'apprenant. Autrement dit, le français n'est pas parlé par la société d'origine de l'apprenant ce qui pourrait relever d'un statut non officiel de la langue. De cette manière, l'enseignement du français langue étrangère se déroule dans le cadre d'écoles de langues, d'instituts français, d'alliances françaises soit dans le pays d'origine de l'apprenant, soit en France. Dans cette situation, l'objectif de l'apprentissage du français peut être de plaisir ou économique. En effet, la maîtrise du français constitue une valeur ajoutée au curriculum vitae pour obtenir de meilleures opportunités de travail. De même, certaines personnes l'apprennent enchantées par sa sonorité et motivées par le désir de voyager mais il s'agit souvent des personnes économiquement aisées. Cependant, les adultes migrants apprennent le français au sein des associations ou des dispositifs officiels mis en place par l'Etat et pourtant pour certains d'entre eux le français pourrait être une langue étrangère car il n'a pas de statut officiel ni co-officiel dans leur pays d'origine.

Dans un autre ordre d'idées, le français comme langue seconde (FLS) implique un éventail de situations que plusieurs auteurs ont tenté de définir. Selon Besse (1987), l'apprentissage du français se fait en tant que langue seconde lorsqu'il a un statut officiel, Co-officiel ou privilégié dans le pays où l'on l'apprend par exemple la Suisse ou la Belgique. C'est, aussi le cas des pays issus de la

colonisation française : le Burkina Faso, l'Algérie, le Maroc, les Antilles, la Côte d'Ivoire, parmi d'autres. Cette vision du FLS est partagée par Vigner:

Le FL2 comme domaine d'enseignement propre trouve son origine dans ce qu'on appelle aujourd'hui les pays francophones [...] le français langue seconde c'est d'abord une solution destinée à assurer la scolarisation d'élèves non francophones natifs. (Vigner, 2009 :5)

Cette définition suscite la considération de la situation des mineurs non accompagnés mais aussi des adultes migrants car selon la loi du 1971, on a le droit à se former tout au long de la vie quelque soit notre origine. De ce fait, nous pouvons affirmer que le français langue seconde a « une influence plus forte que les autres langues sur le développement de l'individu » (Verdelhan-Burgade, 2002 : 19). Effectivement, sans la maîtrise de la langue du pays d'accueil l'intégration sociale et l'accès aux savoirs et savoir-faire devient plus difficile.

De surcroit, le degré de pratique du français est un aspect essentiel pour l'étiqueter comme langue seconde. Ainsi, l'exprime Besse : « Il y a enseignement/ apprentissage d'une langue seconde quand ses apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontés à elle en dehors des cours qui en relèvent » (Besse, 1987 : 48) Partant de ce fait, le degré de pratique de la langue serait beaucoup plus important que dans le FLE, pourvu que l'environnement familial et social ait comme langue de socialisation le français.

Par ailleurs, la définition donnée par Cuq rassemble les paramètres sociolinguistiques, géographiques, politiques, etc. mentionnés précédemment :

Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. (Cuq, 1989 : 39)

En définitive, la diversité des cas de figures du FLS est incontestable, pour l'expliquer il est donc indispensable d'analyser les paramètres qui constituent l'environnement d'enseignement/apprentissage, sans omettre ceux qui dépassent la salle de classe.

Il est évident que ces considérations auront des répercussions sur la didactique mise en place dans la classe. Ainsi, en ce qui concerne la scolarisation des enfants nouvellement arrivés (ENA), Vigner (1992 : 43) affirme que l'approche communicative n'accorde pas à la langue qu'une fonction de communication et donc social mais exclut sa dimension cognitive. A cet égard Barbe (1988), suggère qu'il convient de mettre l'accent sur les situations problématiques issues de l'univers scolaires des élèves plutôt que de traiter des sujets de la vie hors l'école où l'élève n'utilise pas le français. De ce fait, les situations de communication orale se réduisent à des interactions scolaires et des compétences élémentaires telles que poser des questions, exprimer un besoin, etc. De plus, l'accent est mis sur les compétences écrites ainsi que sur l'accès aux disciplines non linguistiques

Maurer (1995), pour sa part, diverge avec l'idée de Vigner et de Barbe à réduire le FLS à sa fonction de scolarisation parce que ce positionnement ignore les centres d'intérêt de l'élève car ils dépasseraient le domaine scolaire. Par ailleurs, Maurer insiste sur la fonction sociale de la langue, omniprésente lorsqu'on l'apprend, et l'apport de l'approche communicative dans cette vision du français : « Il importe de tenir largement compte de ce rôle social dans l'enseignement, ce que les approches communicatives sont à même de faire si on ne les réduit pas à une simple pédagogie de l'oral. » (Maurer, 1995 : 18)

A propos de la formation des adultes migrants, Vicher (2008) considère que l'enjeu de l'apprentissage du français pour ce public tout comme les ENA, est le même : l'intégration à la société française. Par conséquent, elle préconise l'application de l'approche communicative, voire communicationnelle, inscrite dans une démarche de personnalisation de l'enseignement basée sur les besoins immédiats des apprenants :

Mais l'approche didactique de départ, du FLE communicatif vers un FLS spécifique impliquant l'utilisation et l'analyse de documents authentiques, la mise en place de situations problèmes, de découpage en tâches mettant en œuvre diverses compétences, permettront à tous de progresser plus rapidement dans l'acquisition des compétences de base, de compétences clés nécessaires dans leur vie sociale et professionnelle. (Vicher, 2008 : 40)

D'après Vicher (2008), le FLS facilite l'élimination des catégories auprès d'adultes migrants (FLE, Alpha, Post-Alpha) et donc de discrimination par rapport aux parcours scolaires de la personne. L'auteure indique qu'il s'agit d'un continuum de FLE- FLS-FLM. Néanmoins, avec le temps et en réponse à des politiques linguistiques mises en place en France, une autre terminologie

est apparue le Français Langue d'Intégration et avec lui une démarche pédagogique spécifique que j'étudierai dans les paragraphes qui suivent.

3.2. Les migrants adultes FLI ou FOS ?

Le Français Langue d'Intégration (FLI) « s'agit de l'enseignement/apprentissage du français pour l'intégration, sociale, économique et citoyenne des migrants adultes » (Vicher, 2011 : 9). Ainsi, le FLI se distingue des autres champs didactiques du français pour être non seulement un des outils essentiels pour intégration totale des migrants adultes à la société française mais aussi un instrument d'acquisition des savoirs non linguistiques comme l'est le FLS. Cette vision est partagée par Adami et André (2013 : 278) qui affirment en plus que le FLI vient formaliser la formation linguistique des migrants adultes comme un champ à part entière de la didactique du FLE et du FLS pour des raisons historiques, professionnelles et didactiques.

Comme mentionné précédemment, le FLI correspond aussi à un dispositif conçu pour les primo-arrivants adultes, signataires du CIR, d'après la politique d'accueil et d'intégration de l'État français. Ceci a suscité l'élaboration du Référentiel FLI, présenté dans 2.2.2 de ce chapitre. Ce dernier préconise une démarche centrée sur les besoins quotidiens et réels des migrants qui les amènent vers l'autonomie en tant que citoyens. Par conséquent, « l'approche pédagogique dans des logiques très contextualisées, favorisant l'utilisation de l'immersion et des connaissances informelles des apprenants comme sources premières d'étayage dans les apprentissages » (De Ferrari, 2018 : n.p.). Dans cette optique, Vandermeulen (2012) reproche le manque de contextualisation des manuels FLE : « les méthodes dites de FLE [ne sont pas], en outre, pas compatibles avec une didactique spécifique de l'immersion » (2012 : 262). Ce manque d'adaptation des sujets et de la manière de les aborder s'explique peut-être par le fait que ces manuels ont été conçus pour des publics lecteurs et scripteurs dans leur langue maternelle qui désirent apprendre le français soit chez-eux soit en France mais avec un objectif différent de celui d'adultes migrants.

En continuité avec ce qui vient d'être dit, on peut dire que la formation des formateurs doit être également spécifique à ce public et aux problématiques qu'on rencontre dans le milieu migratoire. L'expérience de Bruley-Meszaros (2018) est une parmi d'autres qui met en évidence le besoin d'une formation spécifique aux professionnels qui interviennent dans la formation linguistique des adultes migrants :

« Même en tant qu'enseignante formée en français langue étrangère (FLE), ce terrain met en évidence le fait que nous ne sommes pas vraiment préparés à ce type de public » (Bruley-Meszaros, 2008 :1).

Ce constat se fortifiant avec l'histoire et l'expérience des acteurs impliqués, a obtenu la formation des différentes institutions dédiées à la formation professionnelle des enseignants et a réussi à ouvrir des formations spécifiques à l'enseignement du français en contexte migratoire. Par exemple : le stage BELC hiver / été 2007 nommé « FLE migrants » (De Ferrari, 2008), des référentiels et des sites conçus essentiellement pour ce public dont j'ai parlé dans la section précédente (2.2). Ces derniers impliquent des compétences autres que le français (Vicher, 2012) telles que mathématiques ou organisationnelles et visent souvent à l'insertion professionnelle de l'apprenant.

De ce fait, certains peuvent penser que les migrants adultes relèvent du champ du Français sur Objectif Spécifique (FOS) car on prend en compte non seulement les savoirs linguistiques mais aussi les savoir-faire professionnels. En effet, « la langue en FOS constitue un médium pour réaliser des tâches propres à une sphère d'activité sociale. » (Richter, 2008 : 24). Or, la plupart des apprenants qui relèvent du FOS sont des personnes ayant un parcours scolaire réussi et un métier. Désirant élargir leurs compétences linguistiques pour venir travailler en France, leur décision de déménagement fait partie d'un projet de vie construit de manière volontaire. À contrario, la plupart des migrants adultes a, à peine, terminé l'école primaire et a été obligée de quitter sa patrie pour rester en vie. Dans ces circonstances, le projet professionnel des migrants adultes est souvent en construction et passe d'abord par l'apprentissage du français.

Toutefois, la démarche mise en place dans les formations FOS est également basée sur « l'analyse des besoins du public d'apprenants pour aboutir à la création d'un programme de formation sur objectif spécifique » (Maymo, Lauray-Quantin, & Royer, 2015 : n.p.)²⁷. Le FOS comporte la précision des discours et des savoir-faire langagiers à maîtriser lors des différentes situations (Mangiante & Parpette, 2012). Cette démarche pourrait être utile lorsqu'on élabore une formation linguistique à visée professionnelle et c'est d'ailleurs la procédure mise en place sur le

²⁷ Consulté sur <https://agi.to/enseigner/carnets-pedagogiques/fos-francais-sur-objectifs-specifiques/> un blog pédagogique et collaboratif pour des enseignants de FLE

site d'Action Français pour l'Insertion Professionnelle (AFIP)²⁸ . Ce site propose des capsules métiers avec des activités de vocabulaire, de compréhension orale, écrite, expression écrite et des mises en situations conçues pour des personnes issues de l'immigration.

3.3. L'approche interculturelle

L'enseignement du français aux adultes migrants comporte forcément une éducation interculturelle c'est-à-dire un « dispositif de formation qui a pour finalité de développer, au sein des enseignements (de langues et d'autres matières), des attitudes ouvertes et proactives, réflexives et critiques pour apprendre à appréhender de manière positive et à gérer de manière profitable toutes les formes de contact avec l'altérité » (ILMA, 2014 : n.p.)²⁹. Comme mentionnée précédemment en 1.2.2. de ce chapitre, cette éducation interculturelle sera une partie importante du processus d'intégration des migrants adultes à la société d'accueil car elle interviendra dans l'évolution de l'identité culturelle de la personne.

Dans le passé, l'interculturalité se remettait à faire une comparaison entre la culture d'origine de l'apprenant et la culture de la langue cible. De nos jours, il s'agit d'aller au-delà de la connaissance d'une culture étrangère mais de s'intéresser à celui qui est différent et d'évoluer à travers les échanges qu'on a avec ce dernier. Autrement dit, « cette approche est (...) une reconstruction constante de l'identité dans la relation avec l'altérité » (Chaves, Lionel & Soizic, 2012 :12).

Dans le même ordre d'idées, Blanchet affirme que l'approche interculturelle « se réalise à la fois par l'adoption d'une « posture intellectuelle » (une certaine façon de voir les choses) et par la mise œuvre de principes méthodologiques dans l'intervention didactique et pédagogique (une certaine façon de vivre les choses) » (2004 : n.p.)³⁰. Il s'agit donc de prendre conscience du fait que lorsqu'on vient des cultures différentes, on ne possède pas la même vision du monde. Dans ce cas, bien qu'on interagisse dans une même langue, les schèmes culturels antérieurement acquis auront une répercussion sur notre manière de comprendre et d'interpréter les propos dits dans l'échange. Il

²⁸ <http://afip.velay.greta.fr/>

²⁹ Note thématique « Sensibilisation Interculturelle » consulté sur <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804944aa>

est question alors de repérer et contrôler les problèmes de communication ayant leur origine dans les différences culturelles.

De Ferrari (2008), quant à elle, explique qu'il faut d'abord comprendre que le France c'est le nouveau « chez eux » des migrants, et l'accent doit être mis sur l'« ici et maintenant ». De ce fait, l'interculturalité dépasse la barrières d'« origines » et se penche plutôt sur les représentations que les personnes ont sur les composants culturels de la société d'accueil car « c'est à travers leurs regards portés sur ces nouveaux paramètres sociétaux que les différences de perception et d'avis pourront émerger, se confronter et évoluer » (Ibid. : n.p.)³¹. Pour ce faire, l'auteure estime qu'une « neutralité culturelle » est nécessaire afin de faciliter les développement l'interculturalité. Par conséquent, cette approche implique une décentralisation tant du côté de l'enseignant comme de l'apprenant ainsi qu'une bienveillance et empathie. Ces dernières étant des éléments essentiels pour créer une ambiance harmonieuse où on puisse tous vivre ensemble dans monde globalisé.

3.4. La gestion de l'hétérogénéité dans l'enseignement du français aux migrants adultes

L'hétérogénéité est « l'instauration de diversité et d'altérité, ce qui contribue à mettre en lumière certaines formes d'« inaccessibilités » (Castellotti, 2014 : 173). Autrement dit, l'hétérogénéité désigne ce qui est différent et donc possèdent caractéristiques que l'on ne possède pas encore, « inaccessibles » jusqu'au moment où on a rencontré l'autrui et on en a pris conscience.

Pour Noesen et al. (2008), l'hétérogénéité « permet d'exprimer à la fois la diversité sociale, nationale, culturelle, linguistique, physique et cognitive des élèves » (2008 : 6). Ainsi, l'hétérogénéité englobe différentes composantes relatives à l'identité intégrale d'un individu. Dans le cadre du projet ILMA (2014), l'hétérogénéité relève d'un objectif commun qui réunit des

³⁰ Il s'agit d'un cours « L'approche interculturelle en didactique du FLE » pour le Service Universitaire à Distance de l'université de Rennes 2 Haute Bretagne. Consulté sur http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_inter.pdf

³¹ Document consulté sur http://crpve91.fr/Politique_de_la_Ville/Cohesion_sociale/Productions_du_CRPVE/7_avril_2011/Deferrari-penser-formation-autrement-LFDM-juillet-2008.pdf

personnes très différentes³². En effet, l'apprentissage du français à visée d'intégration est le but que partagent les migrants adultes très divers selon leurs cultures d'origine, leurs parcours scolaires et leurs répertoires linguistiques.

De ce fait, dans la formation des migrants adultes, on trouve une hétérogénéité linguistique et culturelle importante. Cette dernière se présente lorsque les apprenants « [proviennent] d'horizons culturels différents, [étant] de nationalité étrangère [et/ou parlant] une langue autre que celle enseignée à l'école » (OFS, 2012 ; Cité dans Schertenleib, 2014 : 30). L'hétérogénéité linguistique et culturelle implique une diversité des représentations du monde, en particulier du monde éducatif qui produit une culture éducative propre à chaque air géographique.

De surcroît, l'hétérogénéité des parcours scolaires relèvent souvent du niveau de scolarisation des apprenants. Ainsi, il se peut qu'ils aient terminé leur scolarité et même soient détenteurs d'un diplôme dans leurs pays d'origine, comme l'a montré l'étude menée par le DIPAS (Displaced Persons in Austria Survey)³³ en 2015. Parallèlement, il est fréquent de trouver des personnes peu ou pas scolarisées antérieurement et qui relèvent de l'illettrisme pour les premières ou de l'analphabétisme pour les deuxièmes (Celik, 2018).

Avec ce public « les méthodes d'apprentissage en FLE sont inadaptées » (Celik, 2018 : 4) pour plusieurs motifs. D'abord, pour des apprenants analphabètes ou en situation d'illettrisme, il est question de l'entrée à la lecture et l'écriture avant de développer les compétences linguistiques en français. Ensuite, ce public ne dispose pas des savoir-faire pour apprendre comme quelqu'un qui a déjà été scolarisé, des gestes scolaires comme tenir un stylo, se repérer dans l'espace d'une feuille, ranger les matériels scolaires, etc. sont des compétences à travailler. Puis, une personne qui ne sait pas lire ni écrire dans sa langue maternelle ne possède pas des structures grammaticales à transposer dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, et bien sûr ne pourra pas s'appuyer dans le signe (l'écriture) pour accélérer son apprentissage.

Au-delà de l'hétérogénéité des parcours scolaires, les différents niveaux linguistiques sont également une réalité dans l'enseignement du français aux migrants : on peut y retrouver des

³² Fiche thématique « Gérer la diversité dans les groupes » consulté sur <https://rm.coe.int/doc-14-gerer-la-diversite-dans-les-groupes-accompagnement-linguistique/168075aaad>

³³ Pour aller plus loin consulter https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/26275/541_population.societes.2017.fevrier.fr.pdf

allophones complètes jusqu'à des apprenants ayant le niveau B1. Par conséquent, « l'hétérogénéité va trouver à se gérer dans les dimensions de la diversification, de la progression, des rythmes, c'est-à-dire dans une problématique de l'individualisation de l'acte éducatif » (Chiss et David , 2001 : 58) Or, Est-il vraiment possible d'individualiser l'enseignement lorsqu'on a un effectif de plus de deux apprenants et qu'on est seuls à faire le cours? Comment atteindre les besoins des apprenants quand ceux -ci sont tellement divers ?

Le projet ILMA dans sa feuille thématique « Gérer la diversité », préconise le travail sur les points en communs des participants (vécu, compétences plurilingues) et le travail collaboratif en binôme pour favoriser l'entraide des apprenants qui maîtrisent un peu plus la langue envers ceux qui débutent. Ceci implique des activités à différents niveaux de complexité afin de satisfaire les différents besoins de formation et de fortifier l'estime de soi des apprenants. De plus, l'instauration d'un environnement d'apprentissage agréable et constructif est importante de sorte que les apprenants puissent exprimer leurs désirs en matière de méthodes et contenus d'apprentissage.

Puren (2011), quant à lui, propose de mener une pédagogie différenciée à travers deux voies : la différenciation et la variation. La première consiste à donner aux élèves des tâches différentes à réaliser en groupe ou individuellement. A contrario, la variation comprend la diversification des tâches sous un même domaine. Ainsi les apprenants en groupe, en binômes ou individuellement travaillent en même temps sur la même thématique mais avec des tâches adaptées selon leur niveau. Dans cette pédagogie, il y a une modulation de l'intervention de l'enseignant : d'abord, il met en œuvre des méthodes d'apprentissage différenciées, ensuite il gère avec les apprenants les méthodes proposées et les méthodes d'apprentissage pour en trouver une différenciée. Cela étant, l'enseignant aide chaque apprenant à l'acquisition des méthodes d'apprentissage individuelles et finalement, il les laisse mettre en œuvre leurs propres méthodes d'apprentissage. Ainsi, la pédagogie différenciée implique non seulement un investissement de l'enseignant mais aussi de l'apprenant en vue de l'autonomie dans son apprentissage.

Dans un esprit créatif, Catherine David (2017) propose la « combinaison et interdépendance de 4 entrées » pour la gestion des classes multilingues, multiculturelles et multi-niveaux. Cette démarche préconise la prise en compte des différentes « entrées séquentielles » à savoir: regroupement, objectifs langagiers/tâches d'apprentissage, support et outil. Celles-ci sont présentes lors de la conception d'une unité didactique sachant qu'elles dépendent les unes des autres. Cette

corrélation d'entrées pourrait être pertinente au moment de concevoir un cours pour des adultes migrants car on met l'accent d'abord sur la configuration de groupes (des niveaux proches ou éloignés) et ensuite on procède à concevoir un objectif langagier qui se travaillera par le biais d'une tâche concrète. De plus, le choix des supports peut se faire soit en didactisant un document à plusieurs niveaux soit en sélectionnant différents documents pour un même objectif langagier. La sélection des outils ou matériels tels que le type de salle et les équipes technologiques se fait, également, à l'aune des entrées précédentes.

3.5. Pour une approche sociodidactique

En considération des différents champs de la didactique du FLE ainsi que de l'interculturalité présents dans l'enseignement du français aux migrants adultes, il semble pertinent de suggérer l'adoption d'une approche sociodidactique car celle-ci permet de mettre en place une formation linguistique contextualisée. D'ailleurs, Cortier considère la sociodidactique comme :

une didactique articulée aux contextes, ou à même de s'articuler à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variation langagière, linguistique et sociale, aux variétés interlectales et interdialectales, d'autre part. (2009 :110)

De ce fait, la sociodidactique prend en compte tous les paramètres de nature historique, politique, culturelle, éducatif, etc., les pratiques langagières et les représentations linguistiques qui peuvent influencer la situation d'enseignement/apprentissage et les acteurs impliqués.

Dans le même ordre d'idées, Dabène et Rispaïl (2008), soutiennent que « la didactique d'une langue quelle qu'elle soit, ne peut plus aujourd'hui se développer dans une perspective strictement monolingue en faisant abstraction des pratiques sociales et des représentations de la langue enseignée » (2008 : 10). Autrement dit, la sociodidactique met en relation les pratiques et représentations sociales avec les acteurs de l'enseignement/apprentissage et analyse les impacts des uns sur les autres.

Blanchet (2012), pour sa part, affirme qu'une approche sociodidactique implique une contextualisation³⁴ des pratiques didactiques. Par conséquent, deux dimensions sont à prendre en compte : la première, celle des compétences linguistiques comme des habilités qui mobilisent des ressources sociolinguistiques et socioculturelles dans la mise en relation avec l'autre, la réalisation des actes de paroles et d'actions sociales qui créent des liens et co-construisent des réalités. La deuxième dimension comporte la contextualisation des actions au sein des dispositifs, notamment les glottopolitiques. Cette intervention vise à « répondre aux insuffisances communément admises des « placages » de dispositifs (politiques linguistiques éducatives, programmes, méthodes, contenus, objectifs...) sur des contextes pour lesquels ils n'ont pas été conçus et s'avèrent mal adaptés » (Blanchet, 2012 : 17).

A l'instar de Boutonne (2006) et Vargas (1996) (Cités dans El Karouni, 2012), je considère qu'une sociodidactique qui se base sur une « interdidacticité » (Galisson 1995) serait une réponse pertinente à la problématique des situations d'enseignement/apprentissage hétéroclites que l'on peut rencontrer avec les migrants adultes. En effet, l'interdidacticité « permettrait l'émergence d'un enseignement/apprentissage pluriel par la pluralité des supports et des contenus qui répondraient à la diversité des apprenants » (Davin-Chnane, 2004 : 71).

4. Conclusion et rappel de la problématique

Après avoir considéré ces notions théoriques, on peut dire que les politiques et les représentations de la société d'accueil ont un rôle très important dans l'intégration des migrants adultes. En effet, elles influencent toute action linguistique en faveur de ce public depuis sa conception jusqu'à sa mise en place, plus particulièrement en ce qui concerne les méthodes d'analyse des besoins, les référentiels, les certifications et les pratiques pédagogiques. Pour ce dernier élément, la didactique du français connaît un morcellement où s'observe la légitimation des démarches propres à l'enseignement du français en contexte migratoire en France et d'autres communes à tous les contextes d'enseignement.

A la lumière de ces principes théoriques, je tenterai de répondre à la question suivante :

³⁴Blanchet considère que contextualiser est « est comprendre, historiciser, diversifier, partager, c'est-à-dire l'opposé d'une standardisation de masse qui aurait pour seul critère le chiffre et pour seule valeur la rationalisation utilitaire (le pragmatisme au mauvais sens du terme) (2012 :17).

Quel **type de formation linguistique** mettre en place pour des **réfugiés** en **mission de service civique** ? Le cas du projet « Réfugiés Citoyens » de l'AAJT.

Je traiterai cette problématique générale en répondant aux questions suivantes :

- Quelle méthodologie d'analyse des besoins de formation et linguistique doit-on adopter ?
- Comment définir des objectifs de formation qui regroupent un public issu de l'immigration hétérogène ?
- Quelle approche pédagogique doit-on adopter dans une formation linguistique préparant une mission de service civique ?

Partie 3 : Cadre méthodologique

Dans cette partie, je présenterai la méthodologie de recherche adoptée. Je commencerai par exposer les approches dans lesquelles s'inscrit ce travail. Ensuite, je parlerai des outils utilisés pour recueillir mes données pour enfin expliquer la méthodologie appliquée pour traiter mon corpus d'étude.

1. Mon métissage méthodologique

1.1. La méthode empirico-inductive

Ce travail porte sur la formation linguistique des adultes migrants dont l'objectif est de comprendre comment les associations de Marseille font pour donner un accompagnement linguistique adapté au public qu'elles accueillent. De ce fait, j'ai adopté un positionnement empirico-inductif (Blanchet, 2011) qui essaie de :

proposer une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés, en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs eux-mêmes et donc en vivant ces phénomènes aux côtés des acteurs, comme un acteur parmi d'autres mais selon des procédures méthodiques qui garantissent la significativité des situations observées et comparées et qui exploitent consciemment les relations intersubjectives entretenues au sein du groupe, notamment celles où le chercheur est impliqué. (Ibid. : 16)

De ce fait, l'analyse des spécificités du terrain, pour sa compréhension, à travers la vision des acteurs concernés est essentielle pour ce travail. Par ailleurs, cette démarche est empirico-inductive car on observe les principes de cette méthode dans :

- *Le principe d'humanisme* : L'intention de rendre la dignité des primo-arrivants réfugiés qui souvent ne vivent pas dans des conditions décentes, à travers la valorisation de leurs capacités et bagages culturels utilisés lors d'une mission de service civique qui leur générera un revenu fixe mensuel.
- *Le principe d'intersubjectivité* : L'analyse des représentations qui émergent des échanges entre l'enseignante-chercheuse, les apprenants et les formateurs des association à Marseille.
- *Le principe d'endo-référentialité* : Le recueil des différentes cultures d'enseignement-apprentissage et des attentes des apprenants par le biais des entretiens semi-dirigés et des discussions durant les cours de français.

- *Le principe d'hétérogénéité* : Bien que portant sur un public spécifique, ce dernier se révèle hétérogène en termes d'origines culturelles, parcours de vie, attentes et styles d'apprentissage. Cette recherche ne prétend donc pas à établir des lois ou des modèles pour d'autres contextes migratoires.

1.2. L'approche ethnographique

Adopter une méthode empirico-inductive va de pair avec la mise en place d'une approche ethnographique. Cette approche est définie par Cambra Giné comme « une recherche empirique, phénoménologique, non a-prioriste, fondée sur une observation participante minutieuse et une construction de la théorie à partir des données » (2003 : 22). Ainsi, je me suis immergée dans l'enseignement du français aux migrants adultes, plus particulièrement des réfugiés à l'AAJT tout en cherchant à rencontrer les acteurs impliqués avec plus d'expérience, à Marseille, pour mieux comprendre les démarches dans la conception et la mise en place des formations linguistiques pour ce public.

N'ayant pas d'hypothèse préalable mais que le désir de comprendre comment les autres associations font pour monter des formations « adaptées », je me suis engagée dans une enquête de terrain qui est « un art des interactions ordinaires, qui découvre, rassemble et analyse des données dont les acteurs eux-mêmes sont en grande partie détenteurs » (Geertz, 1978 : 50). Par conséquent, c'est seulement après l'expérience de l'enseignement avec mes apprenants du projet « Réfugié Citoyen » et les échanges avec les autres formateurs que j'ai été en mesure d'émettre des conclusions pour mon contexte « sans qu'une application immédiate soit pour autant nécessaire » (Cambra Giné, 2003 : 47).

1.3. L'approche qualitative

En considération de ce qui a été expliqué dans les paragraphes précédents, cette recherche relève d'une nature qualitative qui « met l'accent sur les descriptions et l'induction [et permet] de recueillir des données décrivant des situations d'intérêt et laisser les explications « émerger » de ces explications » (Savoie-Zajc & Karsenti, 2011 : 116). En effet, c'est grâce aux « concepts induits » (Muchielli, 2007 : 23) des entretiens semi-dirigés et à l'observation participante que je suis arrivée à

une meilleure compréhension de la conception des formations linguistiques pour des migrants adultes.

2. Les outils de recueil de données

Dans cette section je vous présenterai les différentes démarches mises en place pour le recueil des données qui constituent mon « corpus existant » (Bommier Pincemin, 1999), c'est-à-dire l'intégralité des informations récoltées, compilées avant leur traitement.

2.1. Des réunions formelles et informelles

Des réunions formelles entre le responsable du projet, ma responsable pédagogique et moi ont été organisées autour des sujets suivants :

- Socialisation du projet et invitation à y participer.
- Prise de connaissances des missions approuvées.
- Présentation de profils des deux premiers volontaires et présentation de proposition des modules pour l'accompagnement linguistique.
- Récapitulations du premier cours.
- Suivi après un mois de cours.

Ces réunions ont eu lieu à partir de janvier dans le but de préparer l'accompagnement linguistique des volontaires réfugiés, pour répertorier les détails issus de ces réunions j'en ai pris note dans mon agenda. En total 5 réunions formelles se sont déroulées mais d'autres réunions informelles autour du déjeuner ont été menés dans l'objectif de transmettre les progressions et éventualités au long de la formation.

2.2. Des entretiens semi-dirigés

J'ai interviewé 3 apprenants, 3 des formateurs des associations à Marseille et 2 responsables directs des volontaires de service civique.

En ce qui concerne les entretiens des apprenants, les entretiens étaient individuels et ils ont duré une trentaine de minutes. J'ai rencontré les 2 premiers apprenants une semaine avant le démarrage de la formation et nos échanges ont été enregistrés avec mon ordinateur. J'ai suivi la même démarche pour le troisième, il a intégré la formation quelques semaines après le début de la formation. J'ai également interviewé le quatrième apprenant mais je n'ai pas réussi à enregistrer

notre échange car on me l'a présenté de manière occasionnelle en profitant qu'il était allé à l'association et je n'avais pas d'outil d'enregistrement. J'ai mené ces entretiens semi-dirigés à l'aide d'une fiche d'accueil élaborée avec ma responsable pédagogique (voir annexe II).

Quant aux entretiens faits auprès des formateurs d'associations de Marseille, ils ont été guidés par un canevas d'entretien (voir annexe III) qui comprenait des éléments concernant les données démographiques de ses apprenants ainsi que les aspects organisationnels de la formation (objectifs, méthode d'analyse des besoins, modalités, type de formation, etc). J'ai interviewé trois associations : *le Cières*, *La maison pour tous (antenne Kleber)* et *Mot à mot*. Dans chaque association, j'ai été reçu par une formatrice qui a répondu à mes questionnement sauf dans Mot à mot où toute l'équipe pédagogique a participé de l'entretien (3 formatrices). Tous les entretiens ont été enregistrés avec un smartphone sauf celui de la Maison pour tous où la formatrice m'a demandé de me limiter à une prise des notes. Les entretiens ont duré une trentaine de minutes.

Pour ce qui est des entretiens avec les responsables directs des volontaires de service civique, j'ai réussi à en voir deux sur quatre. Comme pour les entretiens avec les associations, j'ai rédigé un canevas d'entretien qui l'a guidé et j'ai réussi à en enregistrer un et pour l'autre j'ai pris des notes faute d'accord des participants.

2.3. Les tests diagnostiques

L'objectif des tests était de connaître le niveau linguistique initial des apprenants. Pour la sélection du test à mettre en place, j'ai pensé au test du CASNAV mais étant donné qu'il est conçu pour des mineurs non accompagnés, il est décontextualisé car ils présentent des situations propres à des collégiens ou lycéens. J'ai ensuite pensé au test Dialang mais nous n'avons pas les ressources informatiques pour le mettre en place à l'association. Par conséquent, avec ma responsable, nous avons décidé d'élaborer des tests de positionnement à l'aide des DELF blancs sur le site du CIEP. Dans cet ordre d'idée, nous avons élaboré un test par niveau, A1, A2 et B1 en choisissant un exercice de chaque compétence (CO, CE, PE) et en le mettant en forme soit par transcription soit par capture d'écran, nous avons utilisé l'application Libre Office Writer pour le faire en veillant que la présentation soit assez claire pour éviter des problèmes de compréhension (des polices petites, des images floues).

Au début, j'avais pensé à faire passer le test diagnostique aux apprenants juste après l'entretien mais ma responsable m'a fait prendre en compte qu'un premier contact long et de caractère évaluatif pourrait stresser les apprenants et biaiser leur performance dans les tests. De plus, le facteur temps étant limité, pas plus de 45 minutes par apprenant, j'ai décidé de laisser la CE et la CO pour les premières séances. Bien évidemment ceci n'est pas arrivé dans la première séance mais à la troisième et le test de même que les entretiens ont été mis en place au fur et à mesure que les apprenants arrivaient. Par conséquent, les deux premiers apprenants ont passé le test avant de démarrer la formation et les deux autres sont d'abord venus en cours et ont pris rendez-vous après pour passer l'entretien et la PE du test.

2.4. Les données textuelles

Je me suis servi du livret d'accompagnement du volontaire de service civique pour mieux comprendre ce qui était attendu de cette formation et définir, avec ma responsable, les compétences et les objectifs généraux à travailler. Les fiches des missions des deux participants m'ont permis de prendre connaissance des entreprises et des tâches confiées aux volontaires.

2.5. Le journal de terrain

Le journal de terrain « c'est un journal de bord, sur lequel sont notés, jour après jour, dans un style télégraphique les événements du terrain et la progression de l'enquête » (Beaud & Weber, 2010 :78). J'avais donc un cahier où je marquais mes impressions lors de la mise en place des différentes activités. Parfois, cette démarche était un peu difficile car je devais animer le cours, observer les apprenants et les guider dans la réalisation des activités en plus de prendre des notes. De plus, à chaque fois que je le faisais, j'observais qu'ils s'inquiétaient de ce que j'écrivais. J'ai alors décidé de laisser le cahier de côté, de filmer les cours et de reprendre les éléments qui m'avaient marquées après le visionnage des vidéos.

2.6. L'enregistrement vidéo des cours

Comme mentionné ci-dessus, j'ai eu recours à l'enregistrement vidéo des cours pour faciliter le tenu du journal de bord. De ce fait, j'ai filmé les cours avec la caméra de mon ordinateur, placé

sur un bureau devant la classe à droite. L'angle permet d'observer le tableau, l'enseignant et les apprenants de profil car ils n'étaient pas à l'aise d'avoir la caméra en face d'eux. Voici quelques photos qui montrent l'aménagement de la salle de classe :



Photo 1 : Aménagement de la salle de classe



Photo 2 : Aménagement de la salle de classe

Lorsque je faisais des activités de compréhension orale, la caméra s'est parfois désactivée car j'utilisais aussi mon ordinateur pour passer les enregistrements. Ainsi, les heures de cours filmés sont 13 au total. Grâce à cette démarche j'ai pu me concentrer sur l'animation du cours et analyser de manière plus posée ce qui s'était passé pendant le cours.

2.7. Le Portfolio Européen des Langues (PEL)

Le PEL permet de « tenir compte, dans l'évaluation, des dimensions plurilingues et interculturelles de l'enseignement/ apprentissage des langues » (Huver & Springer, 2011 : 219). Je trouve qu'il constitue un outil pertinent puisqu'à travers les passeports des langues et la biographie langagière, le répertoire plurilingue et pluriculturel des apprenants est mis en avant. J'ai donc décidé d'utiliser le PEL, notamment celui conçu par le Conseil de l'Europe pour des migrants adultes apprenant la langue du pays d'accueil³⁵. Les passeports des langues et la biographie langagière ont été travaillés à partir de la deuxième séance et jusqu'à la cinquième, lors des dernières demi-heures de cours. Les listes de repérage (d'auto-évaluation) ont permis aux apprenants de prendre conscience des compétences acquises et à acquérir en français. Parallèlement, ce qui a été plus compliqué a été de tenir le journal d'apprentissage, notamment la partie consacrée à décrire l'utilisation de ce qu'on avait vu en cours tout au long de la semaine car ils en oubliaient souvent le contenu.

3. Présentation du corpus d'étude

Dans cette section, j'expliquerai la démarche suivie pour sélectionner les informations à analyser et qui sont susceptibles de répondre à ma problématique.

3.1. La méthode d'analyse des données

Pour traiter mes données, j'ai adopté une méthodologie de théorisation ancrée ou catégorisation, qui centre mon travail sur la « comparaison et la recherche des relations » (Muchielli, 2007 : 3) d'interdépendance des données recueillies avec le phénomène à étudier. De ce fait, j'ai cherché dans le discours des personnes interviewées des éléments qui m'aident à comprendre ce qui rend une formation linguistique, adressée aux migrants adultes, efficace et significative ainsi que le processus pour y arriver.

Pour ce faire, j'ai d'abord transcrit les entretiens en utilisant la convention Gars Delic (2004), ensuite j'ai utilisé un codage ouvert (Lejuene, 2014), donc des étiquetages qui indiquent le thème principal des énoncés des interviewés. Après, j'ai comparé les thématiques dégagées dans chaque entretien et j'ai essayé de trouver les ressemblances et les divergences afin de créer un

³⁵ Consulté sur <https://rm.coe.int/16802fc3ac>

codage axial (Ibid.), c'est-à-dire de les regrouper à nouveau selon ces relations d'interdépendance. Finalement, j'ai choisi les codages qui m'ont semblé le plus pertinent pour alimenter ma réflexion sur ma problématique. J'ai mené la même procédure avec les enregistrements vidéo et mes notes de journal de bord. Afin de protéger l'identité des participants, j'ai adopté le code d'anonymisation, décrit ci-dessous :

- AP1 = apprenant 1 (même principe pour tous les apprenants AP2, AP3...)
- F1 = formatrice 1 (même principe pour tous les formatrices F2, F3...)
- E= Enseignante

Je considère que cette méthode est la plus pertinente au vu des types de données que je possède, de nature qualitative, une démarche statistique ne serait pas cohérente. De plus, l'analyse de contenu me permet de prendre de la distance vis-à-vis de mes idées et d'avoir des conclusions basées sur le ressenti des acteurs sur le terrain. D'après moi, c'est une manière de rendre la recherche plus fiable.

3.2. Les spécificités du corpus d'étude

Mon corpus est constitué de 2h30 heures d'enregistrement audio des entretiens. Je m'appuie aussi sur des données textuelles : les notes des réunions, les grilles d'autoévaluation du portfolio européen des langues pour les migrants adultes, le plan général du cours construit avec ma responsable et les notes de mon journal de bord.

D'après la méthode d'analyse choisie, j'ai dégagé des catégories que j'estime être des éléments clés pour répondre à ma problématique. Ces catégories sont regroupées selon les acteurs impliqués dans la recherche comme suit :

Le profil des volontaires du projet « Réfugié Citoyen » :

- Catégorie de données 1 : Leurs parcours de formation
- Catégorie de données 2 : Leurs besoins subjectifs d'apprentissage du français
- Catégorie de données 3 : Leurs missions de service civique et leurs projets professionnels

L'action pédagogique mise en place dans le cadre du projet « Réfugié Citoyen » à l'AAJT:

- Catégorie de données 1 : Le « programme » de la formation
- Catégorie de données 2 : La préparation des séquences
- Catégorie de données 3 : Exemple d'une séance

Les associations qui offrent une formation linguistique à Marseille :

- Catégorie de données 1 : Le profil des apprenants et l'analyse de leurs besoins
- Catégorie de données 2 : L'offre de formations linguistiques
- Catégorie de données 3 : Les approches pédagogiques mises en place

Partie 4 : Analyse des données et propositions didactiques

Dans cette partie, j'analyserai les données selon les catégories mentionnées dans la section précédente. De ce fait, les données concernant les apprenants du projet « Réfugié Citoyen » de l'AAJT, les actions pédagogiques mises en place dans le cadre de ce projet et les procédés des associations interviewées à Marseille seront examinées et comparées afin d'en tirer des conclusions qui facilitent la réalisation des propositions didactiques.

1. Le profil des volontaires du projet « Réfugié Citoyen »

L'effectif pour cette formation était formé de 4 jeunes réfugiés d'entre 24 et 25 ans, tous de sexe masculin. Le groupe a grandi progressivement, la formation a démarré avec deux jeunes Afghans, ensuite deux Soudanais l'ont intégrée. Voici un tableau qui présente les apprenants :

Apprenant	Pays d'Origine	Langues Parlées	Scolarisation dans le pays d'origine	Cours de l'OFII	Autres formations en France	Certification de langue	Niveau linguistique en Français
1	Afghanistan	dari, farsi, anglais, norvégien	École Primaire (3 ans)	Oui (200h)	AECD Alphabétisation	Attestation OFII	A1 en acquisition à l'oral et à l'écrit.
2	Afghanistan	anglais, pashto, dari	École Primaire	Non	CADA SOS Solidarités	Aucune	A1 en acquisition à l'oral et à l'écrit.
3	Soudan	rotana (langue de famille) Français	Non	Oui (50h)	- Lycée Pro La Cabucelle: Classe passerelle français -Lycée Ampère: 1 ^{ère} année CAP	DELF A1 (juin 2018)	A1 à l'oral et à l'écrit

					électricité		
4	Soudan	arabe, anglais, allemand, langues africaines : bari, danka, houssa, massif	Lycée général. 2 ans de droit à l'Université de Dongola.	Oui (100h)	-Centre d'animation La Blancarde : BAFA	Attestation OFII	A1 à l'oral et à l'écrit

Tableau 2 : Présentation des apprenants du groupe de Service Civique

1.1. Leur parcours scolaire

Comme on peut remarquer, il s'agit pour la plupart d'entre eux d'un public peu scolarisé dans leur pays d'origine, réalité difficile d'exprimer pour les apprenants. Pour quelques-uns, parler d'un parcours de scolarisation non achevé occasionnera une gêne qui s'observera dans la tonalité mise dans ses réponses :

E : est-ce que tu es allé à l'école en Afghanistan/

AP1 : en Afghanistan 3 ans mais les autres non

E : et c'était l'école primaire, le collège, le lycée/

AP1 : primaire\

E : t'as fini l'école primaire/

AP1 : non+ juste 3 ans+ le 12 ans c'est fini+ je 3 ans_\

E : et à quel âge tu as arrêté l'école/

AP1 : 10

Dans le cas d'AP1, sa gêne se manifeste dans le ton descendant de ses réponses. Malgré le fait de parler avec une inconnue et le manque de maîtrise de la langue, il réussit à expliquer son parcours scolaire. En effet, avant cette question, nous avons parlé de son parcours migratoire raison pour laquelle AP1 indique qu'il n'est pas allé à l'école dans les autres pays où il a été. Ensuite, il dit qu'en Afghanistan, on termine normalement l'école à 12 ans mais qu'il a arrêté à 10 ans et y a assisté pendant 3 ans.

Pour d'autres, cet embarras pourrait aussi être constaté à travers des stratégies d'évitement. C'est le cas de l'AP2 qui n'a pas voulu parler de son parcours scolaire sans me montrer son curriculum vitae.

E : et en Afghanistan tu as fait l'école/

AP2 : ouais+ moi j'ai un CV (il a commencé à le chercher dans ses affaires)

(après quelques instants de recherche)

E : mais c'est pas grave ah+
tu peux me raconter/

AP2 : non non je l'ai ici(il continue à chercher son cv dans ses affaires)

(après avoir attendu quelques minutes)

E : alors donc en Afghanistan tu es allé à l'école/

AP2 : oui

E : combien de temps/

AP2 : 6 ans

E : 6 ans ok et : et : tu t'es arrêté qd/

AP2 : les deux+ je l'ai XXX (énoncés inaudibles)

j'ai écrit tout ici (il persiste dans la recherche de son CV sans son sac)

Comme détaillé dans la transcription, AP2 a insisté 3 fois pour trouver son CV dans son sac malgré mes invitations à me raconter son parcours académique. Après une grande attente sans résultat, il a continué l'échange avec des réponses très concises mais quand je lui ai demandé à quel âge il avait arrêté l'école, il est revenu à la recherche de son CV. Seulement lorsqu'il a trouvé son CV, il a réussi à me raconter de manière plus spontanée qu'il avait fait 9 mois d'anglais dans une école de langue et 6 ans d'enseignement général dans son pays d'origine qui correspondent à l'école

primaire en France. Il est très probable qu'AP2 ait senti un grand besoin de reconnaissance de son parcours antérieur en Afghanistan qu'il pense obtenir à travers son CV.

A contrario, il y en a d'autres qui préfèrent cacher leur parcours chez eux probablement parce qu'ils estiment que c'est mieux de tout recommencer comme s'ils n'avaient pas un cheminement parcouru. C'est le cas d'AP4 : « au début je n'ai pas dit que je suis allé à l'université parce que je voulais tout recommencer ». J'ai été surprise d'apprendre qu'il avait réalisé deux années de droit à l'université de Dongola³⁶ et qu'il ne voulait pas qu'on le sache. Lorsque je lui ai demandé la raison, il a affirmé : « ici tout est différent je veux recommencer à zéro et bien apprendre ». Ceci m'amène à émettre trois hypothèses :

1. Il pense que l'éducation de son pays n'est pas assez qualifiante.
2. Il pense que s'il révèle son parcours éducatif il aurait moins d'aide pour les démarches administratives car il devrait aller à l'université en France et vu son manque de maîtrise du français ce n'est pas encore possible.
3. Etant donné que sa langue maternelle relève d'un alphabet arabe, il doit tout apprendre et préfère donc recommencer tranquillement l'apprentissage de la langue d'accueil.

Parallèlement, il y a d'autres jeunes qui n'ont suivi aucune formation jusqu'à ce qu'ils soient arrivés en France et ne sembleraient avoir aucune gêne ou qui la maîtrisent bien, comme pour AP3 :

E : est-ce que tu es déjà allé à l'école/
AP3 : au Soudan ou ici
E : au Soudan
AP3 : non
E : Et dans un autre pays/
AP3 : En France oui
E : qu'est-ce que tu as fait comme étude/
AP3 : j'étais au lycée professionnel

Durant l'échange avec AP3, il a répondu aisément à mes questionnements et ses réponses avaient la même tonalité que lorsqu'on a parlé d'autres sujets. Ce qui a été difficile pour lui c'était de dire qu'il a dû abandonner sa formation, j'y reviendrai plus tard.

Après ces échanges, je constate que les jeunes ont un besoin de bienveillance et de soulagement vis-à-vis de leur parcours scolaire. Il faudrait donc leur transmettre l'idée de que la formation qu'ils ont

³⁶ Ville au nord du Soudan.

reçue, chez eux ou ailleurs, a contribué au développement des capacités qu'ils possèdent actuellement. Parallèlement, il convient de mettre en avant le fait qu'ils sont tous des lecteurs et scripteurs et les aider à réaliser qu'ils ont déjà commencé le cheminement vers la réalisation de leurs projets sans oublier que ce n'est jamais tard pour apprendre dans la vie.

1.2. Leurs besoins subjectifs d'apprentissage du français

Malgré la faible scolarisation des jeunes, ils parlent tous plus d'une langue grâce à leur parcours migratoire et à la diversité des langues présentes en Afrique et en Asie. La plupart des apprenants n'ont pas vu d'inconvénients à mentionner leurs langues premières ni celle de leurs familles. Seul AP4 n'a pas voulu détailler les langues africaines de son répertoire, peut-être parce qu'il pensait que je ne les connaissais pas ou bien il a pensé qu'elles ne seraient pas valorisées.

En outre, leurs impressions sur leurs compétences en français ont attiré mon attention car ils les sous-estiment tous. De ce fait, à la question « tu parles quelles langues ? » ils ont tous mentionné les langues antérieurement acquises et le français en dernier. Il y a même eu un apprenant qui ne l'a pas mentionné dans sa liste des langues parlées, pourtant c'était la langue qu'on était en train d'utiliser pour communiquer :

E : et il te manque une/ langue

AP1 : ouais

E : quelle langue/

AP1 : quoi/

E : il MANQUE une langue/

AP1 : moi pas compris

E : il manque il manque une langue+ tu as dit que tu parlais le dari l'anglais le norvégien le farsi l'iranien\ et là on est en train de parler quoi/

AP1 : mais c'est tout c'est fini (en rigolant)

E : non parce que tu parles français

AP1 : mais c'est+ c'est un peu+ pas beaucoup

E : et tu écris en français/

AP1 : pas trop bien un peu\

Cet extrait montre clairement le manque de conscience d'AP1 sur ses compétences en français. En effet, j'ai dû insister trois fois avant qu'il comprenne que le français faisait partie de

son répertoire linguistique. De plus, la réponse qu'il a donnée par rapport à ses compétences orales et écrites en français est très similaire à celles des autres apprenants :

Question : Tu parles quelles langues ?	Question : tu écris en français ?
AP2 : « un peu français\ »	AP2 : « je peux écrire en anglais mais
AP3 : « un petit peu français »	pas très bien en français »
Ap4 : « je parle beaucoup des langues	AP3 : « un peu »
mais ce sont des langues africaines »	AP4 : « plus au moins »

Tableau 3 : Regard des apprenants sur leurs compétences orales et écrites en français

Ces énoncés peuvent être des indicateurs d'insécurité linguistique car en dépit du fait qu'ils communiquent en français, ils se montrent très sceptiques vis-à-vis de leurs compétences. De plus, à l'exception d'AP3, ils ont tous suivi des cours de l'OFII ce qui leur donne une première attestation de niveau de français, ils devraient donc être plus rassurés et sûr d'eux-mêmes.

En outre, soucieux d'améliorer leurs compétences en français, les apprenants ont pour la plupart d'entre eux manifesté le désir de progresser à l'oral et à l'écrit. D'ailleurs, dans l'autoévaluation du portfolio, ils ont marqué les objectifs suivants :

- Utiliser un dictionnaire monolingue pour enrichir mon vocabulaire et vérifier l'orthographe.
- Poser des questions simples sur des événements passés.
- Rédiger un curriculum vitae contenant des renseignements personnels de base.
- Rédiger des biographies et histoires imaginaires courtes et simples sur certaines personnes.
- Rédiger une lettre formelle très simple en utilisant des formules d'introduction et de salutation pertinentes.
- Tenir une conversation simple sur un sujet que je connais déjà.
- Comprendre les principales commandes d'un programme informatique telles que « copier », « imprimer » ou « enregistrer ».
- Poser des questions simples sur des sujets familiers et y répondre.
- Me faire une idée du contenu des documents informatifs simples.
- Comprendre des messages courts et simples figurant sur des cartes postales, carte de vœux, sms ou des e-mails.

D'après ce qui précède, je considère que ce groupe d'apprenants ressent un besoin de gagner en techniques de compréhension et de production écrites. Il en va de même pour l'interaction orale car ils arrivent à exprimer ce qu'ils veulent mais d'une manière très élémentaire sans entrer dans le détail. Cette inquiétude pour améliorer leur niveau de français ne relève pas seulement du désir de pouvoir communiquer et d'être autonomes mais aussi d'améliorer leur situation administrative pour lequel il faut passer des certifications. En effet, c'est ce qu'AP4 a manifesté comme objectif d'apprentissage : « Je veux passer directement le B1 pour demander la nationalité ».

1.3. Leurs missions de service civique et leurs projets professionnels

Outre une situation administrative stable, le discours des apprenants dénote une volonté d'insertion professionnelle. Il est évident que cette dernière est un facteur essentiel pour le bien-être psychologique, économique et social des réfugiés. Cette réalité est accrue lorsqu'on considère que dès qu'ils obtiennent leur statut de réfugiés ils ne sont plus pris en charge donc ils doivent trouver une solution pour se loger, se nourrir, etc. L'énoncé d'AP3 illustre bien cette situation :

AP3 : mon stage il est cette année au mois de mai mais: moi+ je l'ai pas fait parce que j'ai arrêté les cours\

E : pourquoi tu as arrêté les cours/

AP3 : parce que+ c'est pas facile+ c'est difficile+ maintenant+ maintenant il faut chercher un travail je dois trouver un appartement pour moi et pour manger en plus

Nous parlions des expériences professionnelles avant la mission de service civique et AP3 m'expliquait qu'il avait un savoir-faire en électricité et des réparations des différents artefacts ménagers acquis au sein de sa vie familiale au Soudan. Puis, il a évoqué son parcours de formation ici en France : 1 an en classe de passerelle au Lycée Professionnel « La Cabucelle » et des mois en première année de CAP électricité avant de devoir abandonner à cause de sa situation personnelle. En effet, AP3 a affirmé qu'après sa sortie du CADA, il devait trouver un logement : « Quand j'étais au lycée, je sors du CADA après j'habite où je sais pas ».

Par conséquent, participer au projet « Réfugié Citoyen » devient donc intéressant pour les jeunes non seulement pour le revenu mensuel fixe qu'ils perçoivent mais aussi en raison de l'accompagnement proposé pour la recherche de logement et l'accompagnement dans la

construction de leurs projets professionnels. Voici un tableau qui montre les expériences antérieures des jeunes et leurs missions de service civique :

Apprenant	Domaine Expérience Antérieure	Domaine Mission de Service civique	Projet professionnel en construction
AP1	Maçonnerie	Appui aux activités de restauration	Maçonnerie
AP2	Vente des tissus	Appui à l'activité de la ressourcerie.	Boulangerie, restauration ou emmagasinage.
AP3	-Réparation des artefacts ménagers -Mécanique	Appui aux activités factotums (maintenance et entretien des locaux et espaces collectifs).	Electricité
AP4	-Bâtiment. -Mécanique.	Appui aux activités d'animation à destination des jeunes publics	Des études en droit ou en linguistique. Restauration.

Tableau 4 : Expériences professionnelles précédentes des apprenants et leurs actuelles missions de service civique

Compte tenu que la plupart des jeunes ont eu une première expérience professionnelle avant de venir en France, il est normal qu'ils souhaitent réaliser leur mission de service civique dans le même domaine. Cependant, les missions de service civique ne correspondent pas toujours aux précédentes expériences professionnelles des jeunes. Ceci s'explique peut-être par le système du projet « Réfugié Citoyen » qui consiste d'abord à trouver les missions, les faire approuver par les acteurs concernés et ensuite les proposer à des personnes intéressées. L'extrait de l'entretien à AP1 où nous parlions de ses projets, en témoigne :

E : et après est-ce que tu voudrais faire une formation CAP cuisinier/

AP1 : non après : je voudrais faire maçon

E : ah

AP1 : ouais mais ici j'ai + expliqué + je voudrais travailler dans le maçon mais+ Christophe+

E : aham+ qu'est-ce qu'il a dit Christophe/

AP1 : Christophe il a dit j'ai trouvé un service civique à + à la consolat à Canabière+ il a dit tu faire pendant six mois/ et après tu commencer là-bas tu apprendre à l'école tu apprendre apprentissage

Au moment de l'entretien, j'ignorais que parfois ce n'était pas possible d'attribuer la mission que les volontaires souhaitent. Je pensais donc qu'AP1 voulait suivre une formation dans le domaine de la restauration car il faisait sa mission dans une cantine associative.

De ce fait, on constate que pour presque tous les apprenants, le projet professionnel s'inscrit dans les domaines connus par eux grâce à leurs expériences professionnelles précédentes. Certes, quelques-uns envisagent diverses possibilités mais toujours en lien avec leur vécu, comme pour AP4 qui voudrait continuer ses études en droit.

2. L'action pédagogique mise en place dans le cadre du projet « Réfugié Citoyen »

Dans cette section, j'expliquerai la démarche mise en place pour l'organisation de la formation et la préparation des cours selon les objectifs déterminés avec ma responsable pédagogique.

2.1. Le « programme » de la formation

Comme mentionné auparavant, l'AAJT n'est pas un organisme de formation, sa mission primaire n'est pas l'accompagnement linguistique des jeunes accueilli. Pour les aider, elle fait souvent recours à des prestataires externes qui mettent en place leur propres actions pédagogiques sans laisser de registres. Par conséquent, le programme devait être créé, ceci me contrariait un peu car mon expérience relève d'un public totalement différent : scolarisés dans sa langue maternelle et souvent dans des contextes scolaires avec la progression d'un manuel imposé.

J'ai donc eu recours à ma responsable pédagogique qui, dans les réunions de préparation de la formation, m'a suggéré de travailler sur 4 modules concernant les notions de temps, d'espace, de présentation et du monde du travail. Il est important de mentionner que lorsque nous avons défini les domaines à travailler pendant la formation, nous n'avions pas rencontré les apprenants. De plus, le temps nous était imparti était court car nous devions aussi gérer les autres cours et apprenants que j'avais à ma charge.

De ce fait, j'ai élaboré des séquences en me guidant avec les manuels qu'on avait initialement mis à ma disposition pour la préparation des cours : *Ma Clé Alpha, Vocabulaire Progressif du français niveau débutant complet* et *Grammaire Progressive du français niveau débutant complet*. Les objectifs généraux des séances se résument comme suit :

Module	Objectifs Pragmatiques
Parler de soi	Séance1: -Saluer, dire son nom et son prénom Séance 2: -Dire son âge, présenter qqn Séance 3: - Donner son numéro de téléphone, évaluer ses compétences en français (portfolio) Séance4 : -Donner son adresse, évaluer ses compétences en français (portfolio)
Se repérer dans le temps	Séance 5 : Lire et écrire des dates sous différents formats. Séance 6 : S'inscrire à l'Alcazar (visite) Séance7 : Lire l'heure, parler de sa journée de travail. Séance 8 : Prendre RDV, gérer son agenda Séance 9 : Parler des problèmes de santé, remplir le formulaire « déclaration du choix de médecin traitant »
Se repérer dans l'espace	Séance 10 : Parler de Marseille Séance 11 : Parler de sa journée (Remédiation activités quotidiennes) Séance 12 : Répétition séance 11, plus Décrire ses qualités professionnelles Séance 13 : Demander, indiquer un itinéraire
Le monde de l'entreprise	Aucune ³⁷

Tableau 5 : Programme général pour la formation des réfugiés en mission de service civique

Avec le recul et la compilation des données concernant la formation linguistique de l'OFII, notamment de leurs attestations de niveau et l'autoévaluation du portfolio, je me rends compte que les objectifs séances mises en place n'étaient pas assez adaptés à leur niveau initial. En effet, les apprenants ont montré qu'ils arrivaient à communiquer et à expliquer comment ils se déplaçaient dans la ville dès l'entretien d'accueil. Il aurait donc été plus pertinent de focaliser sur les thèmes de l'aspect professionnel plutôt que sur la vie quotidienne.

³⁷ Je devais faire un module sur le monde de l'entreprise mais avec les vacances scolaires, le projet créatif pour le master et les absences, cela n'a pas été possible en termes de temps.

2.2. La préparation des cours

La manière de mettre les apprenants en contexte dépendait de la thématique, ceci pouvait être à l'aide de questions ou bien d'images avec l'objectif de provoquer une discussion sur le sujet et d'anticiper les possibles difficultés de compréhension des documents (vocabulaire, aspects culturels, etc). Ensuite, j'alternais les compétences orales et écrites, généralement je mettais en place des activités de compréhension orale (CO), suivies d'une compréhension écrite (CE) sous forme de dialogue assez similaire du document de la CO. Puis j'enchaînais avec la production orale (PO) pour finalement réaliser la production écrite qui était en continuité avec la PO. Quant à la grammaire, au début j'ai essayé de faire de la grammaire implicite afin de favoriser la fonction communicative de la langue. En effet, je voulais transmettre aux apprenants que le plus important était de se faire comprendre et de pouvoir communiquer avec les autres. Néanmoins, les apprenants avaient une culture éducative qui comporte la représentation de l'apprentissage effectif d'une langue à travers de règles grammaticales.

De plus, après quelques séances je me suis rendu compte qu'ils avaient besoin de travailler la grammaire d'une manière explicite car leurs énoncés manquaient souvent de structure et c'était difficile parfois de les comprendre. Par ailleurs, ils avaient déjà acquis certaines notions aux cours de l'OFII, ce qui s'observait lorsqu'ils me disaient « Je veux apprendre les verbes » ou bien « ça c'est le passé composé ? ». De ce fait, j'ai décidé de réaliser la grammaire explicite dans une démarche inductive à travers la Trame Méthodique Repère (TMR) (Laurens, 2003) selon laquelle, il faut prévoir une phase d'anticipation, de compréhension, de travail sur la langue et de production à partir d'un document déclencheur.

D'habitude, je fais en sorte que le document déclencheur corresponde à un document sonore pris des manuels déjà mentionnés dans la section précédente. Ces derniers présentent des situations de communication auxquelles sont confrontés les migrants adultes. De plus, les noms des personnages sont souvent africains ou asiatiques ce qui les rend, à mon sens, encore plus contextualisés. En ce qui concerne les documents authentiques administratifs, leur utilisation n'a pas été très fréquente en raison de la thématique des modules et des démarches qu'ils avaient effectuées préalablement avec leurs assistantes sociales. C'est pourquoi, les documents authentiques utilisés pendant la formation ont été peu nombreux : la fiche d'inscription à la bibliothèque municipale et la déclaration de médecin traitant.

Il est important de rappeler que les cours avaient lieu une fois par semaine pendant 3 heures de 60 minutes de 9h00 à 12h30. Bien que nous eussions un horaire établi, les cours commençaient réellement vers 9h15 parfois avec un ou deux apprenants, la pause était à 11h et elle durait 15 minutes. Par conséquent, j'avais 2h30 à préparer, temps normalement suffisant pour travailler les 4 compétences (CO, PO, CE, PE).

2.3. Exemple d'une séance

Dans les paragraphes qui suivent, je vais présenter la séance 8 afin d'exemplifier ma démarche dans la préparation des séances et leur mise en place. L'objectif général était de « savoir gérer son agenda » pour « prendre RDV », nous avons donc travaillé la date et l'heure dans les séances précédentes. La tâche finale était donc de prendre RDV par téléphone selon des situations proposées. Il convient de préciser que dans cette séance l'objectif relève plutôt d'un savoir-faire (gérer/ organiser son temps) non linguistique, que la plupart des apprenants de ce groupe ne possèdent pas, d'où la nature composée de l'objectif de cette séance.

Pour l'anticipation, j'ai lancé une discussion à l'aide des questions qui cherchaient à partager les manières de s'organiser pour un rendez-vous, les opinions par rapport à la ponctualité et les règles sociales dans leurs pays d'origine et en France à ce sujet. J'ai trouvé cette discussion très intéressante et importante pour eux, car la gestion du temps peut ne pas être évident surtout dans des cultures où la ponctualité n'est pas exigée. Le CECR, dans la section correspondant aux compétences de l'utilisateur apprenant, signale qu'une d'entre elles est le savoir socioculturel. Celle-ci correspond à la connaissance de la société et culture d'une communauté. En général, cette connaissance n'intègre pas le bagage culturel des apprenants et est influencée par des idées stéréotypées d'où l'importance de ne pas dissocier langue et culture.

Après notre discussion, j'ai montré aux apprenants une page d'un agenda et leur ai demandé s'ils savaient ce que c'était. Ils ne connaissaient pas le nom mais savaient à quoi ça servait. Nous avons commencé par la CE (voir annexe IV) qui permettait d'appliquer le vocabulaire de l'heure et des dates travaillés dans les séances précédentes, dans un contexte précis : l'agenda de quelqu'un. J'ai vérifié que les apprenants avaient compris les dates et les jours car ils n'ont pas eu aucune difficulté à situer les dates dans l'agenda. En revanche, ils ont eu plus des difficultés à cause des notions de l'avenir lointain (samedi prochain) et immédiat (demain).

En ce qui concerne la PE (voir annexe V), dans le premier exercice, c'était intéressant de constater que pour certains on pouvait terminer une activité dans un endroit et être à la minute dans un autre. De même, j'ai pu remarquer un manque de conscience des activités à faire dans la journée lors du deuxième exercice, il leur a coûté de réfléchir à ce qu'ils avaient à faire pendant la semaine et à l'organiser. A la fin de ce travail, nous sommes partis faire la pause.

Après la pause, j'ai suivi le même processus pour la CO (voir annexe VI et VII), ensuite j'ai attiré l'attention des jeunes aux actes de paroles nécessaires pour prendre, accepter et refuser un rendez-vous à travers un remue-méninge. J'utilise souvent cette technique parce que je peux à la fois prendre les éléments du document et ajouter les connaissances antérieures que les apprenants possèdent grâce à leur situation d'immersion. Une fois achevé le travail sur « la langue »³⁸ (voir annexe VIII), les apprenants avaient tous les éléments pour produire mais avant je leur ai demandé de jouer le dialogue qu'ils avaient dans le dernier exercice afin de travailler la prononciation. Ensuite, je leur ai donné des papiers avec des situations qu'ils devaient jouer, avec un temps de préparation de 5 minutes maximum sans rien écrire. Finalement, une variation de la première version : cette fois-ci les apprenants devaient jouer les situations avec un autre partenaire et sans temps de préparation. Je considère qu'il est important d'augmenter la difficulté des tâches de manière progressive dans le but de mettre en confiance les apprenants et puis les donner des défis qui les aident à développer leurs compétences.

Voici la fiche pédagogique de la séance 8 :

Objectif global	Savoir gérer son agenda.
Objectif pragmatique	Prendre RDV par téléphone.
Objectif linguistique	Les actes de parole pour prendre RDV : je voudrais, j'aimerais, ça m'arrangerait.
Objectif socio-culturel	La ponctualité dans les RDV.

³⁸ Cette fois-ci, j'ai décidé de mettre en avant les actes de parole plutôt qu'un point grammatical.

Niveau	A1 - jeunes adultes.			
Support	Feuille d'un agenda. Document sonore : http://www.labullefle.fr/verifier-comprehension-rendez-chez-medecin/			
Déroulement	Consignes	Modalité	Matériel	Durée
COMPREHENSION ECRITE	<u>Anticipation</u> -Poser les questions suivantes : <ul style="list-style-type: none"> • Avez-vous souvent des rendez-vous ? Avec qui ? • De quel type (professionnel ou avec des amis/ famille) ? • Arrivez-vous souvent à l'heure aux rendez-vous ? • Comment vous vous préparez pour vos rendez-vous ? • Est-ce que vous avez déjà été en retard à un RDV ici en France ? Qu'est-ce qui s'est passé ? pourquoi vous étiez en retard ? • Que pensez-vous quand les personnes sont en retard aux rendez-vous ? est-ce que vous aimez atteindre ? • Est-ce que dans votre pays d'origine on peut arriver en retard aux RDV ? 	Toute la classe		10'
	<u>Compréhension globale</u> -Montrer la feuille de l'agenda et poser les questions suivantes : <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que c'est ? • A quoi ça sert ? • Est-ce que vous l'utilisez ? • Qu'est-ce que les lettres et les chiffres veulent dire ? 	Toute la classe	Feuille d'un agenda	5'

	<p><u>Compréhension détaillée</u></p> <p>-Lisez l'agenda de Karine et marquez vrai ou faux.</p> <p>-Comparez les réponses avec vos camarades.</p> <p>-Vérifier les réponses à l'oral.</p>	Individuel	Feuille de travail.	15'
PRODUCTION ECRITE	<p>-Nous sommes mercredi 3 octobre. Voici la liste de ce que Karine doit faire le 15 prochains jours : Complétez son agenda.</p> <p>- Vérifier les réponses au tableau.</p>	En binômes	Feuille de travail. Affiche agenda de Karine.	15'
	<p>-Voici une feuille d'agenda vide. Faites la liste des activités que vous devez faire et écrivez-les dans la feuille d'agenda.</p>	Individuel	Feuille hebdomadaire d'un agenda.	15'
COMPREHENSION ORALE	<p><u>Anticipation :</u></p> <p>-Faire un remue-méninge des situations pour lesquelles on a besoin de prendre RDV et avec quels acteurs sociaux.</p> <p>-Complétez avec les noms ci-dessous : le vétérinaire, le médecin, le dentiste, l'ophtalmologue, la banque, la maîtresse, le coiffeur.</p>	Toute la classe Individuel	Tableau. Feuille de travail.	10'

	<p><u>Compréhension globale :</u></p> <p>-Poser les questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Combien des personnes parlent ? • Est-ce que ce sont des hommes, des femmes ? Est-ce qu'ils se connaissent ? • Où sont-ils ? • Pourquoi ils parlent ? 	Toute la classe	Tableau	10'
	<p><u>Compréhension détaillée :</u></p> <p>- Ecoutez et marquez la réponse correcte.</p> <p>- Vérifier les réponses à l'oral.</p>	Individuel.	Feuille de travail.	
TRAVAIL SUR LA LANGUE	<p><u>Repérage :</u></p> <p>-Posez les questions suivantes et noter les réponses des apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les phrases que la dame a utilisées pour prendre RDV ? • Et vous ? est-ce que vous utilisez d'autres phrases ? • Qu'est-ce que vous dites quand vous ne pouvez pas accepter le RDV qu'on vous propose ? • Comment vous demandez une autre date ou heure de RDV ? 	Toute la classe	Tableau	10'
	<p><u>Conceptualisation :</u></p> <p>-Inviter les apprenants à venir au tableau et à mettre un titre à chaque colonne (demander un RDV, accepter le RDV, refuser le RDV, se mettre d'accord pour la date et le jour).</p> <p>-Laisser les apprenants prendre note, s'ils les souhaitent.</p>	Individuel	Tableau	5-10'

PRODUCTION ORALE	<p>-Jouez le dialogue que l'on vient de mettre en ordre.</p> <p>-Jouez les situations suivantes :</p> <p>a) Vous voulez prendre RDV chez le dentiste, vous appelez le cabinet et vous acceptez le rdv qu'on vous propose.</p>	En binômes.	Feuille de travail.	5'
	<p>b) Vous voulez prendre RDV avec votre conseiller à l'AAJT, la date qu'on vous propose ne vous convient pas, vous essayer de trouver une autre date qui vous convient.</p> <p>c) Vous voulez prendre RDV avec votre assistant sociale, la date qu'on vous propose ne vous convient pas. Vous n'êtes pas sûr de vos disponibilités, vous refusez le RDV.</p> <p>*Essayer d'abord de donner un temps aux apprenants pour préparer les situations. Puis, refaire l'exercice en les invitant à improviser.</p>	En binômes.	Les situations écrites sur des petits papiers.	20'

3. Les démarches des associations à Marseille

J'ai cru pertinent de me renseigner sur les démarches mises en place par les autres associations à Marseille dont la mission principale ou leur expertise se concentre sur la formation linguistique des adultes migrants. Je commencerai donc par analyser le profil des personnes qu'elles accueillent, ensuite la méthodologie d'analyse des besoins et son résultat final, les formations. Afin de bien comprendre les spécificités des dispositifs analysés dans ce mémoire, j'ai élaboré le tableau ci-dessous qui les synthétise :

Association	Type de public	Méthode d'analyse des besoins	Type de formation
Maison Pour Tous (antenne Kleber) Formatrice 1 (F1)	- Signataires du CIR.	-Test de positionnement. - Entretien individuel.	Complémentaire au CIR portant sur : -Mobilité. -Parents-école. -Français professionnel. -Informatique. - Préparation au DELF.
Cieres Formatrice 2 (F2)	- Primo-arrivants, signataires du CIR. -Non-scripteurs, non lecteurs.	-Positionnement OFII.	Cours OFII : 400/600h.
Mot à mot Formatrices 3,4 et 5 (F3, F4, F5)	- Primo-arrivants adultes. - Etrangers adultes qui sont en France depuis plus de 5 ans.	- Entretien d'accueil individuel.	<u>A visée générale :</u> - 2 groupes à l'oral (grands débutants -B1). - Ateliers d'alphabétisation (ASL). <u>A visée spécifique :</u> - Code de la route. - Scolarité. - Métiers de service à la personne (aide à domicile). -Ateliers d'écriture créative.

Tableau 6 : Présentation des association interviewées

3.1. Les profils des apprenants et l'analyse de leurs besoins

Toutes les associations interviewées accueillent des adultes migrants, ceci est un terme générique qui comporte plusieurs types de public. Dans cette rubrique, j'examinerai les spécificités des apprenants de chaque association ainsi que le regard que les formatrices portent sur l'apprentissage du français pour eux.

Comme on peut le voir dans le tableau, le public de la *Maison Pour Tous* et celui du *Cieres* correspondent à des participants aux dispositifs CAI et hors CAI tandis que *Mot à Mot* accueille un public qui peut ne pas avoir une situation régulière ou bien qui peut être arrivé en France depuis

plus de 5 ans. En effet, ces aspects semblent être des conditions sine-qua-non pour certains financeurs comme le manifeste une des formatrices de *Mot à Mot* lorsqu'on parlait du type de public qu'elles accueillent et s'il s'agissait de primo-arrivants.

F5 : alors en fait : nous : on est+ nous on est+ en fait c'est pas un critère pour nous+ donc en fait nous+

F4 : c'est pas que ça nous intéresse pas vraiment

F3 : c'est un peu mais\

F5 : c'est un peu dans le sens que c'est un des critères des financeurs : il faudrait qu'on fasse des cours de+ ça devient de plus en plus faire des cours de français pour des primo-arrivants mais il y en a qui sont là depuis plus de 5 ans et qu'on a besoin aussi des cours de français donc en fait nous on veut pas se spécialiser: nous on est sur des critères pédagogiques essentiellement

Effectivement, pour *Mot à Mot* le statut et l'origine ne constituent pas une condition d'acceptation aux formations qu'elle propose car sa mission est de « lutter contre tout système de dépendance et contre toute forme d'exclusion (...) engendrée par la non-maîtrise de la langue française écrite ou orale »³⁹.

En ce qui concerne le niveau de scolarisation, le *Cieres* comme *Mot à Mot* ont des apprenants qui relèvent de l'alphabétisation alors que les apprenants de *La Maison Pour Tous* sont des petits lecteurs. Les associations utilisent plusieurs méthodes d'analyse des besoins des apprenants afin de les orienter dans une formation adaptée. La méthode la plus fréquente est l'entretien d'accueil, elle permet de récolter des informations par rapport aux parcours scolaires des apprenants ainsi que leurs motivations pour apprendre le français.

Dans le cas du *Cieres*, les besoins linguistiques sont évalués par un test de positionnement à l'OFII qui déterminera le parcours et le nombre d'heures de cours à suivre selon le dispositif CAI. Pour *la Maison Pour Tous*, jusqu'en 2003 l'évaluation initiale des apprenants était réalisée par la Plateforme de Diagnostic Linguistique ou bien par les référents sociaux. Actuellement, c'est la formatrice qui dispense les cours qui les évalue à travers un entretien d'accueil et un test de lecture et d'écriture. L'analyse des besoins fait par un test de positionnement peut être biaisé par divers facteurs : la structure du test, la présentation du test, l'état émotionnel et physique des apprenants,

³⁹ Consulté sur le dépliant de l'association.

etc. Cette réalité s'est manifestée dans le discours de F2 lorsque je lui ai demandé si elle ne réalisait pas une évaluation diagnostique additionnelle à celle de l'OFII :

« Nous+ une fois qu'ils ont été positionnés+ de tout façon on est à même de voir + que franchement il y a des erreurs dans les prescriptions et je le dis parce que j'ai eu de 400 qui aurait dû avoir 600 et des 400 qui auraient dû avoir 200 et voilà »

Parallèlement, F2 a expliqué que les formateurs des cours OFII sont obligés de réaliser une évaluation intermédiaire et finale et pour cela ils peuvent choisir n'importe quel type d'outil.

Dans ce type d'analyse les apprenants sont plutôt passifs et se limitent à répondre aux questions qui leur sont posées lors des entretiens et des tests. L'accent mis sur les compétences linguistiques est alors évident. Outre les méthodes déjà mentionnées, les formatrices de *Mot à Mot* ajoutent une démarche qui semble très intéressante en raison de l'implication des apprenants dans la conception de la formation :

F5 : « c'est le groupe qui va choisir sur quel thème il veut travailler donc il y a un système de votes+ on part vraiment des besoins »

Effectivement, dans cette association, les apprenants sont invités à choisir une thématique en groupe. Ensuite, selon le type de formation qu'ils suivent ils doivent fournir les documents qui leur posent des problèmes ou bien décrire les situations dans lesquelles ils n'arrivent pas à communiquer. Chaque thématique dure environ 2 mois et avant chaque période de vacances scolaires, elle change à travers la négociation des participants. Il est important de mentionner que les thématiques correspondent à des interactions avec les différents espaces sociaux : la Poste, le médecin, la banque, l'école, etc. A mon avis, cette démarche met les apprenants au centre de la formation et les amène donc à prendre en main leur apprentissage.

3.2. L'offre de formations linguistiques

À la suite de l'analyse des besoins, les offres de formations sont élaborées. Pour ce qui est de la formation OFII, on sait qu'il existe un cahier des charges qui impose des thématiques concernant la vie publique, la vie privée et la vie professionnelle. A ce sujet, F2 affirme que l'objectif d'une formation OFII est l'autonomisation de la personne vis-à-vis des démarches administratives et des situations de la vie quotidienne.

« La famille la santé le logement et le transport tout ce qui va leur permettre + heu: + je dirais pas tout ce qui va leur permettre mais tout ce qui PEUT leur permettre de se débrouiller dans leurs démarches euh: administratives\ et c'est ça+ c'est là où nous on intervient »

La Maison Pour Tous, quant à elle, met en place des formations qui ont pour objectif le renforcement de la langue française, la découverte et l'appropriation de son environnement proche, la connaissance et l'appropriation des codes de la société française et l'accompagnement dans les démarches en version papier et numérique au sein des institutions et l'organisation administrative. De plus, les formations de cette association visent les DELF A1 ou A2 sans obligation de réussite. Pour ce faire, les ateliers mis en place sont : atelier français professionnel, atelier mobilité, atelier parents/école, informatique. Les contenus sont liés au quotidien des personnes, les thématiques mentionnées par F1 étaient : la ville, la famille, la santé, la parentalité et le monde professionnel. Dans la dernière thématique, les outils de recherche d'emploi sont abordés ainsi que les différents métiers.

Mot à Mot de son côté, offre une plus grande variété des formations car elle n'est pas soumise aux conditions relevant des dispositifs OFII CAI ou aux formations complémentaires. D'ailleurs, les formatrices regrettent que la langue soit réduite à un but administratif, ce qui, d'après elles, amène les personnes à apprendre une langue dans des objectifs purement utilitaristes. Etant donné que la certification des langues est d'actualité et qu'il existe beaucoup d'associations qui s'en occupent, *Mot à Mot* ne dispense pas des cours de préparation aux épreuves DELF.

F3 : « Après il y a pas une demande de fou »

F4 : « il y a d'autres assos qui le font et ça va de plus en plus vers tout ce qui est certification: machin+ c'est triste parce que ça va être les objectifs\ fin l'objectif d'apprendre une langue ça va être d'atteindre un niveau »

F5 : « associer la langue à la situation administrative est dommage\ »

De ce fait, cette association propose des formations à visée générale et à visée spécifique. Ces dernières comprennent la formation au code de la route, la préparation au test d'entrée en formation qualifiante dans les métiers des services à la personne, et un atelier d'écriture créative. Dans les ateliers à visée générale, on cherche à aider les apprenants à (re)trouver l'autonomie. Pour ce faire, on a décidé de séparer les compétences orales et écrites. Il y a donc les ateliers de français oral, où on accueille des allophones jusqu'aux apprenants avec un niveau B1 et les ateliers de français écrit

où on fait de l'alphabétisation. La précision de F5 concernant le choix du type d'atelier écrit soulève, encore une fois la question de la formation du personnel en charge de la formation des migrants adultes :

« à l'écrit on a décidé de : en fait il fallait faire un choix parce qu'il y a beaucoup de demande et donc on s'est dit bon le FLE ils vont trouver des réponses ailleurs+ c'est plus facile même les bénévoles qui veulent faire du FLE il y a plein des méthodes des choses quand on n'a pas de formation c'est plus facile de faire du FLE que faire de l'alphabétisation+ et l'alphabétisation il y a beaucoup moins de réponses peu de formateurs formés là-dedans donc on a décidé les cours: les ateliers de l'écrit: de les consacrer à l'alphabétisation »

L'affirmation de F5 met en évidence le fait que les approches pédagogiques ne sont pas les mêmes lorsqu'on travaille des compétences écrites dans un groupe de personnes scolarisées antérieurement ou avec des personnes en situation d'illettrisme. Cette dernière étant la caractéristique la plus fréquente des adultes migrants quand ils commencent leurs parcours d'intégration, ou bien d'autres qui comme expliqué dans la section précédente, n'ont pas appris à lire et à écrire malgré un grand nombre d'années de résidence en France.

3.3. Les approches pédagogiques mises en place

En continuité avec ce qui vient d'être dit, je vais analyser en quoi le profil d'apprenants et le type de formation impactent le approches pédagogiques mises en place par les formatrices des différentes associations.

Dans le cas de la formation complémentaire au dispositif CIR de *la Maison Pour Tous*, F1⁴⁰ affirme qu'elle adopte une approche par tâches et qu'elle octroie aussi une valeur importante à la grammaire et à l'orthographe. En effet, le développement de la production écrite est un de ses objectifs principaux ainsi que l'usage des mots dans différents contextes. Pour atteindre ses objectifs de formation, F3 s'appuie sur des méthodes de FLE, des documents authentiques de presse

⁴⁰ Il est important de rappeler que F1 a accepté d'être interviewée mais n'a pas voulu être enregistrée. J'ai donc pris note de ces réponses pour avoir des données.

comme le journal Vite lu Nymphéa, conçu spécialement pour des personnes en situation d'illettrisme⁴¹.

F2 pour sa part considère que son public ne correspond pas à un public FLE en raison de l'urgence à communiquer dans des situations très spécifiques à des personnes en processus d'intégration à la société d'accueil :

« J'insiste parce que: + on ne fait pas du français langue étrangère\+ on fait du FLI d'ailleurs l'expression a a disparue alors qu'on est toujours dedans+ on a jamais été AUTANT enfin je veux dire: l'expression n'a jamais été aussi VRAIE on est vraiment dans le français langue d'intégration\ »

Par conséquent, la sélection du vocabulaire se fera selon les besoins immédiats de communication des apprenants. Cette idée a été illustrée par F2 avec l'exemple du thème « la santé », F2 manifeste que bien que ce soit important de reconnaître les parties du corps, pour les apprenants de l'OFII ce champ lexical sera limité :

« l'essentiel c'est qu'ils soient capable de dire la tête+ les bras+ les mains+ les jambes+ les pieds\ pourquoi/ parce que suite à ça quand ils vont voir le médecin/ moi j'insiste pour qu'ils disent aussi le cœur et l'estomac (...) parce que ça peut aller plus vite si on est capable de dire là où on a mal »

« C'est pour ça que je parle du FLI parce que dans le FLE on peut élargir c'est le cadre européen mais là on est dans l'urgence dans l'immédiat »

De ce fait, l'aspect fonctionnel de la langue prime sur les composants linguistiques dans ces formations. Selon F2, les activités sont orientées à préparer les apprenants à devenir des interlocuteurs efficaces à travers des mises en situations « vraiment pratico-pratiques et très concrètes ». De surcroît, l'enjeu administratif ne cesse pas de constituer également un des objectifs qui conditionne les contenus de la formation :

« on doit apprendre à leur donner le minimum pour se débrouiller on n'est pas dans le seuil du B1 du Cadre Européen c'est: je dirais c'est du A1. On doit les amener déjà au A1+ sachant que c'est cette

⁴¹Pour en savoir plus, allez sur <http://www.lilavie.fr/nos-journaux/vite-lu-nymphea/l-actualite-pour-les-personnes-en-difficulte-avec-l-ecrit>

attestation qui leur permet de renouveler leurs papiers\ le A2 leur donne 10 ans et le b1 la naturalisation c'est VRAIMENT la carotte »

En outre, ce « minimum pour se débrouiller » est travaillé à travers des documents authentiques administratifs qui constituent des ressources obligatoires pour les formateurs OFII. F2 indique que bien que la formation soit transversale, elle travaille non seulement les valeurs de la république mais aussi la manipulation de ces documents. Il en va de même pour la compréhension des rôles des institutions desquelles relèvent les documents administratifs. D'ailleurs, la formatrice souligne que le recours aux documents authentiques administratifs est une des particularités de l'enseignement du français en contexte migratoire :

« oui on utilise les documents authentiques\ c'est qui fait la différence avec le FLE/ ce que nous on est vraiment là-dedans »

Pour ce qui est des pratiques pédagogiques, F2 considère que le travail en groupe est important car « ça va tisser encore plus des liens et puis on va tourner ». En effet, elle explique qu'elle constitue des groupes avec des apprenants des différents niveaux les encourageant ainsi à s'entraider. Cette dynamique instaurée favorise l'interaction entre les participants ce qui est l'élément clé pour F2 :

« Là où c'est intéressant pour moi+ là où le FLI et le FLE se rejoignent c'est dans l'interaction/ c'est l'interaction qui crée le cours+ »

Pour F2, les compétences orales ont donc un rôle essentiel dans son cours. C'est pourquoi, elle tient compte des situations de déplanifications en cours et affirme qu'il est important d'être flexible et de s'adapter à son public : « pour moi c'est le groupe qui me porte c'est pas le contraire/ ». Cependant, les compétences écrites sont également travaillées bien évidemment à petite échelle car il s'agit d'apprenants qui commencent à être scripteurs. F2 affirme alors que donner de moins en moins de photocopies et de faire écrire les apprenants a donné des résultats de manière progressive.

En ce qui concerne *Mot à Mot*, les déroulés des ASL oral et écrit sont organisés de la manière suivante :

ASL Oral	ASL Ecrit
<ul style="list-style-type: none"> - CO (dialogues) - lexique - phonétique - Grammaire - PO 	<ul style="list-style-type: none"> - CE (documents authentiques) - Phonographie. - Lexique. - PE. - Grammaire.

Tableau 7 : Déroulé des ASL oraux et écrits

Lors des ateliers oraux, les activités ludiques pour l'enseignement du vocabulaire sont au cœur des pratiques pédagogiques des formatrices. De même, elles assurent qu'éviter l'écrit dans ces ateliers favorise la gestion de l'hétérogénéité dans le groupe, raison pour laquelle elles n'utilisent que des stimulus visuels pour ces ateliers.

F5 : « sinon on est : que sur de l'oral/ puisque ça nous permet du coup de mélanger: puisque on est sur des compétences orales: qu'on ait été scolarisés ou non scolarisés on s'en fout là on est tous en égalité quoi\+ ce qui nous rassemble c'est qu'on est débutant+ voilà/ et: c'est pour ça que: on a fait le choix de travailler les compétences orales qu'à partir d'images/ »

Parallèlement, pour les formatrices les compétences sociolinguistiques vont de pair avec les linguistiques et mettent en garde les apprenants sur les différents codes sociaux selon les situations de communication :

F5 : « la sociolinguistique quand on peut aussi+ le tu : vous : »

F4 : « ça va avec/ c'est les situations qui fait que tu tutoies dans certaines situations et que tu vouvoies dans d'autres »

Quant aux compétences écrites, il y a une trame similaire mais les ressources de base sont les documents authentiques propres à chaque espace social, d'abord et surtout la reconnaissance des documents à travers des activités de tri⁴². Les formatrices tiennent à préciser que l'alphabétisation ne relève pas du FLE surtout parce qu'elles travaillent la correspondance phonographique pour entrer dans l'écrit.

⁴² Des activités qui invitent les apprenants à choisir les documents pertinents pour une démarche spécifique.

F4 : « On est en alphabétisation+ on n'est pas en FLE donc »

F5 : « Séance de phonographie j'entends: une chose qu'on ne ferait pas de la même façon en FLE quoi/ »

Effectivement, les formatrices ont expliqué qu'elles utilisent des méthodes globales comme la « méthode naturelle de lecture et écriture » et syllabiques pour développer la compétence lectrice de ses apprenants. En outre et de même que F2, les formatrices de *Mot à Mot* considèrent que le lexique doit être traité de manière générale :

F4 : « ouais aussi le: vocabulaire aussi mais vraiment en lien avec la connaissance globale avant de rentrer plus dedans »

De ce fait, cette association met en place des ateliers fermés où il y a un objectif par cours. Autrement dit, chaque étape du déroulement des ASL se réalise dans un cours de deux heures, dans une séance on ne travaille que la CO , dans l'autre que le vocabulaire et ainsi de suite. De plus, chez *Mot à Mot*, il existe un rituel d'accueil qui permet de faire le rappel de la séance précédente pendant les 15 ou 30 premières minutes en attendant que tous les participants soient arrivés. Par ailleurs, la continuité des apprenants dans la formation dépend de leur assiduité donc après 2 ou 3 absences non justifiées, ils sont exclus et on admet des personnes qui sont en liste d'attente.

4. Propositions didactiques

Pour donner suite à la conclusion précédente, je présenterai des propositions didactiques qui pourraient contribuer à l'accompagnement linguistique des réfugiés au sein du projet « Réfugié Citoyen ». Je pense qu'il est nécessaire de réaliser l'accompagnement linguistique en deux temps : avant et durant la mission de service civique.

4.1. Une formation linguistique à visée professionnelle avant la mission de service civique

L'objectif principal de cette formation serait de préparer les volontaires à leur mission de service civique à travers des ateliers de français portant sur un métier associé à leur mission. De plus, la formation serait transversale dans le sens où les volontaires seraient initiés au monde du travail.

De ce fait, il serait approprié de commencer par une séance durant laquelle le service civique serait présenté par un intervenant externe, un volontaire de l'AAJT si possible, afin de sensibiliser les participants à leurs droits et devoirs dans le programme du service civique. Un début axé sur la situation générale des participants facilitera la transition vers chacun d'eux lors du deuxième atelier portant sur leurs qualités dans le but d'établir un profil de volontaire. Ensuite, cette formation permettra de mener une réflexion sur le savoir-être du professionnel du métier que les volontaires vont découvrir lors de leurs missions. Puis, les cours devront traiter le lexique technique et aider à la rencontre avec un professionnel de l'entreprise où les volontaires effectueront leur service civique afin de les sensibiliser aux possibles situations de communication auxquelles ils seront confrontés. Finalement, les volontaires devraient être initiés aux outils de recherche d'emploi, notamment le CV et la lettre de motivation.

Voici un tableau qui donne un aperçu général de cette formation :

Atelier	Objectif Pragmatique	Objectifs Linguistiques	Objectifs Socio-culturels	Tâche finale
1. Être volontaire du service civique en France	-Parler du service civique.	-L'expression de l'opinion. -Verbes liés aux goûts. -Devoir et avoir le droit à.	-Les droits et les devoirs d'un volontaire de service civique en France.	-Faire un enregistrement ou une vidéo collective où on se présente et dit pourquoi on fait le service civique.
2. Mon profil de volontaire	- Se présenter en contexte professionnel.	- Les qualités et les défauts en contexte professionnel. - Verbes vouloir, pouvoir, être.	-Se mettre en valeur.	-Rédiger son profil de volontaire.
3. Les métiers autour de ma mission de service civique	-Parler des métiers impliqués dans les missions de service civique.	-Les métiers.	-Sensibiliser aux questions d'égalité homme/femme au travail. -Les parcours académiques pour exercer un métier spécifique en	- Présenter la fiche d'un métier associé à la mission de service civique.
4. Les outils de ma mission	-Reconnaître les outils et les consignes	-Le lexique des outils professionnels. -Les verbes des		- Présenter les outils professionnels

	professionnels d'un métier impliqué dans sa mission de service civique.	consignes professionnelles.	France.	et leur utilité à travers une affiche ou une carte mentale simple.
5. Les actions dans ma mission	-Parler des journées types dans les missions de service civique.	-Les mots interrogatifs. -Les marqueurs du temps : d'abord, ensuite, après. -L'heure. -Les verbes des consignes professionnelles.	-Sensibilisation au rythme d'une journée de travail.	- Interviewer un professionnel de sa mission et présenter l'activité d'une journée de travail à l'association.
6. Mon CV	-Parler des parcours professionnels.	-Comprendre un parcours professionnel.	-Connaître les normes d'un CV en France.	-Rédiger son CV.
7. Ma lettre de motivation pour le service civique	-Parler de son parcours	-Formules de politesse dans une lettre de motivation.	-Structure d'une lettre de motivation.	-Rédiger la lettre de motivation simple pour le service civique.
8. Préparer mes futurs entretiens professionnels	-Préparer un entretien professionnel.	-Les compétences professionnelles.	-Gestes et postures lors d'un entretien professionnel. -Structure d'un entretien professionnel.	-Passer l'entretien d'embauche.

Tableau 8 : Proposition de formation avant la mission de service civique

En ce qui concerne les modalités de la formation, cette dernière sera présentielle pendant 8 jours et aura pour forme des ateliers de 3 heures chacun, soit un total de 24 heures. L'approche à mettre en place sera actionnelle car à la fin de chaque atelier, les apprenants auront réalisé une production spécifique sur le sujet traité qui peut être orale ou écrite : profil professionnel, fiche métier, cv, etc. Il est nécessaire de préciser que pour certains ateliers, il faudra la collaboration des intervenants externes comme dans les ateliers 1, 5 et 8 où on ferait appel à un volontaire de service civique de l'AAJT, à un professionnel de la mission de chaque volontaire et à des conseillers d'insertion sociale de l'AAJT respectivement. Ces interventions dynamiseraient les ateliers à travers

la variation des interlocuteurs et leur donneraient un sens plus authentique car elles dépasseraient les barrières de la salle de classe.

En outre, les ateliers s'inscrivent dans une démarche inductive qui favorise la transition du service civique aux outils de la recherche d'emploi. Néanmoins, les ateliers seront des séances fermées sans suivre aucune progression de sorte que dans chaque cours soient présents les éléments nécessaires pour réaliser la tâche finale. Certes, les acquis des premières séances peuvent être recyclés afin d'accélérer l'atteinte des objectifs des autres séances mais les tâches ne dépendent pas des ateliers précédents. Bien évidemment, il est plus pertinent que les apprenants participent à tous les ateliers, qui ont d'ailleurs un caractère obligatoire dans le cadre du projet « Réfugié Citoyen ».

D'après ce qui précède, les pratiques pédagogiques devraient être cohérentes avec la thématique, les supports et les participants. De plus, les supports seront des documents authentiques de différentes natures tels que vidéos promotionnelles du service civique, sites internet comme l'Onisep, etc. Ce qui constituera un critère de choix sera que les supports correspondent aux centres d'intérêt des apprenants. Par exemple dans l'atelier 3 il ne serait pas judicieux de montrer une vidéo portant sur la question d'égalité homme femme au travail dans des domaines scientifique mais plutôt dans le commerce, le bâtiment ou les services, secteurs dans lesquels s'oriente ce public.

Quant à l'hétérogénéité linguistique, elle pourrait être gérée par la variation car les tâches peuvent être réalisées à plusieurs niveaux avec les mêmes documents, à l'exception des ateliers 3 et 4 où les supports pédagogiques dépendent du métier à étudier et nécessitent donc d'une différenciation. Il est toutefois important de mentionner qu'en considération du temps que les personnes doivent atteindre pour obtenir un statut de réfugié et de la prise en charge au sein des CADA, on espère que les apprenants seront au moins des scripteurs et lecteurs débutants. Dans le cas contraire, l'enseignant devra également adopter des techniques d'alphabétisation lors des activités écrites et considérer le travail de groupe, selon le nombre d'effectifs, comme une possibilité pour aider les apprenants qui relèvent de l'alphabétisation et favoriser l'entraide. De ce fait, ces lignes sur les pratiques pédagogiques ne constituent que des recommandations qui devront s'adapter en fonction du groupe d'apprenants et le style d'enseignement du formateur.

4.2. La formation linguistique pendant la mission de service civique

Une fois initiée la mission de service civique, la formation devrait élargir son champ d'action.

Il serait donc question de considérer :

- Si les apprenants doivent renforcer leur autonomie dans certains espaces sociaux afin de mettre en place des ASL.
- S'ils ont besoin de développer davantage leurs compétences orales et écrites à travers des ateliers de conversation et d'écriture.
- S'il convient de proposer une préparation aux épreuves DELF qui renforcerait leur dossier pour l'accès aux formations qualifiantes, sachant que le niveau minimum requis est le A2, afin de faciliter leurs démarches administratives.

De ce fait, il serait intéressant de construire la formation en concertation avec les apprenants, selon les besoins déterminés lors de l'entretien d'accueil. Autrement dit, d'inviter les apprenants à choisir les sujets qui les intéressent et/ou les compétences qu'ils désirent développer par un système de vote comme celui de *Mot à Mot*. Il sera donc nécessaire de prendre au moins 2 semaines à partir de la sélection du thème à traiter, pour la préparation de l'atelier sous peine de négliger des aspects complémentaires des ateliers comme l'organisation des interventions des partenaires le cas échéant et la didactisation des documents sources selon les niveaux des apprenants.

A mon avis, l'implication des apprenants dans la conception de la formation augmenterait leur motivation intrinsèque car il ne s'agirait plus seulement d'une obligation du programme du service civique mais aussi d'un choix qu'ils auront fait. En effet, la décision de la participation à ce programme peut être influencée par les difficultés financières personnelles que ces personnes éprouvent mais ce facteur serait en partie jugulé par l'indemnisation qu'ils recevront tous les mois. Ainsi, cette démarche serait une opportunité pour développer l'autonomie des apprenants grâce au fait qu'ils fixeront eux-mêmes les objectifs de la formation. Par conséquent, le rôle du formateur sera d'harmoniser les moyens pédagogiques pour atteindre les objectifs en tenant compte des profils des apprenants, des styles d'apprentissage et des cultures éducatives dans la planification de ses cours.

En outre, inclure une sortie culturelle par mois en relation avec les événements de la ville serait l'occasion d'élargir leurs représentations du français, jusqu'alors figées en majeure partie sur les démarches de régularisation administratives, à d'autres éléments porteurs d'histoire, d'art et de

culture. Dans le même ordre d'idées, des ateliers d'écriture créative pourraient être un moyen pour que les apprenants découvrent le français comme un instrument d'expression de leurs pensées et idées.

4.3. Le portefeuille des compétences professionnelles : un outil pour la construction des projets professionnels

Un portefeuille des compétences professionnelles permet de « rassembler les preuves des compétences et des connaissances (...) acquises au cours [des] différentes expériences personnelles et professionnelles » (Portail de la validation des acquis de l'expérience du Ministère du Travail, 2019)⁴³. Il s'agit donc d'une compilation des expériences personnelles et professionnelles qui construisent le projet professionnel de l'utilisateur. Plumelle (2006)⁴⁴, responsable du centre de ressources du CIEP se réfère à cet outil comme portfolio.

D'après ce qui vient d'être dit, on peut considérer ce portefeuille comme l'équivalent à la partie dossier du Portfolio Européen des Langues que nous connaissons déjà. Ce dossier aurait la particularité de recueillir non seulement les productions linguistiques mais aussi tous les documents qui contribuent au développement du projet professionnel de l'apprenant tels que : des attestations de stage, des photos de leurs productions s'il s'agit des métiers manuels (couturier, métallier, etc.), test d'orientation professionnel, CV et lettres de motivation. De ce fait, le portefeuille des compétences serait nourri progressivement et son application dès la première partie de la formation aurait une double utilité : garder une trace des productions linguistiques réalisées et constituer une base pour l'accompagnement avec le conseiller d'insertion sociale.

Conclusion

Cette recherche a été très formatrice pour moi car elle m'a donné l'opportunité de m'introduire à l'enseignement du français aux primo-arrivants en milieu associatif et de dépasser mes limites. En effet, au début de l'année je ne me sentais pas prête à faire face à un public avec un tel profil hétérogène non seulement pour le niveau linguistique mais surtout pour la diversité des parcours de scolarité. De plus, ne pas avoir à ma disposition de programme ou de référentiel établi était très déstabilisant, il m'a fallu beaucoup de temps pour comprendre et accepter le fait qu'il n'y ait pas de

⁴³Consulté sur <http://www.vae.gouv.fr/espace-ressources/fiches-outil/realiser-votre-portefeuille-de.html>

programme « universel » correspondant à ce public de jeunes que j'avais à ma charge, certainement du fait de mon expérience professionnelle antérieure très différente, au sein des établissements éducatifs en Equateur. Ainsi, j'ai dû désapprendre pour apprendre, me décentrer afin de m'ouvrir complètement à ce nouveau contexte d'enseignement. Ceci n'aurait pas été possible sans l'accompagnement de ma responsable pédagogique à l'AAJT dont les conseils m'ont été très précieux.

Parallèlement, les cours du master notamment traitant des enjeux sociolinguistiques, d'ingénierie pédagogique, et de la méthodologie de la recherche ont constitué les piliers de ce travail. J'ai donc pris conscience du fait que toute action dans la formation linguistique des migrants adultes relève d'une politique pouvant à la fois comporter une idéologie ou des représentations vis-à-vis de ce public. De plus, maintenant je comprends à quel point il est important de travailler sur les représentations des apprenants mais aussi sur les nôtres en tant que formateur en vue d'accélérer leur intégration et de réaliser une formation plus efficace. En outre, cette recherche a ouvert mes yeux sur l'analyse des besoins des apprenants. Effectivement, une formation qui part des besoins objectifs et subjectifs des apprenants déterminés non seulement à travers des tests de positionnement mais aussi par le biais des entretiens est beaucoup plus significative pour eux. D'ailleurs, il est important de considérer l'influence des représentations de ces besoins venant des autres acteurs impliqués dans la conception de la formation, notamment des formateurs et des responsables pédagogiques. Avant cette deuxième année de master, je ne savais pas enseigner sans suivre un programme imposé par l'établissement tandis qu'aujourd'hui j'ai gagné en capacité d'analyse, ce qui me permettra, dans l'avenir, de déterminer plus facilement les objectifs pédagogiques, méthodes et outils pédagogiques pour une formation. Je trouve que ma capacité de réflexion s'est également développée grâce aux différents sujets abordés dans le cours de Méthodologie de la Recherche et aux échanges lors des différents séminaires avec mes enseignants et camarades. Avec le recul, je me rends compte qu'il aurait été plus judicieux de réaliser la recherche de terrain auprès des associations à Marseille avant la prise en charge du groupe et non vers la fin comme je l'ai fait. Il aurait été même judicieux de proposer de décaler le démarrage de la formation d'une semaine afin de réunir tous les éléments de réflexion, de les analyser et d'organiser une formation plus adaptée au groupe que l'on m'avait confié. Agir dans cette logique m'aurait rendue plus audacieuse dans l'essai des activités ou des déroulés relevant de plusieurs didactiques,

⁴⁴Consulté sur <https://journals-openedition-org.lama.univ-amu.fr/ries/253>

même si elles ne correspondaient pas à mon style d'enseignement ni à mon expérience professionnelle et ce malgré le faible nombre peu de participants à mes cours.

Cependant, il a été très utile de découvrir les différentes démarches mises en place par les associations lors de leurs ateliers, notamment en ce qui concerne la méthodologie d'analyse de besoins et les déroulés selon le type d'atelier. Aussi, j'ai constaté que chaque association est un monde différent et leurs actions pédagogiques varient en fonction du public qu'elles accueillent. Par conséquent, la transposition exacte d'une de leurs démarches n'aurait pas été pertinente car le Projet « Réfugié Citoyen » comporte des objectifs spécifiques qui ne correspondent pas à ceux des associations interviewées. De même, ce travail m'a permis de constater que peu importe que le français soit enseigné en tant que langue étrangère, seconde ou d'intégration, ou dans le cadre de l'alphabétisation, et malgré le fait que chacun de ces champs ait une spécificité, ils convergent tous vers la connaissance de la culture française et le développement des compétences interculturelles à travers l'interaction entre les participants. Enfin, je relève que l'interculturalité, les représentations linguistiques des jeunes et l'évolution de leurs identités culturelles constituent des potentiels sujets pour des futurs stagiaires à l'AAJT.

En guise de conclusion, je termine cette recherche et cette année de master avec 5 leçons à appliquer dans mes futures expériences professionnelles :

1. Pour comprendre un nouveau contexte d'enseignement, il faut se débarrasser des idées préconçues et tout apprendre à nouveau.
2. La crainte du nombre des apprenants est un frein à la découverte des nouvelles techniques. Il ne faut pas hésiter à se laisser porter par sa créativité et/ou à essayer de nouvelles pratiques pédagogiques.
3. Il n'y a rien de plus authentique que ce qui est créé par soi-même. C'est pourquoi, il faut impliquer les apprenants dans la construction de leur parcours d'apprentissage.
4. « Perdre du temps » à se renseigner sur tous les aspects de la formation à mettre en place (apprenants, référentiels, ressources, atteintes, etc.) est du temps gagné pour plus tard.
5. Les recherches comme les cours se planifient en essayant d'anticiper les possibles difficultés que l'on peut rencontrer.

Bibliographie

Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, n° 29(2), 9-44. Consulté le 25 mai 2019 à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2012-2-page-9.htm>

Adami, H., & André, V. (2017). Vers le Français Langue d'Intégration et d'Insertion (FL2I). In V. Leclercq (Éd.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 277-289). Consulté le 19 janvier 2019 à l'adresse <http://books.openedition.org/septentrion/14084>

Adami, H., & Leclercq, V. (2017). Introduction : Les adultes migrants face aux langues des pays d'accueil. In *Savoirs Mieux. Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 9-22). Consulté le 19 janvier 2019 à l'adresse <http://books.openedition.org/septentrion/14066>

Avermaet, P. V. (2017). L'intégration linguistique en Europe : Analyse critique. In H. Adami & V. Leclercq (Éd.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 153-171). Consulté le 19 janvier 2019 à l'adresse <http://books.openedition.org/septentrion/14077>

Barbier, J.-M., & Lesne, M. (1986). *L'analyse des besoins en formation*. Paris : R. Jauze.

Beacco J.C., De Ferrari, M., Lhote G., Tagliante C. (2005). *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris : Didier.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Beacco, J.-C., Little, D., & Hedges, C. (2014). *L'intégration linguistique des migrants adultes. Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*. (U. des politiques linguistiques Conseil de l' Europe, Éd.). Consulté le 28 juillet 2019 à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01465362>

Besse, H. (1987). Le français langue maternelle, seconde et étrangère. *Langue Française*, 9-15.

Bommier-Pincemin, B. (1999). *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en œuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents*. Thèse de Doctorat en Linguistique, Université Paris IV Sorbonne, chapitre VII : "Caractérisation d'un texte dans un corpus : du quantitatif vers le qualitatif", A "Définir un corpus", pp. 415-427.

Biichlé, L. (2016). Oscillations et actualisations identitaires en contexte migratoire et post-migratoire : Des représentations de migrants maghrébins et de leurs descendants. *Groupe d'Étude sur le Plurilinguisme Européen*, (8). Consulté le 18 juillet 2019 à l'adresse <http://www.cahiersdudgepe.fr/index.php?id=2969#tocto1n4>

Blanchet, P. (2012). « La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : Enjeux théoriques et méthodologiques ». In Abbes, A.Y. & Kara, M. (Eds). *Reconfiguration des concepts pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et sociodidactique*. Revue SOCLES 1-2012, ENS. LHS d'Alger. (pp.13-20).

Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Agence Universitaire de la Francophonie.

Bouchut, F., Cauden, I., et Cuisiniez, F. (2016). *La boîte à outils des formateurs*. Malakoff : Dunod

Bourguignon, C., Delahaye, P., & Vicher, A. (2005). L'évaluation de la compétence en langue : Un objectif commun pour des publics différents. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 140(4), 459-473. Consulté le 14 août 2019 à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-459.htm>

Bruley-Meszaros, C. (2008). La réalité des pratiques de classe en milieu associatif. Comment gérer l'hétérogénéité ? - Public d'adultes migrants. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 3(3). Consulté le 11 août 2019 à l'adresse <https://doi.org/10.4000/rdlc.2879>

Candide, C. (s. d.). Apprentissage De La Langue : Vers Une Lente Émergence d'un Droit - PDF. Consulté le 27 mai 2019 à l'adresse <https://docplayer.fr/88743604-Apprentissage-de-la-langue-vers-une-lente-emergence-d-un-droit.html>

Castellotti, V. (2014). L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques. In Goï, C., Huver, E. & Razafimandimbimananana, E. *Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation*, GLOTTOPOPOL, 23, 173-190.

Chiss, J. L., & David, J. (2001). Hétérogénéité des apprenants et traitement des contenus disciplinaires. *Le Français Aujourd'hui*, 57-67.

Clerc, S. (2008). Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 38, 187-198. Consulté le 2 juillet 2019 à l'adresse <https://doi.org/10.4000/reperes.406>

Cuq, J.-P. (1989). Français Langue Seconde : essai de conceptualisation. *L'information Grammaticale*, 36-40.

Dabène, M., & Rispaïl, M. (2008). La sociodidactique : Naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. *La Lettre de l'AIRDF*, 42(1), 10-13. Consulté le 23 juillet 2019 à l'adresse <https://doi.org/10.3406/airdf.2008.1769>

David, C. (2017). Repenser la différenciation pédagogique au sein d'une classe de langue étrangère (FLE) multilingue, multiculturelle et multi-niveaux. *Bulletin VALS-ASLA*, 101-113.

Davin-Chnane, F. (2004). Le français langue seconde (FLS) en France : Appel à « l'interdidacticité ». *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, no 133(1), 67-77. Consulté le 30 juillet 2019 à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-ela-2004-1-page-67.htm>

Debono, M. (2013). *Langue et droit : Approche sociolinguistique, historique et épistémologique*. Bruxelles : E.M.E.

Dennerry, M. (2006). *Piloter un projet de formation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

- De Ferrari, M., Mammar, F.-Z., & Nassiri, M.-C. (2010). *Acquérir la compétence de l'écrit à l'âge adulte du niveau A1.1 au niveau A1*. 26.
- De Keyzer, D. (s. d.). *Méthode Naturelle Lecture Ecriture (MNLE) avec des adultes*. 8.
- El Karouni, S. (2012). L'enseignement du français en contexte scolaire hétérogène. Pour un renouvellement des repères didactiques traditionnels. *Recherches & éducations*, (7), 149-165. Consulté le 30 juillet 2019 à l'adresse <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/1435>
- Fernandez, J. (1988). *Réussir une activité de formation*. Editions Saint-Martin : Montréal.
- Goledzinowski, F. (1994). L'évolution de la formation des migrants. *Hommes & Migrations*, 1177(1), 16-23. Consulté le 30 mai 2019 à l'adresse <https://doi.org/10.3406/homig.1994.2234>
- Guernier, M.-C. (2012). Les contenus linguistiques dans les référentiels et les discours des formateurs. Définitions, conceptions et références. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (45), 73-92. Consulté le 5 août 2019 à l'adresse <https://doi.org/10.4000/lidil.3181>
- Geertz, C. (1998). La description dense : Vers une théorie interprétative de la culture. *Enquête*, (6), 73-105. Consulté le 28 janvier 2019 à l'adresse <https://doi.org/10.4000/enquete.1443>
- Hougardy, A., & Oger, L. (2006). Une méthode en 4 x 4 pour l'analyse des besoins et la régulation en FAD. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 9.
- Huver, E., & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues : nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Didier.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F., & Lebrun, M. (2017). Des avenues méthodologiques pour la recherche pour la LMM et la LMM@. In *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique - LMM@* (p. 316). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laurens, V. (2003). *Présentation et analyse d'un modèle d'unité didactique pour l'enseignement du FLE*. Mémoire de DEA en didactologie des langues et des cultures. Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III.
- Le Boterf, G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Editions d'Organisation.
- Lebrun, M., Smidts, D., & Bricoult, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation?* Bruxelles : Groupe De Boeck.
- Leclercq, V. (2017). La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. In Adami, H. (Éd.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation* (p. 173-196). Consulté le 19 janvier 2019 à l'adresse <http://books.openedition.org/septentrion/14079>
- Lebreton, E. (2017). Les besoins langagiers : une notion complexe à appréhender. In Beacco, J.-C., Krumm, H. J., Little, D., Thalgot, P. *L'intégration linguistique des migrants adultes. Les enseignements de la recherche*. Strassbourg : De Gruyter Mouton.

- Lesne, M. (s. d.). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Little, David. 2008. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes*. Unité des politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- MAIICC (1997) *Immigration et langue*. Canada : Collection Statistiques et Indicateurs n°14.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2012). *Le Français sur Objectif Universitaire : De la maîtrise linguistique aux compétences universitaires*. 20.
- Maurer, B. (1995). La didactique du FLS, entre approches communicatives et français de scolarisation. *Tréma*, (7), 13-25. Consulté le 4 février à l'adresse <https://doi.org/10.4000/trema.2165>
- Maymo, P., Lauray-Quantin, F., & Royer, S. (2015, février 28). Le FOS, français sur objectifs spécifiques [Text]. Consulté 10 août 2019 à l'adresse Agito website: <https://agi.to/enseigner/carnets-pedagogiques/fos-francais-sur-objectifs-specifiques/>
- Muchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherche qualitative*,3, 1-27.
- Noesen, M., Meyers, C., Barthel, G., & Zerbato, D. (2008). L'école luxembourgeoise face à l'hétérogénéité de ses élèves. In R. Martin, C. Dierendonck, C. Meyers & M. Noesen (Eds.), *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain* (pp. 257-290). Bruxelles : De Boeck
- Noyé, D. & Piveteau, J. (2002). *Guide pratique du formateur : concevoir, animer, évaluer une formation*. Paris : Insep Consulting Editions.
- Paquette, G. (2002). *L'ingénierie Pédagogique*. Québec : PUQ.
- Parmentier, C. (2008). *L'ingénierie de formation, outils et méthodes*. Paris : Eyrolles.
- Plumelle, B. (2006). Le portfolio ou portefeuille de compétences. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (43), 10-12. Consulté le 25 août 2019 à l'adresse <https://doi.org/10.4000/ries.253>
- Puren, C. (2001). Pédagogie différenciée en classe de langue. *Les cahiers pédagogiques*, 399, 64-66.
- Richer, J.-J. (2008). Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.): Une didactique spécialisée ?. *Synergies Chine*, 3, 15-30.
- Rousson, M., & Boudineau, G. (1981), L'étude des besoins de formation : Réflexions théoriques et méthodologiques. In P. Dominicé & M. Rousson (Eds) , *L'éducation des adultes et ses effets*. (p.21-85). Berne : Peter Lang.

- Sabourin, P., & Bélanger, A. (2015). La dynamique des substitutions linguistiques au Canada | Cairn.info. 2015, 70(4), 771-803. Consulté le 10 août 2019 à l'adresse <https://www-cairn-info.lama.univ-amu.fr/revue-population-2015-4-page-771.htm>
- Sayad, A. (1994). Qu'est-ce que l'intégration ? *Hommes & Migrations*, 1182(1), 8-14. Consulté le 10 août de 2019 à l'adresse <https://doi.org/10.3406/homig.1994.2341>
- Savoie-Zajc, L & Karsenti, T. (2011). La Méthodologie. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 109-122). Montréal : ERPI.
- Schertenleib, G.-A. (2014). Hétérogénéité culturelle et intégration – prise en compte de l'hétérogénéité des publics scolaires. In Arcidiacono. *L'hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire* (pp. 27-46). Bienne-Suisse : Hep-bejune.
- Taillefer, G. (2004). Une analyse critériée des besoins linguistiques dans l'enseignement universitaire des Sciences économiques. *ASp. la revue du GERAS*, (43-44), 107-124. Consulté le 28 juillet 2019 à l'adresse <https://doi.org/10.4000/asp.1095>
- Tabouret-Keller, A. (1997). Language and identity. In Coulmas, F. (Ed.), *The Handbook of Sociolinguistics* (pp.315-326). Oxford: Blackwell.
- Vandermeulen, K. (2017). Approche actionnelle et formation linguistique en contexte migratoire. In Van Avermaet, Piet & Sara Gysen. 2008. *Apprentissage, enseignement et évaluation des langues, et intégration des migrants adultes. Importance de l'analyse des besoins*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Verdelhan-Burgade, M. (2002). *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vigner, G. (1992). Le français langue de scolarisation. In Besse H., Ngalasso M. M., Vigner G., (Eds.). *Français langue seconde, Études de Linguistique Appliquée*, 88, (pp. 39-53).
- Vicher, A. (2008). Le français langue seconde dans l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture du pays d'accueil aux migrants et aux enfants de migrants : un choix politique et didactique. *Synergies Sud-Est européen*, 1, 31-44.
- Vicher, A. (Ed.). (2011). *Référentiel FLI*. Paris : Groupe Assistance-Printing.
- Vicher, A. (2017). Politiques, dispositifs et pratiques de formation linguistique des migrants en France : Retombée des travaux internationaux des vingt dernières années. In H. Adami & V. Leclercq (Éd.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation* (p. 197-236). Consulté le 19 janvier 2019 à l'adresse <http://books.openedition.org/septentrion/14080>

Sitographie

Axes des compétences ASL. Consulté le 16 juillet 2019 à l'adresse <http://www.aslweb.fr/asl-menu/carte-des-competences/>

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale N°15. Consulté le 27 mai 2019 à l'adresse https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=115286

Centre Information pour la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP) - Ministère du travail, de l'emploi. (s. d.). Réaliser un portefeuille de compétences—Le portail de la validation des acquis de l'expérience. Consulté le 28 août 2019 à l'adresse Le portail de la validation des acquis de l'expérience website: <http://www.vae.gouv.fr/espace-ressources/fiches-outil/realiser-votre-portefeuille-de.html>

Conseil de l' Europe. (s. d.). Formes d'intégration linguistique. Consulté 1 août 2019 à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/forms-of-linguistic-integration>

Cours de Blanchet (2004) « L'approche interculturelle en didactique du FLE » pour le Service Universitaire à Distance de l'université de Rennes 2 Haute Bretagne. Consulté le 10 août 2019 à l'adresse http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_inter.pdf

De Ferrari, M. (2018, juillet). *Penser la formation linguistique des adultes migrants en France Nommer autrement pour faire différemment*. Consulté le 18 août 2019 à l'adresse http://crpve91.fr/Politique_de_la_Ville/Cohesion_sociale/Productions_du_CRPVE/7_avril_2011/D_efe Ferrari-penser-formation-autrement-LFDM-juillet-2008.pdf

Dépliant DILF- Ministère de la Culture. Consulté le 12 juillet 2019 à l'adresse [www.culture.gouv.fr > download > version > file > depliant_DILF_def](http://www.culture.gouv.fr/download/version/file/depliant_DILF_def)

Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté (DAIC). (2012). *LE LABEL QUALITE FLI Guide des organismes de formation candidats*. Consulté le 12 juillet à l'adresse https://www.immigration.interieur.gouv.fr/content/download/34458/258499/file/2_FLIGuideOFjanv2012.pdf

Domaines et sous-domaines du référentiel CléA. Consulté le 19 juillet 2019 à l'adresse <https://www.certificat-clea.fr/le-dispositif-clea/le-referentiel/>

Étranger, immigré : Quelle différence ? (2017). 8. Consulté le 28 mai 2019 à l'adresse https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/libris/9782110102881/9782110102881_EX.pdf

Langues en danger : Attention à leur disparition. (2015, mai 5). Consulté 1 août 2019 à l'adresse Assimil Le don des Langues website: <https://www.assimil.com/blog/langues-en-danger-disparition>

Les 7 domaines – Certificat CléA. (s. d.). Consulté le 3 août 2019 à l'adresse <https://www.certificat-clea.fr/employeurs/le-socle/>

Les cours de Français sur Objectifs Adaptés de la Mairie de Paris Prendre en compte la diversité des publics, améliorer la cohérence pédagogique. (s. d.). 53. Consulté le 30 juillet 2019 à l'adresse http://www.transitlingua.org/assets/rapport_plidam-transit-lingua.pdf

L'hétérogénéité en classe de FLE: pistes de réflexion et d'action—FDLM : Le français dans le monde. (s. d.). Consulté le 11 août 2019 à l'adresse <http://www.fdlm.org/blog/2011/08/25/lheterogeneite-en-classe-de-fle-pistes-de-reflexion-et-daction/>

Les « Passerelles linguistiques vers l'emploi » du département de Paris sont en ligne. (2015, septembre 24). Consulté le 3 juillet 2019 à l'adresse <https://www.defi-metiers.fr/breves/les-passerelles-linguistiques-vers-lemploi-du-departement-de-paris-sont-en-ligne>

Marché OFII. (s. d.). Consulté le 26 juin 2019 à l'adresse <https://www.google.com/search?q=march%C3%A9+ofii&oq=marc&aqs=chrome.69i59j0j69i57j69i59j0l2.1786j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#>

MIGRANT : Définition de MIGRANT. (s. d.). Consulté le 15 juillet 2019 à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/migrant>

Migrant/migration | Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (s. d.). Consulté le 15 juillet 2019 à l'adresse <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/migrant/>

Ministère de l'Intérieur. (2019, mars). *Le parcours d'intégration républicaine rénové.* Consulté le 26 juin 2019 à l'adresse <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/content/download/115482/924918/file/DP-PIR-18-mars-2019.pdf>

Ministère de l'Intérieur. (s. d.). Glossaire Immigration, asile, accueil et accompagnement des étrangers en France. Consulté le 15 juillet 2019 à l'adresse <http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Documentation/Definitions-et-methodologie/Glossaire>

Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés Bulletin Officiel N°37. (2012, octobre). Consulté le 15 juillet 2019 à l'adresse Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse website: https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

Parents d'élèves—Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants—Éduscol. (s. d.). Consulté le 2 juillet 2019 à l'adresse <https://eduscol.education.fr/cid49489/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants.html>

Portfolio Européen des Langues : Migrants adultes apprenant la langue du pays d'accueil. Consulté le 20 février 2019 à l'adresse <https://rm.coe.int/16802fc3ac>

Un réfugié lance sa méthode d'apprentissage du français en ligne. (s. d.). Consulté le 16 juillet 2019 à l'adresse <https://www.20minutes.fr/societe/2365963-20181105-migrants-refugie-lance-propre-methode-apprentissage-francais>

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire « Les Langues et toi »

Quel est ton âge ? _____

Sexe : masculin ou féminin ? _____

Où es-tu né ? _____

Tu es allé à l'école dans ton pays ? _____

Si oui, dans quelle (s) langue(s) tu faisais tes études ? _____

Questions sur les langues que tu parles ou que tu comprends

Quelles langues parles-tu ?

Quelles langues comprends-tu ?

Quelle(s) langue(s) parlais (ou parles) tu avec ta famille ?

Quelle(s) langue(s) parles-tu avec tes copains du foyer ?

Quelle(s) langue(s) parles-tu avec tes copains du collège/ lycée ?

Quelle(s) langue(s) parles-tu dans la cour de récréation ?

Regardes-tu la télévision ou des vidéos dans une autre langue que le français ?

Parmi les langues que tu parles, laquelle préfères-tu ? Explique pourquoi :

Quelle est pour toi la langue la plus belle ? Explique pourquoi :

Quelle est pour toi la langue la plus utile ? Explique pourquoi :

Quelle est pour toi la langue la plus facile ? Explique pourquoi :

Quelle est pour toi la langue la plus difficile ? Explique pourquoi :

Basé sur le questionnaire de James Costa Cité dans Clerc 2008, consulté le 2 juillet 2019 à l'adresse

<https://journals.openedition.org/reperes/406>

Annexe 2 : Fiche d'accueil Service Civique

Fiche d'accueil – FLE Service Civique

Date: Réalisée par:

Identité

Nom: Prénom:.....

Adresse:

Téléphone:Mail:

Age:Nationalité:

Langue maternelle et langues parlées:

.....

Scolarité

Scolarité /formation avant d'arriver en France:

Type:..... Lieu:.....Date:.....

Type:..... Lieu:.....Date:.....

Type:..... Lieu:.....Date:.....

Scolarité /formation en France:

OFFI:

Date: nbre d'heures:.....diplôme:.....

Autre:

Type:..... Lieu:.....Date:.....

Type:..... Lieu:.....Date:.....

Stages ou expériences professionnelles

.....
.....
.....
.....

Mission de Service Civique

Nom de l'entreprise:

Adresse:

Quartier:

Nom du référent:

Taches confiées:

.....

Horaires:

.....

Attentes et projet

.....
.....
.....
.....
.....

Mobilité et informatique

Carte RTM:

Utilisation d'un ordinateur:

Annexe 3 : Canevas d'entretien

1. Quel type de public accueillez-vous ? Quels sont les profils de vos apprenants ?
2. Quelle(s) formation(s) leur proposez-vous ? Quelles sont leurs modalités ? (horaire, prérequis...)
3. Quels sont les besoins que vous avez identifiés au sein de votre/vos publics ?
4. Comment avez-vous identifié ces besoins ?
5. Avez-vous un plan de formation ? Comment ils l'ont construit ?
6. Quels supports utilisez-vous dans vos cours ? Avez-vous un manuel ? Un référentiel (pas un référent) de compétences ? et la suite de ta question.
7. Quelle méthodologie mettez-vous en place ? La formation privilégie la communication ? La maîtrise de documents administratifs ? l'écrit ? La grammaire ?
8. Est-ce que le programme prévu fait l'objet de changements/modifications ? Si oui, à quelle fréquence ? Pour quelles raisons ?

Annexe 4 : Supports activités de compréhension écrite

L'AGENDA DU MOIS D'OCTOBRE DE KARINE

L 1	Repos CINEMA	L 15	Repos CINEMA	L 29	Repos CINEMA
M 2	Cours de français	M 16	Cours de français	M 30	Cours de français
M 3	Cours de français - 17 h RDV Rémy	M 17	Cours de français		
J 4	14 h – 18 h Bibliothèque	J 18	14 h – 18 h Bibliothèque		
V 5	Pas de cours de français	V 19	Pas de cours de français		
S 6	14 h RDV dentiste – 18 h FOOT	S 20			
D 7	17 h RDV Rémy	D 21	20 h Rémy CINEMA		
L 8	Repos CINEMA	L 22	Repos CINEMA		
M 9	Cours de français	M 23	Cours de français		
M 10	Cours de français	M 24	Cours de français		
J 11	14 h – 18 h Bibliothèque	J 25			
V 12	Cours de français	V 26	Pas de cours de français		
S 13	Supermarché – 18 h FOOT	S 27	Supermarché – 18 h FOOT		
D 14	20 h Rémy CINEMA	D 28	17 h RDV Rémy		

	Vrai	Faux
1. Karine a rendez-vous avec Rémy tous les jours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Karine a rendez-vous avec Rémy tous les dimanches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Karine va au cinéma tous les lundis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Karine fait les courses au supermarché 2 fois par semaine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Karine va à la bibliothèque toute la semaine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Karine a cours de français 3 jours toutes les semaines.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Karine va toujours au cinéma avec Rémy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Karine va souvent au football.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Karine n'a jamais rendez-vous avec Etienne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Karine a rendez-vous chez le dentiste en début de mois.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Source : <https://fr.islcollective.com/francais-fle-fiches-pedagogiques/competence/comprehension-orale/prendre-rendez-vous/34332>

Annexe 5 : Supports activités de production écrite

Nous sommes mercredi 3 octobre. Voici la liste de ce que Karine doit faire les 15 prochains jours : complétez son agenda

1. Mercredi prochain : RDV chez le coiffeur à 14 h00
2. Demain : aller chercher les enfants de la voisine à l'école à 16h30
3. Samedi : RDV chez le dentiste à 14 h00 - match de football de 18h00 à 20h00
4. Lundi 15 : réunion avec les professeurs au collège à partir de 17h00
5. Karine veut prendre rendez-vous chez le médecin en fin de mois et en milieu de semaine. Quels jours proposez-vous ?

L'AGENDA DU MOIS D'OCTOBRE DE KARINE

L 1		L 15		L 29	
M 2		M 16		M 30	
M 3	Aujourd'hui	M 17			
J 4		J 18			
V 5		V 19			
S 6		S 20			
D 7		D 21			
L 8		L 22			
M 9		M 23			
M 10		M 24			

J 11		J 25			
V 12		V 26			
S 13		S 27			
D 14		D 28			

Karine veut aller faire des courses. A quelle heure ou à quel moment peut-elle y aller ?

	SAMEDI 6 OCTOBRE
9 h 00	
10 h 00	
11 h 00	
12 h 00	
13 h 00	
14 h 00	RDV Dentiste
15 h 00	
16 h 00	
17 h 00	
18 h 00	FOOT

19 h 00	FOOT
20 h 00	FOOT

Elle peut aller faire les courses

.....

OU

.....

OU

.....

OU

.....

OU

.....

Source : <https://fr.islcollective.com/francais-fle-fiches-pedagogiques/competence/comprehension-orale/prendre-rendez-vous/34332>

Annexe 6 : Support activité d'anticipation de compréhension orale

Complétez avec les noms ci-dessous :

Le vétérinaire – le médecin / le docteur – l'ophtalmologiste – le dentiste – le coiffeur – la banque – la maîtresse/le maître/le professeur -

Je veux ouvrir un compte, je prends rendez-vous avec

Je veux me faire couper les cheveux, je prends rendez-vous chez

J'ai mal aux dents, je prends rendez-vous chez le

Mon enfant a des difficultés à l'école, je prends rendez-vous avec

Je dois porter des lunettes, je prends rendez-vous chez

Mon chat est malade, je prends rendez-vous chez

Mon enfant est malade, je prends rendez-vous chez

Source : <https://fr.islcollective.com/francais-fle-fiches-pedagogiques/competence/comprehension-orale/prendre-rendez-vous/34332>

Annexe 7 : Support activité de compréhension orale

Document 1. Allo docteur

Activité (compréhension orale)



Doc oral prise de rv medecin.wav

1. La personne appelle

- pour un rendez vous
- pour prendre des informations
- pour annuler un rendez vous

2. La personne souhaite

- un rendez-vous dans la semaine
- un rendez-vous dans la matinée
- un rendez-vous dans la soirée

3. Le médecin a des disponibilités

- dans la matinée
- en fin d'après midi
- n'a pas de disponibilités

4. Le médecin propose

- un rendez-vous à 17h15 ou à 17h30
- un rendez-vous de 17h15 à 17h30
- d'autres rendez-vous dans la soirée

5. Le médecin demande

- le numéro de téléphone du patient
- le nom du patient
- l'adresse du patient

6. A la fin de la conversation téléphonique, le médecin

- confirme le rendez vous
- s'excuse de ne pas pouvoir proposer un rendez vous
- propose un rendez-vous la semaine suivante

Source : <https://fli.atilf.fr/wp-content/uploads/2016/03/Doc-4.1-Rendez-vous-chez-le-m%C3%A9decin.pdf>

Annexe 8 : Travail sur les actes de parole

2

Choisissez deux réponses possibles.

1. Pourrait-on reporter le rendez-vous à la semaine prochaine ?
 - « Je vous rappellerai le mois prochain. »
 - « Je regrette, ça ne va pas être possible. »
 - « Malheureusement, je serai en déplacement toute la semaine. »
2. Demain, t'es libre ?
 - « À quelle heure ? »
 - « P comme Pierre. »
 - « Ça dépend pourquoi. »
3. Que diriez-vous de jeudi à 14 heures ?
 - « C'est parfait. »
 - « J'aimerais autant 14 heures. »
 - « Ça ne m'arrange pas du tout. »
4. Je souhaiterais avancer un peu l'heure. Est-ce que c'est possible ?
 - « À 10 heures, vous seriez disponible ? »
 - « Un instant, je consulte son agenda. »
 - « C'est noté. »

Source : Communication progressive du français – CLE International

Remettre dans l'ordre le dialogue suivant en numérotant de 1 à 7.

- Je suis désolée, je ne peux pas ! Vous avez une autre date à me proposer ?
- C'est complet.
- Je voudrais prendre rendez-vous pour la semaine prochaine !
- Je rappellerai, merci !
- Ne quittez pas, je consulte le planning ...
- Bonjour !
- Il y a de la place pour jeudi matin ... à 11h00 ... je note votre nom ?

Source : <https://fr.islcollective.com/francais-fle-fiches-pedagogiques/competence/comprehension-orale/prendre-rendez-vous/34332>

Résumé

En France, la formation linguistique des migrants adultes est prise en charge soit par des prestataires qui répondent à des appels d'offres, soit par des associations que luttent contre les discriminations à cause du manque de maîtrise de la langue. Ceci génère une variété des types de formations avec des pratiques pédagogiques propres à chaque contexte. Dans le cas de l'intégration des réfugiés à travers le service civique, des cours de français doivent être dispensés tout au long de leur mission. L'objet de cette étude est donc d'analyser le type de formation qu'il conviendrait de mettre en place dans le cadre de cette politique et plus particulièrement dans la réalité de l'Association d'Aide aux Jeunes Travailleurs (AAJT) à Marseille.

Pour ce faire, un métissage méthodologique entre une approche ethnographique, empirico-inductive et qualitative a orienté cette recherche. Des entretiens réalisés avec les apprenants et auprès des associations spécialistes de la formation linguistique ont été analysés ainsi que les actions pédagogiques mises en œuvre dans le cadre de cet accompagnement linguistique. Les résultats montrent que le programme de service civique pour les réfugiés nécessite une formation spécifique car ses objectifs ne correspondent pas à ceux des associations interviewées. Ce travail aboutit alors à une proposition de formation visant à accompagner les réfugiés dans leur préparation au service civique.

Mots clés : analyse de besoins, formation linguistique, intégration, politique linguistique, migrants adultes, réfugiés, service civique.

Abstract

In France, language teaching to adults migrants is in charge of the service providers who answer to the calls for bids or foundations that fight against discrimination due to the lack of the language mastery. In the case of refugees integration via civil service, french must be taught all the way through the mission. This creates several types of french teaching programs and practices according to each context. Therefore, the purpose of this study is to analyze the type of program that would be appropriate to implement as part of this policy specifically in the context of the Association d'Aide aux Jeune Travailleurs in Marseille.

In order to achieve this objective, a methodological mix among ethnographic, empiric-inductive and qualitative approaches has oriented this research. Interviews with students and foundations specialized in french teaching have been analyzed as well as the pedagogical actions implemented within the scope of this linguistic support. The results show that civil service program for refugees needs a specific teaching program since its goals are different from the ones of interviewed foundations. Consequently, this dissertation leads to a proposition of a french teaching program that searches to support refugees in the preparation of the civil program.

Keywords : adults migrants, civil service, french teaching program, integration, linguistic policy, needs analysis, refugees.