



HAL
open science

L'accompagnement en contexte universitaire des étudiant.e.s exilé.e.s pour la construction de leur projet de reprise d'études

Le Dolédec Léna

► To cite this version:

Le Dolédec Léna. L'accompagnement en contexte universitaire des étudiant.e.s exilé.e.s pour la construction de leur projet de reprise d'études. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-03040412

HAL Id: dumas-03040412

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03040412>

Submitted on 4 Dec 2020

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.



L'accompagnement en contexte universitaire des étudiant.e.s exilé.e.s pour la construction de leur projet de reprise d'études

LE DOLEDEC
Léna

Sous la direction de SANDRINE COURCHINOUX

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage & Français Langue Étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits
Parcours FLES, orientation professionnelle

Année universitaire 2019-2020

L'accompagnement en contexte universitaire des étudiant.e.s exilé.e.s pour la construction de leur projet de reprise d'études

LE DOLEDEC
Léna

Sous la direction de SANDRINE COURCHINOUX

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage & Français Langue Étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours FLES, orientation professionnelle

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

En premier lieu, je souhaite remercier le Vice-Président du Service des Relations Internationales de l'Université Le Havre Normandie, qui m'a remis une mission dont la définition a permis d'explorer des thématiques d'intérêt et de collaborer avec des personnes variées au sein de l'établissement. Merci à elles également, et particulièrement aux membres du Service des Relations Internationales, du Service Universitaire d'Insertion et d'Orientation, et de la Mission d'Appui à la Pédagogie pour leur disponibilité.

Je voudrais également remercier tou.te.s les étudiant.e.s et les intervenant.e.s act.eur.rice.s à l'Université Le Havre Normandie ou au sein d'autres programmes ou entités, qui ont participé aux enquêtes. Une reconnaissance toute particulière va aux deux étudiant.e.s accompagné.e.s dans le cadre de ce stage.

Je tiens par ailleurs à adresser mes plus sincères remerciements à Sandrine Courchinoux, enseignante-chercheuse associée à l'Université Grenoble Alpes et directrice de mon mémoire, pour son écoute, ses relectures, ses conseils, sa confiance et ses encouragements tout au long de ce travail. Cet encadrement dispensé et son travail de recherche-action en didactique des langues ont constitué un soutien autant qu'une source d'inspiration, déterminants dans ce projet et pour la suite.

Merci à ma famille et à mes amies pour leur présence, leur soutien et/ou leurs relectures, je pense notamment à : Annie et Jean-Luc, Suzon, Monique, Juliette et Jean, Perrine, Sophia, Clara, Nada, Montserrat, Marluza, et à Alice pour tout cela et la réalisation de l'illustration.

Mes remerciements vont également aux camarades du Master 2 avec qui les échanges ont été plus actifs, et qui m'ont par-là aidée à progresser dans ce parcours formatif.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM : LÉNA

NOM : .. LE .. DOLÉDEC

DATE : 22/10/2020

Sommaire

Introduction	7
Partie 1 - L'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s dans l'enseignement supérieur en France	9
CHAPITRE 1. ETUDIANT.E.S EXILE.E.S : PUBLIC ET PARCOURS	10
1. DE L'ETAT DE MIGRANT AU PUBLIC « ETUDIANT.E EXILE.E »	10
2. L'ACCUEIL DES EXILE.E.S PAR LA REPUBLIQUE FRANÇAISE	15
CHAPITRE 2. L'ACCUEIL DES ETUDIANT.E.S EXILE.E.S DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....	18
1. CHOIX METHODOLOGIQUES POUR L'ENQUETE SUR L'ACCUEIL DES ETUDIANT.E.S EXILE.E.S EN FRANCE	18
2. RESULTATS DE L'ENQUETE SUR L'ACCUEIL DES ETUDIANT.E.S EXILE.E.S EN FRANCE	19
CHAPITRE 3. LE PROGRAMME D'ACCUEIL DE L'UNIVERSITE LE HAVRE NORMANDIE.....	27
1. PRESENTATION DU TERRITOIRE ET DU PROGRAMME D'ACCUEIL DE L'ULHN	27
2. DE LA COMMANDE DE STAGE A L'ENQUETE DU CONTEXTE DU PROGRAMME.....	29
3. DEFINITION DU PROJET ET DE LA PROBLEMATIQUE	33
Partie 2 - L'accompagnement, et l'ingénierie de formation à orientation collaborative et visée d'insertion universitaire	36
CHAPITRE 4. ACCOMPAGNEMENT ET INSERTION DES ETUDIANT.E.S EXILE.E.S	37
1. ÉPISTEMOLOGIE ET CHAMPS D'APPLICATION DE L'ACCOMPAGNEMENT	37
2. DEUX CAS D'ACCOMPAGNEMENT ET LA NOTION DE « COMMANDE SOCIALE »	38
3. DIMENSIONS ANTHROPOLOGIQUE ET CONCEPTUELLE DE L'ACCOMPAGNEMENT	40
4. PRATIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT	42
5. DEMARCHES ET INTERETS DU « FAIRE AVEC » DANS L'ACCOMPAGNEMENT.....	45
CHAPITRE 5. L'INGENIERIE DE LA FORMATION SUR OBJECTIFS UNIVERSITAIRES.....	49
1. L'INGENIERIE DE FORMATION : DECRYPTAGE GENERAL.....	49
2. ÉVALUER LES EFFETS DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA FORMATION.....	51
3. COORDONNER ET CONTROLER LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET FORMATIF.....	54
4. ANALYSER LES BESOINS.....	56
5. CONCEVOIR LE PROJET FORMATIF	59
Partie 3 - La mise en place, en contexte universitaire, d'un accompagnement pour la construction d'un projet de reprise d'études à destination d'étudiant.e.s exilé.e.s	63
CHAPITRE 6. METHODOLOGIES DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNEES	64
1. RECUEIL ET ANALYSE DE DONNEES A L'ULHN.....	64
2. METHODOLOGIE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DE DONNEES HORS ULHN.....	68
CHAPITRE 7. DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT ET MODULE MIS EN PLACE.....	72
1. PROFILS ET PARCOURS DES ETUDIANT.E.S EXILE.E.S ACCOMPAGNE.E.S.....	72
2. BESOINS ET REPRESENTATIONS : PRATIQUES D'ANALYSE ET RESULTATS	74
3. PRESENTATION ET ANALYSE DU DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT MIS EN PLACE.....	79
4. PRESENTATION ET ANALYSE DU MODULE CONÇU.....	86
CHAPITRE 8. TRANSFERABILITE, AMELIORATION ET PROLONGEMENTS (PISTES).....	90
1. CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES	90
2. PERSPECTIVES DE TRANSFERABILITE ET DE MISES EN ŒUVRE	92
3. REFLEXIONS QUANT AUX REPRESENTATIONS	93
Conclusion.....	96
Bibliographie.....	98
Glossaire.....	102

Sigles et abréviations utilisés.....	104
Table des illustrations.....	106
Table des matières	107
Annexes	Volume 2

Introduction

En Europe et en France, l'accueil et la reprise d'études par les étudiant.e.s exilé.e.s a pris de l'ampleur depuis 2015, avec la création de programmes destinés à répondre à cette demande. Les actions autour de l'accueil, depuis rassemblées au sein du réseau Migrants dans l'Enseignement Supérieur (MEnS), pour la plupart co-financées par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), et avec la constitution du collectif d'établissements et d'act.eur.rice.s Réseau Études Supérieures et Orientation des Migrant.e.s et des Exilé.e.s (RESOME) produisant entre autres des outils de formation, tendent à se structurer. L'Université Le Havre Normandie (ULHN), terrain de stage du Master 2 professionnel, a ouvert un tel programme en 2017, impliquant plusieurs services universitaires. C'est à son entour qu'a été construite la mission, qui présentait initialement un caractère global. Elle invitait à établir une démarche d'ingénierie pédagogique et de formation et à collaborer avec plusieurs act.eur.rice.s internes et externes à l'établissement pour concevoir les contenus du programme, et leurs conditions de mise en œuvre. Un diagnostic stratégique a été mené dans ce sens, et le constat fait que l'accompagnement pour la reprise d'études constituait un besoin prioritaire sur les plans pédagogique et institutionnel. La mission a donc été recentrée sur la création d'un module de 30 heures devant répondre à cet enjeu. Dans le même temps, la sollicitation de deux étudiant.e.s exilé.e.s inscrit.e.s au sein du Diplôme Universitaire de Langue et de Civilisation Française en faveur d'un accompagnement pour la réalisation de démarches de candidature à des formations de l'établissement, puis le confinement lié à la pandémie du Covid-19 de mars à mai 2020, ont placé ce besoin au premier plan. Leur accompagnement a donc été mis en place, en parallèle, et finalement de manière articulée, à la conception dudit module.

Or en tant qu'enseignant.e.s de FLE, nous ne sommes pas formé.e.s à effectuer ce type d'accompagnement interindividuel. D'après Paul (2020), l'accompagnement constitue d'ailleurs une posture à laquelle ne précède aucune théorie, et permise par nos dispositions humaines davantage que nos compétences professionnelles. Qui plus est, la construction d'un projet de reprise d'études par des étudiant.e.s exilé.e.s présente des paramètres structurels et situationnels : parcours académique et professionnel, souhaits et compétences des étudiant.e.s ; modalités d'accès aux formations, conditionné par le Droit et les act.eur.rice.s de la sélection. Qui peut donc réaliser cet accompagnement ? D'après quelles modalités et par quelles pratiques ? De quoi les étudiant.e.s exilé.e.s ont-ils/elles besoin pour construire leur projet de reprise d'études, et parmi eux, lesquels sont prioritaires ?

L'hypothèse a été faite que les membres de l'écosystème dans lequel s'inscrit un programme d'accueil peuvent enrichir l'accompagnement et répondre à davantage de besoins, par le truchement de leurs compétences. La problématique posée est donc la suivante : Comment accompagner des étudiant.e.s exilé.e.s accueilli.e.s en contexte universitaire dans la construction de leur projet de reprise d'études ?

L'accompagnement des deux étudiant.e.s de l'Université Le Havre Normandie a été mis en place dans le cadre de séances de travail et d'interactions écrites en ligne, majoritairement interindividuelles. Des fiches pédagogiques suivant une approche par tâches et des documents authentiques ont alors constitué des appuis, et les conseillères d'orientation du Service Universitaire d'Insertion et d'Orientation (SUIO) ont été impliquées pour leur expertise sur le plan juridique et de l'orientation. La conception du module en a été nourrie, ainsi que d'une analyse des besoins et des pratiques multi-actuarielle : elle a pris racine dans les entretiens semi-compréhensifs réalisés auprès d'intervenant.e.s de l'ULHN et d'étudiant.e.s exilé.e.s des précédentes promotions du programme, et des travaux en français sur objectifs universitaires. Les entretiens ont initié une collaboration avec des intervenant.e.s de la bibliothèque universitaire et les conseillères d'orientation. Pour se décentrer du terrain, améliorer la représentativité des données et ainsi, favoriser la transférabilité du projet, cette analyse a été complétée d'une enquête sur les besoins et les pratiques, par des questionnaires diffusés auprès d'étudiant.e.s exilé.e.s et d'intervenant.e.s de programmes membres du réseau MEnS.

Pour contextualiser le projet mené, un cadrage épistémologique du public « étudiant.e.s exilé.e.s » sera proposé, à partir d'apports des sciences géographiques et sociales, croisés d'une brève analyse des discours des act.eur.rice.s de l'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s en France. L'écosystème que ces act.eur.rice.s constituent, et les problématiques qui les animent en 2020 compléteront cette présentation, pour éclairer les résultats de l'enquête menée sur l'ULHN et l'évolution de son programme d'accueil de 2017 à 2020, année du stage. Parce qu'elle n'est pas ancrée en didactique des langues mais qu'elle a ici été fondamentale, la notion d'accompagnement ouvrira le cadrage théorique, présentée par le biais d'une ébauche anthropologique, conceptuelle et pratique. Des outils et approches de l'ingénierie de formation, et plus particulièrement lorsqu'elle vise l'intégration universitaire, compléteront ces apports. Ensuite, les méthodologies de recueil et d'analyse de données mises en œuvre seront présentées, suivies des résultats du projet, puis de perspectives de transférabilité, d'amélioration et de prolongement.

Partie 1

-

L'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s dans l'enseignement supérieur en France

Chapitre 1. Etudiant.e.s exilé.e.s : public et parcours

On trouve dans les discours politiques et médiatiques renvoyant aux personnes arrivant en France sans avoir la nationalité française, les termes « migrant », « primo-arrivant », « réfugié », « exilé », « sans papier » et « clandestin ». Parfois amalgamés, ils recouvrent en fait des réalités et des charges culturelles différentes. Dans l'enseignement supérieur, on trouve en majorité l'expression « étudiant.e en exil » ou « étudiant.e exilé.e », mais aussi ponctuellement « migrant » et « réfugié ». Considérer cette mosaïque lexicale à travers un prisme historique, social et politique peut aider les enseignant.e.s de FLE et les act.eur.rice.s de l'enseignement supérieur à se positionner, s'adresser efficacement à un public et communiquer, notamment en contexte académique.

1. De l'état de migrant au public « étudiant.e exilé.e »

Il n'existe, au niveau international, « aucune définition juridique du concept de migrant¹ ». Des définitions de « migrant.e » et de « migration » sont en revanche établies dans les sciences, notamment géographiques et démographiques puisque l'immigration en est un objet d'étude traditionnel (Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (CRASC), 2013), ainsi qu'en sociologie. À l'inverse la notion de « réfugié » est encadrée juridiquement, tandis que les act.eur.rice.s de l'enseignement supérieur tendent à désigner le public-cible de leurs programmes d'accueil par l'expression « étudiant.e exilé.e » (mais pas l'Université Le Havre Normandie (ULHN)), et en proposent une définition.

1.1. Épistémologie du terme « migrant »

Géoconfluence, glossaire géographique de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Lyon, définit la migration comme « le fait de changer de domicile pour une durée longue ou définitive² ». Cette définition rejoint celle de « migrant » des organisations internationales s'intéressant aux déplacements géographiques des êtres humains : « Selon plusieurs organisations internationales (Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés, Organisation internationale pour les migrations...), un migrant est, au sens large, une personne qui change de domicile de façon définitive³ ». En géographie et au sein des organisations internationales, le déplacement géographique serait donc à la racine de ce

¹ <https://www.lacimade.org/faq/qu-est-ce-qu-un-migrant/> [Consulté le 19/07/2020].

² <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/migrations> [Consulté le 20/07/2020].

³ <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/migrant> [Consulté le 24/07/20].

phénomène. Le CRASC les rejoint, et précise le motif et la temporalité de l'installation qui suivrait le déplacement : « Le fait migratoire, dans sa définition minimale, consiste à quitter l'environnement initial de vie pour s'établir dans un autre » (2013 : 1). En linguistique et en sciences sociales, cela se traduit par un passage du substantif « migrant » évoquant un processus en cours, à « immigré » renvoyant à un état.

Par ailleurs, la possibilité que le départ – donc l'émigration – soit contraint ou choisi est soulignée en géographie⁴ comme dans les sciences sociales, qui statuent qu'une migration peut être réalisée sous plusieurs modalités d'immigration et d'émigration : « [ce fait social peut être] temporaire ou définitif, volontaire ou forcé, brusque ou lent, spontané ou organisé, individuel ou massif, etc. » (CRASC, 2013 : 1). Sayad (Bertheleu citant Sayad, 1995) enjoint d'ailleurs à prendre en considération ces deux parties de la migration pour l'appréhender, tandis que Géoconfluence appelle à faire prévaloir l'homogénéité des activités dans le pays d'accueil (chercher du travail ou travailler) sur la variété des motivations au départ (fuite d'une menace de persécution ou volonté d'améliorer ses conditions de vie)⁵.

En Français Langue Etrangère (FLE), c'est le Français Langue d'Intégration (FLI) qui est le plus explicitement associé au public « migrant » et « immigré ». Développé sous la présidence de Nicolas Sarkozy, il a en effet été conçu dans l'idée de répondre aux besoins d'intégration des personnes venant s'installer durablement en France : « Le FLI répond [...] à la demande de formation en langue française des adultes migrants dont le français n'est pas la langue maternelle » (Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté, 2011 : 4), et encore :

La France est un pays d'immigration qui accueille plus de 100 000 nouveaux arrivants par an. La situation économique, mais également la nature de l'immigration, ont beaucoup changé depuis la fin des Trente Glorieuses. Il ne s'agit plus d'accueillir « des hommes, jeunes, qui viennent travailler et repartent au pays », mais des familles qui ont pour projet de s'installer durablement voire définitivement. Extrait du Référentiel du FLI (Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté, 2011 : 7).

1.2. Migrant et réfugié, les termes de contextes politiques et juridiques

Depuis les années 2000, les médias et la classe politique ont recours au terme « migrant », là où avant les expressions « sans papier » ou « clandestins » prévalaient (ENS Lyon, 2018). De plus, lors de l'augmentation du nombre demandes d'asile en 2015 et

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

2016⁶, « réfugié » a été assimilé à « migrant » dans les expressions « crise des réfugiés » et « crise des migrants ». Or « migrant » est dans la presse souvent associé à des termes négatifs et à la métaphore du débordement (Calabrese & Veniard, 2019 : 153) ; dans l’imaginaire collectif, il est souvent accompagné de l’adjectif « économique », véhiculant l’idée d’un départ volontaire et motivé par l’envie d’améliorer ses conditions de vie tandis que « réfugié », communément et juridiquement suivi de « politique », évoque la contrainte et le bienfondé du départ. Géoconfluence parle ainsi d’un clivage mental séparant les « mauvais migrants » des « bons migrants »⁷. D’autre part si la migration fait l’objet d’une politique, ni « migrant » ni « migrant économique » n’a de pendant juridique ou administratif, à l’inverse de « réfugié politique » qui est défini par le droit international. D’après les contributeur.e.s de Géoconfluence citant Akoka (2012), cette distinction est issue d’une volonté politique argumentée dans le contexte de la guerre froide :

[Lors de la Convention de Genève en 1951], tandis que le bloc de l’ouest adoptait une définition libérale du réfugié comme une personne politiquement persécutée, le bloc de l’est défendait une définition du réfugié comme celui fuyant la misère économique. C’est finalement la vision du bloc occidental qui a été retenue et fixée dans les instances internationales, et qui est toujours la plus courante aujourd’hui. Cette remise en perspective historique permet à tout le moins de questionner la notion de « volonté » et le degré de contrainte dans le choix d’un moment de départ et d’un lieu de destination chez les migrants⁸.

Parmi les facteurs d’émigration, c’est donc la persécution qui a donc été retenue comme critère de définition de « réfugié » dans l’article 1^{er} A2 de la Convention de Genève :

Le terme de réfugié s’applique à toute personne craignant avec raison d’être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays; ou qui, si elle n’a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner.

On note ici que pour qu’un.e demandeur.euse d’asile soit considéré.e comme « réfugié », sa crainte de la persécution doit être justifiée, au regard donc, d’une entité tierce. En France, c’est l’Office Français de Protection des Réfugiés et des Apatrides (OFPRA) qui exécute en premier lieu le droit international de l’asile et qui est donc mandataire de ce jugement, et peut permettre au/à la demandeur.euse d’asile de devenir « réfugié statutaire ». Comme son nom l’indique, elle peut accorder d’autres statuts, ce qui

⁶ Cf. Chapitre 2, sous-partie 2. Résultats de l’enquête sur l’accueil des étudiant.e.s exilé.e.s.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*

constitue une première piste de compréhension du positionnement lexical des act.eur.rice.s de l'enseignement supérieur qui œuvrent pour leur accueil, en faveur de l'appellation « étudiant.e.s en exil ».

1.3. Etudiant.e.s exilé.e.s : un public défini par l'enseignement supérieur

De nombreu.x.ses act.eur.rice.s travaillant dans l'enseignement supérieur ou en lien avec ce domaine⁹ emploient l'expression « étudiant.e.s en exil » ou « étudiant.e exilé.e ». Parmi elles et eux, se trouve le Réseau Études Supérieures et Orientation pour les Migrant.e-s et les Exilé.e-s (RESOME). Ce collectif définit un.e exilé.e comme « une personne qui migre sous la contrainte » (RESOME, 2018 : 11). Cette désignation situe donc « exilé.e » sur le continuum définitoire de « migrant.e » en évitant une caractérisation de la personne par son statut administratif, qui véhicule le jugement de son départ émis par les autorités, au bénéfice d'une entrée par le parcours et ses éléments déclencheurs : un déplacement géographique et une contrainte. Le RESOME a réinvesti ces éléments et ajouté la liste des situations administratives courantes des personnes ayant effectué une migration contrainte pour définir « étudiant.e.s en exil », ce qu'on peut voir comme un moyen de rappeler les réalités en matière de statuts administratifs possibles pour ce public :

La présence des étudiant.e.s exilé.e.s repose initialement non pas sur le titre de séjour étudiant.e, mais sur la demande de protection. Administrativement, un.e étudiant.e exilé.e pourra donc être en demande d'asile, réfugié.e, sous protection subsidiaire, débouté.e du droit d'asile, en demande de régularisation. Les étudiant.e.s exilé.e.s ont les prérequis académiques pour intégrer l'enseignement supérieur (baccalauréat ou équivalent, licence, master, doctorat, etc.).

On entendra donc par « étudiant.e exilé.e » toute personne en incapacité de poursuivre ses études supérieures dans son pays d'origine en raison de persécutions ethniques, politiques, religieuses ou raciales, de catastrophe économique ou écologique, de son orientation sexuelle, de la guerre ou des conflits, et dont les compétences et qualifications la rendent légitime à prétendre à l'insertion au sein des formations de l'enseignement supérieur français (RESOME, 2018 : 5).

En termes de formation, un.e étudiant.e exilé.e a donc au minimum un équivalent du baccalauréat. Par ailleurs, la définition de la migration étudiante contrainte opposée à la migration étudiante choisie que propose le RESOME (ci-après) ajoute une caractérisation du public par l'un de ses besoins (l'accompagnement), justifié par son parcours (la migration et la formation) et son objectif (reprendre des études) :

⁹ *Ibid.*



Figure 1 : Extrait de l'outil de formation « L'accès aux études supérieures pour les personnes exilées » du RESOME (2018)

On peut également noter que ce collectif et un certain nombre d'établissements d'enseignement supérieur pratiquent l'écriture inclusive. Le choix lexical « étudiant.e en exil », que l'on retrouve dans le noms de programmes d'accueil, de réseaux ou encore sur le site de l'un des établissements d'enseignement supérieur en tant qu'entrée permettant d'accéder au programme d'accueil¹⁰, recoupe une valeur qui réunit ces act.eur.rice.s : l'inconditionnalité de l'accueil, « qui ne doit être soumis à aucune condition discriminatoire, de niveau de langue, d'origine, de confession, de nationalité ou de statut ». Elle figure sur la charte du réseau Migrants dans l'Enseignement Supérieur dont sont signataires des act.eur.rice.s de l'enseignement supérieur engagé.e.s dans l'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s.

Cette courte analyse discursive peut conduire à penser que l'appellation « étudiant.e en exil » ou « étudiant.e exilé.e » entre progressivement dans les pratiques langagières des act.eur.rice.s de l'enseignement supérieur engagé.e.s dans l'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s et en fait un dénominateur commun. On peut à l'occasion porter attention aux références associées au terme « exil » : Victor Hugo, emblème de la littérature française voire de la France, qui a vécu plus de 10 années d'exil politique, et en a écrit plusieurs poèmes dont *L'exil* ; l'auteur yougoslave Velibor Čolić, exilé en France dans les années 1990, qui a été reconnu pour son ouvrage *Manuel d'exil* publié en 2017, le musicien ivoirien Tiken Jah Fakoly, qui a repris *Englishman in New York* de Sting avec *Africain en exil*. L'univers évoqué par le terme « exil » semble donc davantage positif que celui appelé par « migration », et effectivement d'après Aprile (2018), l'exilé.e est « attaché[e] à une posture particulière, celle de l'intellectuel[le] ou de l'artiste » (*Ibid.* : 107-110). C'est peut-

¹⁰ Site de l'Ecole des Ponts ParisTech : <https://www.ecoledesponts.fr/> [Consulté le 31/07/20].

être pour cette raison que Patrick Chamoiseau (2017) a écrit *Frères migrants* comme une poésie en faveur de la fraternité et de la solidarité à l'égard des personnes effectuant une migration : « [Frères migrants] ne saurait agir sur la barbarie des frontières et sur les crimes qui s'y commettent. Elle ne sert qu'à esquisser en nous la voie d'un autre imaginaire du monde » (*Ibid.*).

2. L'accueil des exilé.e.s par la République Française

N'étant pas spécialiste de droit public ni de droit des étrangers, cette partie n'a pas vocation à décrire l'ensemble des dispositions juridiques et institutionnelles relatives à l'arrivée de personnes exilées en France. Elle a été construite pour mieux comprendre le public accueilli, à partir de données collectées auprès d'associations spécialisées.

2.1. Statuts et démarches administratives des demandes de protection

En France, c'est l'Office Français de Protection des Réfugiés et des Apatrides (OFPRA) qui traite les demandes d'asile, et en cas de rejet, la Cour Nationale du Droit d'Asile (CNDA) (figure 2). Le Code de l'Entrée et du Séjour des Étrangers et du Droit d'asile (CESEDA) reprend les éléments définitoires de la convention de Genève et stipule les droits qui découlent de ce statut, tels que la durée de validité de la carte de résident.e délivrée. Il décline également les cadres légaux de l'obtention de deux autres statuts comparables à celui de réfugié : le statut d'apatride et la protection subsidiaire. Le premier s'applique « à toute personne qu'aucun État ne considère comme son ressortissant par application de sa législation¹¹ » tandis que la protection subsidiaire est prévue pour des personnes risquant la mort ou de graves violences dans leur pays, sans répondre aux caractéristiques décrites dans la définition du statut de réfugié¹². Vues leurs caractéristiques, protection subsidiaire et statut de réfugié sont rassemblés dans la catégorie « protection internationale ». Les exilé.e.s ayant besoin d'une protection internationale doivent réaliser un ensemble de démarches auprès de plusieurs organisations. Ces dernières sont des institutions d'État, exceptées les Structures de Premier Accueil des Demandeurs d'Asile (SPADA, anciennement PADA), qui effectuent les tâches de premier accueil et d'information, et les Centres d'Accueil de Demandeurs d'Asile (CADA), où doivent être hébergé.e.s les demandeur.euse.s d'asile pendant leur première demande, ce qui

¹¹ Article 1^{er} de la Convention de New-York du 28 septembre 1954, <https://ofpra.gouv.fr/fr/asile/les-differents-types-de-protection/1-apatridie> [Consulté le 20/07/2020].

¹² Article L.712-1 du CESEDA <https://ofpra.gouv.fr/fr/asile/les-differents-types-de-protection/la-protection-subsidiaire> [Consulté le 20/07/2020].

conditionne leur lieu d'installation et d'intégration premier¹³. Ces deux missions sont opérées par des associations conventionnées par le ministère de l'Intérieur suite à un appel d'offre. Les démarches sont complexes (figure 2), leur calendrier évolutif, ce qui génère des incertitudes, d'autant plus justifiées qu'en 2016, une protection internationale n'était accordée que pour 28,8% des cas¹⁴.

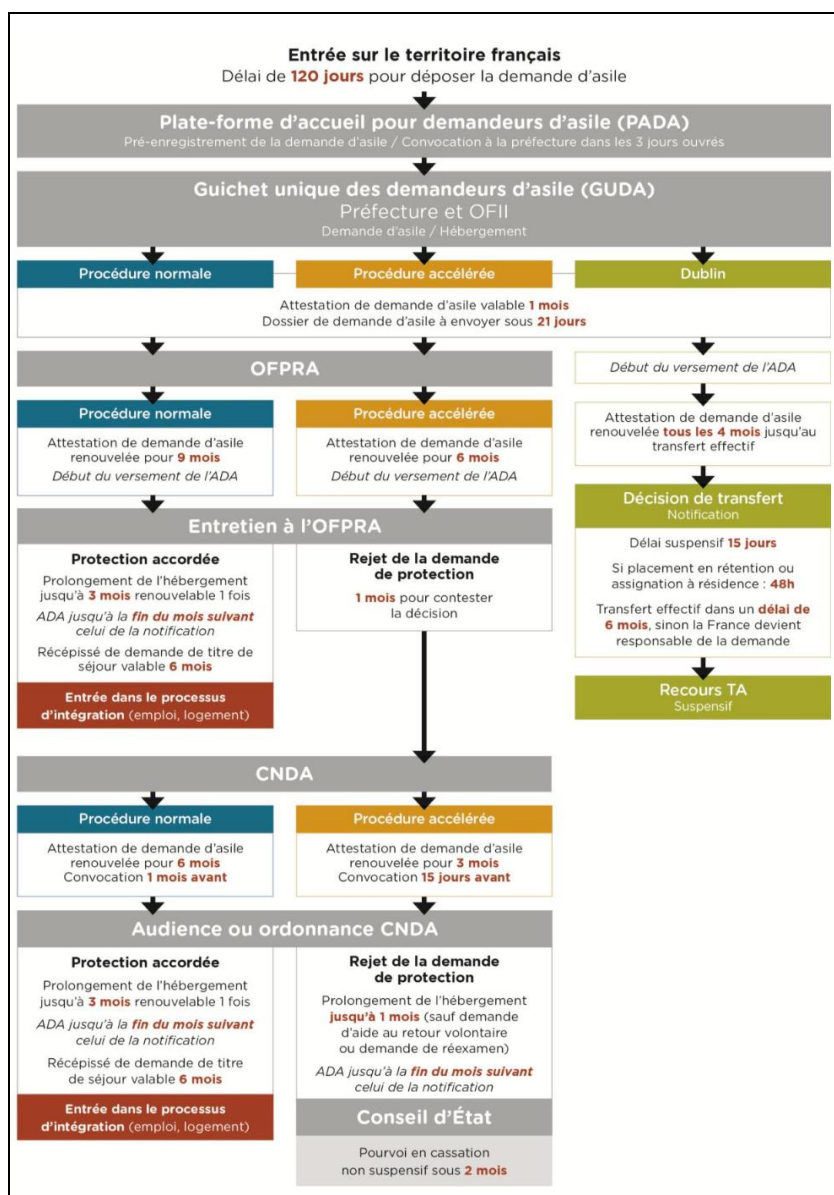


Figure 2 : Les grandes étapes de la demande d'asile – (RESOME, 2018 : 15)

Au sein des CADA, des assistant.e.s soci.aux.ales ont pour mission d'accompagner les résident.e.s dans leur parcours, que des associations indépendantes telles que la Cimade peuvent relayer. Mais dans un contexte immersif et caractérisé par un enjeu de protection se pose la question des compétences langagières.

¹³ <http://www.ofii.fr/demande-d-asile> [Consulté le 03/08/2020].

¹⁴ <https://ofpra.gouv.fr/fr/l-ofpra/l-ofpra-en-chiffres/la-mission-etudes-et-statistiques> [Consulté le 15/08/20].

2.2. Formations linguistiques sur le chemin des exilé.e.s

Les formations linguistiques proposées aux personnes en exil dépendent de leur situation administrative et du titre de séjour obtenu le cas échéant. Des cours de français sont généralement proposés par les CADA et les guichets uniques des demandeurs d'asile. Par ailleurs, la délivrance d'une protection internationale et de certaines autres cartes de séjours implique de signer un Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) avec l'État français. Ce dispositif, mis en place dans la lignée du FLI en 2016, prescrit une formation « civique » et une formation de FLE de 100 à 600 heures devant amener au moins au niveau A1 acquis du *CECRL*, si celui-ci n'a pas été démontré lors du test de positionnement préalable¹⁵. Il est ensuite possible de suivre une formation de 100 heures visant le niveau A2 du *CECRL*, et/ou 50 heures, pour atteindre le niveau B1 à l'oral, toujours à l'OFII¹⁶.

Des associations locales indépendantes, ou antennes d'un réseau national (e.g. Le Secours Populaire) proposent souvent des Actions SocioLinguistiques (ASL), généralement animées par des personnes bénévoles et non formées en didactique des langues.

Le contexte associatif et étatique précède, voire recouvre, celui de l'enseignement supérieur selon le stade de la demande d'asile auquel se situe un.e étudiant.e exilé.e. Le connaître, et notamment les parcours d'apprentissage du FLE possibles et d'une demande de protection semble pertinent pour appréhender l'accueil d'étudiant.e.s exilé.e.s à l'ULHN. Or, ce contexte ne conduit pas nécessairement les étudiant.e.s en exil à connaître leurs droits en termes de reprise d'études, posant des problèmes d'accessibilité à l'enseignement supérieur pour les étudiant.e.s exilé.e.s (RESOME, 2018 : 6). Le système constitué par les act.eur.rice.s de l'enseignement supérieur pour accueillir des étudiant.e.s exilé.e.s, et ses interactions avec celui décrit précédemment méritent donc d'être examiné.e.s.

¹⁵ « Le Parcours personnalisé d'intégration républicaine » rubriques « Les signataires du CIR » et « La formation linguistique », <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine2/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR> [Consulté le 24/07/2020].

¹⁶ « Au-delà du CIR » <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine2/Au-dela-du-contrat-d-integration-republicaine-CIR/Le-parcours-linguistique-au-dela-du-CIR> ; <http://www.ofii.fr/le-contrat-d-integration-republicaine> [Consulté le 07/11/2020].

Chapitre 2. L'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s dans l'enseignement supérieur

Lors de la première semaine du stage à l'ULHN, de nombreux acteurs du programme d'accueil internes à l'établissement, ou situés en-dehors de celui-ci et agissant pour l'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s dans l'enseignement supérieur à une échelle nationale ont été identifiés. Aussi, il a semblé nécessaire d'enquêter le contexte français de l'accueil d'après une approche systémique pour comprendre le contexte du programme de l'ULHN, et y appréhender un projet lié au programme ouvert en 2017.

1. Choix méthodologiques pour l'enquête sur l'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s en France

Pour mener l'enquête sur le contexte d'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s dans l'enseignement supérieur en France, une approche holistique, constructiviste et ethnographique, basée sur l'observation participante, des entretiens et l'analyse de matériaux, a été retenue.

Les trois entités principales relevées au début du stage ont été le réseau MEnS, l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et son programme « Accueil et Insertion des Migrants dans l'Enseignement Supérieur » (AIMES), et le collectif RESOME. Leurs apports dans l'ingénierie d'un programme d'accueil m'ont questionnée. Une collecte de données sur leurs sites a été effectuée pour y répondre, et durant le dernier mois de stage, des entretiens ont été sollicités pour éclaircir les aspects organisationnels et historiques de ces trois entités, de l'accueil, et des actions associées. Ils ont eu lieu avec le coordonnateur du réseau MEnS, la chargée de projet du programme AIMES et un membre du collectif RESOME. N'ayant pas reçu de réponse au mail envoyé du coordonnateur du MEnS pour rejoindre la liste de diffusion du réseau au début du stage, malgré la mise en copie de mon tuteur, la proposition de ma directrice de mémoire d'introduire la requête d'entretien auprès de celui-ci et de la chargée du projet AIMES, a été acceptée. Cela a eu l'effet escompté. Pour le RESOME, une prise de contact directe de ma part a suffi.

Les trames d'entretien¹⁷ ont été constituées de manière à balayer les points me semblant importants : les types d'apports de l'entité pour les programmes, le fonctionnement interne, ainsi que les liens avec les autres entités. Ayant à ce stade développé une connaissance des

¹⁷ Cf. annexes 1, 2 et 3 : Trames des entretiens avec la chargée du programme AIMES, le coordonnateur du réseau MEnS, un membre du RESOME, vol. 2.

problématiques de l'accueil et par là même, des questionnements plus précis, les entretiens se sont écartés de la trame pour laisser se développer le rapport interpersonnel nécessaire à l'émergence des représentations, mais dans une moindre mesure, relativement aux entretiens réalisés au début du stage à l'ULHN¹⁸.

Transcrire les enregistrements¹⁹ a permis d'analyser plus en détail les contenus des échanges puis de décrire les entités et l'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s dans l'enseignement supérieur en France dans une perspective historique et organisationnelle, leurs apports pour une ingénierie FLE, et de représenter le système d'accueil en question de manière aussi complète que possible. L'entretien avec la chargée d'AIMES a également permis d'accéder aux indicateurs, au bilan et au nouvel appel à projet appel à projets (APP) du programme, et ainsi d'améliorer la compréhension de son fonctionnement.

2. Résultats de l'enquête sur l'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s en France

2.1. Le rôle des événements et des décisions (géo)politiques

À l'automne 2015, l'exil vers l'Europe, traduit en demandes d'asile, a été particulièrement fort (figure 3). Cela serait lié entre autres au désengagement des États-Unis en matière d'asile (Tardis, 2019 : 9) et aux conflits en Syrie et en Irak²⁰.

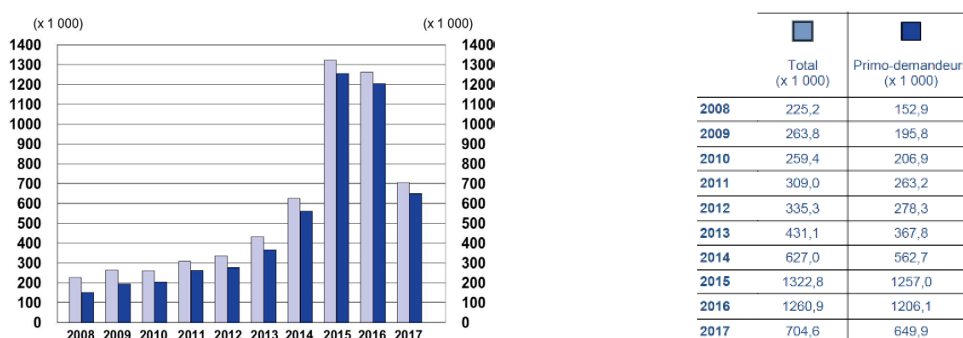


Figure 3 : Demandes d'asile (de ressortissants de pays tiers) dans l'Union européenne, 2008-2017 (en milliers), Rapport Eurydice, Commission Européenne (2019)

La médiatisation de cet exil, et notamment la diffusion de la photo du jeune syrien sur une plage de la mer Noire, aurait « obligé les gouvernements européens à se positionner sur la question²¹ ». Les décisions ont pris une dimension européenne, avec

¹⁸ Les entretiens menés à l'ULHN seront présentés à la lumière de l'enquête « nationale » au chapitre 3.

¹⁹ Cf. annexes 4, 5 et 6 : Extraits des entretiens avec la chargée du programme AIMES, le coordonnateur du réseau MEnS, un membre du RESOME, vol. 2.

²⁰ Site du réseau MEnS onglet « Présentation », « Contexte et création », « Un contexte marqué par une forte hausse des demandes d'asile » : <http://reseauuens.org/le-reseau-mens/> [Consulté le 13/07/2020].

²¹ *Ibid.*

l'annonce de François Hollande, suite à celle d'Angela Merkel, de fixer à 24 000 le nombre minimal pendant deux ans de personnes auxquelles accorder le statut de réfugié politique. Si l'accueil des étudiant.e.s en exil dans les établissements d'enseignement supérieur en France préexistait à cette phase, que les médias et les représentant.e.s politiques ont eu tendance à appeler la « crise migratoire » ou « crise des réfugiés »²², il a pris de l'ampleur, avec la création de programmes en 2015, la structuration des intervenant.e.s, et la collaboration de l'État, après qu'il a été sollicité.

2.2. Trois entités et leur rôle dans l'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s

Les trois entités sont présentées dans l'ordre de leur création, traduisant la chronologie de l'organisation de l'accueil.

Le RESOME est un collectif d'individus et d'associations informel, donc sans statut juridique, créé en 2015 lors de la mobilisation des enseignant.e.s et étudiant.e.s en faveur de l'accueil et agissant en Île-de-France. Ses membres ont assuré jusqu'en 2019 des permanences pour les exilé.e.s souhaitant reprendre des études et produisent des outils de formation, sur la création d'un programme d'accueil par exemple ; des guides pratiques à destination des étudiant.e.s exilé.e.s ; des documents de vulgarisation sur les droits des étudiant.e.s étrang.er.ère.s y compris en matière d'accès aux études supérieures ; et des documents de type plaidoyer. Ils et elles effectuent également des plaidoyers et de la sensibilisation auprès de l'État et portent une parole au sein du MEnS (étant membres du bureau). À l'avenir, le RESOME compte poursuivre ses activités militantes, et a accepté de soutenir l'Union des Etudiants Exilés (UEE) qui souhaite mettre en place des permanences d'orientation académique²³.

Le programme AIMES a été créé en 2016 par une professeure émérite de l'Université de Saclay au profil diplomatique, chargée de mission à l'AUF. Il permet aux établissements de bénéficier d'aides financières pour mettre en œuvre un programme d'accueil si celui-ci comprend du FLE et une dimension d'accompagnement. Répondre à l'APP d'AIMES implique de décrire le contenu pédagogique du programme d'accueil, de renseigner des données telles que la proportion d'hommes et de femmes accueilli.e.s et le taux d'insertion académique et professionnelle de l'année passée, qui deviendront des indicateurs pour le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de

²² *Ibid.*

²³ <http://test.resome.org/> [Consulté le 01/08/20] ; Cf. annexe 6 : Extrait de la transcription de l'entretien avec un membre du collectif RESOME, vol. 2.

l’Innovation (MESRI) et le Ministère de l’Intérieur (MI). Le budget d’AIMES et le nombre d’établissements bénéficiaires ont augmenté, et leur zone de répartition géographique s’est étendue au-delà de l’Europe. Par ailleurs, la chargée du programme AIMES a développé un second projet. Nommé « Compagnon », il consiste, pour les établissements, à former les intervenant.e.s des associations bénévoles, sur la base du volontariat, et ce afin de rapprocher ces act.eur.rice.s et d’améliorer la performance des ASL proposés par des associations²⁴. La porteuse du projet AIMES coordonne également les financements accordés par la Mairie de Paris aux programmes de la région parisienne.

Des membres de programmes d’accueil (33 en 2019/2020), la chargée du programme AIMES et le collectif RESOME ont créé le réseau MEnS en 2017. Sa création répondait au besoin des port.eur.euse.s des programmes d’accueil de se réunir pour mutualiser les démarches et les connaissances, en échangeant sur les pratiques mises en place, et en constituant un groupe pour dialoguer avec des représentant.e.s de l’État. Coordonné par le Vice-Président (VP) des Arts de l’Université de Strasbourg, à l’origine historien des arts, le MEnS rassemble donc des personnes rattachées à des entités engagées dans l’accueil, et ce, grâce à une charte basée sur l’inconditionnalité de l’accueil²⁵. Le réseau fonctionne à la manière d’une association depuis sa création, avec un bureau informel, des groupes de travail et des assemblées générales (AG) auxquelles peuvent être invité.e.s des représentant.e.s politiques. Les AG sont également dédiées aux échanges internes sur des questions politiques concernant l’accueil, pour permettre au coordonnateur de représenter les membres à l’extérieur du réseau. Afin, entre autres, de pouvoir répondre à des APP au nom du réseau et étant donné le maintien de l’engagement devenu conséquent des établissements en faveur de l’accueil (figure 4), le MEnS a acté sa constitution en association lors d’une AG en Septembre 2020. Le coordonnateur œuvre également au développement de partenariats avec des universités frontalières sur le plan terrestre et maritime²⁶.

L’accueil d’étudiant.e.s exilé.e.s au sein de programmes et le nombre d’établissements d’enseignement supérieur impliqués dans cet accueil ont augmenté de

²⁴ <https://www.auf.org/nouvelles/appels-a-candidatures/programme-aimes-accueil-integration-migrants-lenseignement-superieur-appel-a-projets-2020/> ; <https://www.auf.org/nouvelles/actualites/aimes-poursuite-elargissement-de-programme-dedie-a-laccueil-lintegration-de-migrants-lenseignement-superieur/> [Consultés le 01/08/20] ; Cf. annexe 4 : Extrait de la transcription de l’entretien avec la chargée du programme AIMES, vol. 2.

²⁵ Cf. chapitre 1, sous-partie 1. De l’état de migrant au public « étudiant.e exilé.e ».

²⁶ <http://reseauemens.org/le-reseau-mens/> [Consulté le 01/08/20] ; Cf. annexe 5 : Extrait de la transcription de l’entretien avec le coordonnateur du réseau MEnS, vol. 2.

manière concomitante avec les demandes et l'accord de protections en France, avant de se stabiliser conjointement, à partir de 2018²⁷ :

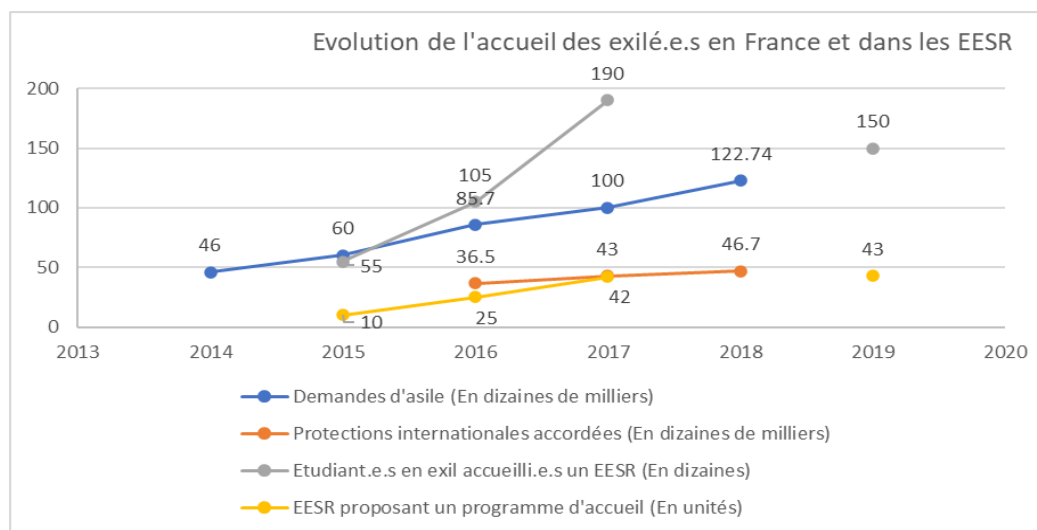


Figure 4 : Evolution de l'accueil en France et dans les établissements d'enseignement supérieur en France (2014-2019). Chiffres : AUF, MEnS, OFPRA

2.3. Démarrage et évolution de l'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s

La mise en place de l'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s dans l'enseignement supérieur a été marquée par un engagement croissant depuis 2015. Les trois entretiens menés ont induits les profils des act.eur.rice.s, les lieux moteurs dans le démarrage de l'accueil et les interactions qui l'ont fait évoluer.

2.1.1. Un mouvement rapide et lié au terrain

Les lieux d'accueil et de mobilisation étaient des établissements d'enseignement supérieur, et les personnes mobilisées, des étudiant.e.s et enseignant.e.s intervenant bénévolement²⁸ :

R-40-42-46-108 : La création [du RESOME] c'était en 2015 [...] à la fin de l'Été lors d'une occupation d'un lycée vide à Paris qui s'appelait le Lycée Jean Carré. Certaines personnes, beaucoup d'étudiants et de profs, ont participé à ça [...]. Et donc voilà ça, a commencé par les accueillir à l'ENS [et] à Paris 8 Saint-Denis. Au début, le RESOME, c'était vraiment de la création de programmes, et du coup [...] avec tout ce que les [...] universitaires ont réalisé, il n'y avait plus besoin que le RESOME fasse quoi que ce soit pour les programmes²⁹.

²⁷ L'absence de points et de courbe de liaison est due à l'indisponibilité de certaines données.

²⁸ Les entretiens ont été transcrits d'après le code élaboré (Cf. annexe 7 : Code de transcription, vol. 2 et chapitre 6), mais ici, les extraits ont été remis en texte, les éléments prosodiques n'ayant pas été exploités. La lettre R représente le membre du collectif RESOME interrogé, le A, la chargée du projet AIMES, et le M le coordonnateur du réseau MEnS. Les nombres qui suivent ces lettres renvoient au numéro du tour de parole dans les transcriptions.

²⁹ Cf. annexe 6 : Extrait de la transcription de l'entretien avec un membre du RESOME, vol. 2.

M-33 : Certains étaient des vice-présidents d'universités, d'autres étaient des directeurs de centres de FLE, d'autres c'était de l'administratif, qui s'étaient engagés, ou des enseignants³⁰.

A-5-21-35 : Ce que j'ai fait c'était en 2015-2016 et là c'était en pleine crise [...]. [Le programme AIMES] a été lancé rapidement [...] je dirais 4-5 mois. [...] Le budget c'était AUF pour 25% à peu près, et puis ça a été le ministère de l'Enseignement Supérieur, parce que ça coïncidait avec la prise de conscience du problème des réfugiés. C'était à l'époque le secrétariat d'État [...], qui avait pris conscience à cause de visites d'établissement qu'il y avait des réfugiés dont il fallait s'occuper³¹.

Suite à la conception des programmes, les établissements où des programmes avaient été montés ont entériné l'accueil. Actuellement, lorsque le programme AIMES apporte une aide, les établissements financent eux-mêmes en moyenne 85% des coûts totaux (ressources humaines, locaux, charges...)³².

2.1.2. Un phénomène de réponse à une demande et à des besoins

Initialement, il n'y avait pas de dispositif formel d'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s au niveau étatique ni à celui des établissements. Les interrogé.e.s ont souligné l'apparition d'une demande d'accès à l'enseignement supérieur de la part des étudiant.e.s exilé.e.s, de besoins pédagogiques en FLE pour l'insertion académique, et de besoins institutionnels de la part des établissements (structuration et financement de l'accueil) et de ministères (valorisation et qualification des personnes sous protection internationale). Lorsque l'État s'est positionné favorablement pour l'accueil, il semble avoir eu une posture « réactive » au sens donné par Godet (1991), soutenant financièrement les dispositifs déjà mis en œuvre par les act.eur.ice.s du terrain.

R-42-44-60 : Certaines personnes [...] ont vu le manque de cours de français et de structure dans l'enseignement supérieur. [...] Ils se sont dit « Mais ah ! On va faire quelque chose là-dedans pour les aider, parce que c'était la demande en fait [...]. Beaucoup des gens qu'ils rencontraient [...] demandaient ce genre de choses en plus de "l'humanitaire" entre guillemets, qui était le logement et les ressources premières [...]. Donc il y avait pas vraiment de structure d'accompagnement. Au ministère c'était une question, enfin comme dans toutes les universités, c'était une question qui n'était pas prise encore en charge quoi.

A-37-39 : Je leur ai tendu la feuille [au MESRI en 2016], et ça a été assez bien soutenu quoi, enfin on a eu à peu près la moitié [du budget]. [...] Ces ministères sont contents parce que [...] on monte vers le haut cette population vulnérable et en grand besoins, c'est-à-dire en essayant de les faire monter sur des professions valorisantes. [...] Les autres ministères s'y sont mis [au financement du programme AIMES], surtout le Ministère de l'Intérieur ! Voilà. C'est devenu depuis un financeur à peu près à égalité avec le Ministère de l'Enseignement Supérieur, donc ça représente bien les 2 besoins auxquels on répond.

³⁰ Cf. annexe 5 : Extrait de la transcription de l'entretien avec coordonnateur du réseau MEnS, vol. 2.

³¹ Cf. annexe 4 : Extrait de la transcription de l'entretien avec la chargée du programme AIMES, vol. 2.

³² <http://reseau-mens.org/le-reseau-mens/> rubrique « Un financement largement pris en charge par les établissements » [Consulté le 06/08/20].

2.1.3. Évolution des relations avec l'État

Les relations avec les représentant.e.s de l'État décrites par les interrogé.e.s sont situées, rattachées à des personnes, et à une période via l'expression « à l'époque » :

A-35 : La 1^e année le budget c'était AUF pour 25% à peu près, et puis ça a été le ministère de l'Enseignement Supérieur [...]. C'était à l'époque le secrétariat d'État. [...] C'était avant Madame Vidal bien sûr.

M-29 : À l'époque c'était Thierry Mandon qui était secrétaire d'État à l'Enseignement Supérieur. Il s'est rendu compte qu'un certain nombre d'universités avaient les mêmes initiatives donc ils ont réuni ce qu'ils appellent des référents réfugiés à l'époque.

R-66-68 : À l'époque le ministère, quand c'était François Hollande, ça écoutait. [...] Il y avait quand même une oreille. Aujourd'hui il y en a plus du tout mais à l'époque c'était, je sais plus, Thierry Mandon celui qui s'occupait de ça au ministère, il était assez volontaire pour cette question.

Les énoncés du membre du RESOME laissent penser que l'État était plus sensible aux besoins liés à l'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s dans l'enseignement supérieur avant 2017. Il s'est toutefois impliqué favorablement à cet égard en 2020 : le MESRI a habilité un Diplôme Universitaire (DU), développé et adapté à partir des DU d'études françaises par le groupe de travail FLE du MEnS, a accepté d'exonérer de frais d'inscription les étudiant.e.s exilé.e.s ayant un statut de protection internationale, et de leur ouvrir droit aux bourses sur critères sociaux, ce qui n'est pas le cas pour les DU de FLE classiques. Ceci, d'après le coordonnateur du MEnS, [M-185-187] « en très bonne intelligence avec Frédérique Vidal et ses équipes [...] » qui a « senti une ministre convaincue sur le dossier ». En 2020, 19 établissements ont fait accréditer leur programme d'accueil ainsi. À noter que si ce DU peut guider l'ingénierie et permettre une aide financière pour les étudiant.e.s exilé.e.s, il n'apporte pas de fonds supplémentaires à ceux des appels à projet.

2.4. Autonomie dans un contexte écosystémique

En 2020, la France ne dispose pas d'une politique spécifique à l'accueil des réfugiés ou des étudiant.e.s exilé.e.s dans l'enseignement supérieur à l'échelle étatique mais d'un ensemble de mesures (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2019 : 15-20). Elle ne dote pas non plus les établissements de budget à cet effet de fait. D'après la chargée du projet AIMES, cela est préférable :

A-73 : Depuis le début on se pose la question : Est-ce qu'un programme comme AIMES doit continuer ou est-ce qu'il vaudrait mieux se battre pour que toute université qui le souhaite ait un volet dans son contrat quadriennal ou quinquennal pour les réfugiés ? Pour l'instant si vous

voulez il y a tellement de besoins et tout ça, on se dit que si c'est noyé dans le budget d'université, même s'il y a un titre réfugié, ça risque d'être absorbé, de disparaître quoi. C'est un peu un minuscule filet d'eau dans un océan.

Les intervenant.e.s ont donc une forte autonomie quant à la prise en charge des activités ingénieriques relatives au programme : recherche de financements internes ou externes (si le programme n'est pas bénévole), gestion, conception du programme (bien que pouvant être encadrée par la maquette du DU Passerelle), communication, sélection des candidat.e.s, mise en œuvre des cours, de l'accompagnement et d'une démarche d'amélioration continue³³. Si elle confère une certaine liberté, cette autonomie implique d'intégrer les activités qui y sont relatives à la gestion de ses locaux et de son matériel et dans les missions des personnels de l'établissement. En tant qu'intervenant.e, il est toutefois possible d'interagir avec des act.eur.rice.s d'entités préoccupées par l'accueil des exilé.e.s, de consulter leurs ressources documentaires, pouvant d'ailleurs porter sur d'autres champs que le FLE. Ces activités de consultation semblent d'autant plus importantes que d'après le RESOME, les membres des entités impliquées dans l'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s, y compris les personnels administratifs des établissements d'enseignement supérieur, manquent de temps et de formation pour ce faire :

Un des problèmes les plus importants est le manque de formation des personnels à tous les stades du parcours : les conseil.ler.ère.s d'orientation, les conseil.ler.ère.s Pôle Emploi, les assistant.e.s social.e.s, les administrations d'université ne disposent pas des ressources financières, en termes de documentation ou de temps de formation pour assurer l'accueil de ce public (2018 : 6).

L'Île-de-France, enfin, constitue un contexte particulier, avec l'existence d'une branche MENs Île-de-France, et de programmes visant un public à la spécialité proche de celle de l'établissement d'accueil (langue et civilisation à l'Institut National des Langues et des Civilisations Orientales, sciences de l'ingénieur à l'École des Ponts ParisTech).

Les interactions identifiées m'ont conduite à avoir recours au terme d'« écosystème », en m'inspirant du modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner et Morris (2007). Il intègre le cadre culturel (macrosystème), les structures politico-économiques (exosystème), les effets de l'arrivée de nouveaux éléments dans

³³ À titre de comparaison, l'Allemagne a développé et chiffré une stratégie globale en matière d'accueil et d'intégration des réfugiés au sein de l'ES au niveau fédéral en collaboration avec 117 établissements. Elle s'est traduite par un budget de 100 millions d'euros mis à disposition entre 2015 et 2019, permettant notamment le financement de cours de DaZ (Allemand seconde langue), de projets étudiants en faveur de l'accueil, le développement d'un portail d'information et d'outils d'aide à la sélection (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2019 : 19).

l'écosystème (chronosystème), l'environnement immédiat (microsystème), les connexions constituées par les microsystèmes (mésosystème) et les compétences de l'humain en développement (ontosystème), permettant donc de représenter des activités dans une imbrication de systèmes d'échelle et de nature différentes. Pour conceptualiser le contexte de l'ingénierie de l'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s dans l'enseignement supérieur, présenter les résultats de l'enquête et faciliter l'identification des interlocut.eur.rice.s ou de ressources existant.e.s ou non en fonction des besoins, cet écosystème a été schématisé, incluant les membres et les interactions dont les activités sont susceptibles de concerner l'ingénierie d'un programme d'accueil³⁴.

L'ouverture de programmes d'accueil est donc une réponse engagée à des besoins. Les activités dans ce domaine tendent à se structurer, principalement dans une dimension politique, tandis que les intervenant.e.s des établissements et les établissements eux-mêmes ont une autonomie et donc une responsabilité importante dans la mise en place des programmes. Au regard de ces éléments, l'objectif est de saisir la réalité de l'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s à l'Université Le Havre Normandie, et ainsi de vérifier dans quelle mesure « la situation est un analyseur de l'ensemble de la société » (Macaire, 2011 : 5 citant Bazin, 2006). Cela, afin de définir et de mener un projet ingénierique adapté au terrain, au public et à ses besoins dans le cadre d'une commande de stage portant sur son programme d'accueil.

³⁴Cf. annexe 8 : Représentation de l'écosystème d'un programme d'accueil, vol. 2.

Chapitre 3. Le programme d'accueil de l'Université Le Havre Normandie

Le stage de Master 2 Professionnel s'est tenu pendant le 2nd semestre de l'année universitaire 2019/2020 à l'Université Le Havre Normandie. Un programme d'accueil y existait depuis trois ans. Une enquête a été menée à partir d'échanges et de documents, pour en comprendre le contexte institutionnel, humain et pédagogique, en identifier les problématiques et les besoins. L'étude des résultats a conduit à recentrer la mission sur la conception d'un module d'accompagnement à la construction d'un projet de reprises d'études, et les liens développés, à accompagner deux étudiant.e.s dans ce sens.

1. Présentation du territoire et du programme d'accueil de l'ULHN

1.1. Éléments socioéconomiques et académique de la ville du Havre

Le Havre est une ville maritimo-portuaire, la 3^{ème} de la région Normandie après Rouen et Caen, avec 170 000 habitants en 2017. Une grande partie de l'emploi est fournie par le secteur du transport, du commerce et des services³⁵. Située à deux heures de Paris en train, elle dénombrait, en 2019/2020, 13 350 étudiant.e.s réparti.e.s sur huit grandes écoles et une université : l'ULHN³⁶.

L'ULHN accueillait 8097 étudiant.e.s et emploie 846 personnes avec un budget de 87 millions d'euros en 2019/2020³⁷. Elle se classe donc parmi les universités de petite taille, tout en étant pluridisciplinaire. En effet son offre de formation composée de 120 diplômes du DU au Doctorat est dispensée par les unités de formation et de recherche (UFR) « Sciences et techniques », « Affaires Internationales » et « Lettres et Sciences Humaines », un Institut Universitaire de Technologie (IUT), une école d'ingénieurs en logistique, douze laboratoires de recherche et un centre de formation continue (CFC)³⁸. Celui-ci accueille le Diplôme Universitaire de Langue et de Civilisation Française (DULCIF), qui s'apparente à un Diplôme Universitaire d'Études Françaises (DUEF) et vise le niveau B2 du *CECRL* en FLE, ainsi que le programme d'accueil à destination des étudiant.e.s exilé.e.s, qui est le seul de l'agglomération. Comme dans toute université, des services « centraux », « communs » et « généraux » (e.g. de communication, d'insertion et d'orientation, des relations internationales) appuient les activités de formation, tandis que

³⁵ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1405599?geo=COM-76351+FRANCE-1> [Consulté le 05/08/20].

³⁶ <http://www.campus-lehavre-normandie.fr/> [Consulté le 05/08/20].

³⁷ <https://www.univ-lehavre.fr/spip.php?article35> [Consulté le 13/11/20].

³⁸ *Ibid.*

les stratégies de l'établissement sont fixées au sein de conseils (Conseil d'Administration, Commission Formation et Vie Universitaire, et Commission de la Recherche) où siègent des représentant.e.s élu.e.s tous les quatre ans par les personnels et les étudiant.e.s. Les accédant.e.s élisent l'un.e d'eux/elles pour assurer la fonction de président.e, qui choisit des vice-président.e.s parmi les membres des conseils pour orienter les pôles stratégiques³⁹.

1.2. Création du programme d'accueil

Pour mieux comprendre la création du programme d'accueil de l'ULHN, un entretien informel a été organisé avec la personne qui l'a porté. Les réponses ont ensuite été mises en perspective avec les résultats de l'enquête sur le contexte international d'accueil dans l'enseignement supérieur.

La porteuse initiale du programme d'accueil de l'ULHN – nommé « Programme FLE-réfugiés » en 2019, est une enseignante-chercheuse de l'établissement. Elle en a sollicité l'ouverture auprès des instances décisionnelles en 2017, à l'écoute de la demande de plusieurs étudiant.e.s exilé.e.s syrien.ne.s connu.e.s dans le cadre de l'association informelle, le « Collectif Syrie-Le Havre ». Sa demande a été soutenue par le Président et plusieurs vice-président.e.s, et le programme a ouvert, avec un effectif de 20 étudiant.e.s exilé.e.s. Quatre d'entre elles/eux ont repris des études. Il s'est donc agi d'une réponse à une demande et à des besoins apparus en creux de l'offre de formation. Le dispositif pédagogique a été défini à partir d'un travail d'identification des types de besoins, réalisé par l'enseignante-chercheuse et les étudiant.e.s exilé.e.s. Le résultat de cette analyse des besoins a été formulé en deux volets : l'immersion dans les cours de la formation visée pour développer des compétences en langue adaptées à celle-ci, et des cours de FLE. Trilingue anglais/arabe/français, l'enseignante-chercheuse a également réalisé la médiation entre chaque étudiant.e.s exilé.e.s et les conseillères d'orientation du service universitaire d'insertion et d'orientation (SUIO) par interprétariat afin de sélectionner une formation concordant avec ses centres d'intérêt et de son niveau académique. Ceci répondait au besoin d'accompagnement spécifique mentionné par le RESOME, en plus des besoins de FLE. Dès 2017, un financement du programme AIMES a complété celui de l'ULHN, constituant un budget de 18 000€ pour 200 heures de cours de FLE. Elles sont assurées par quatre enseignant.e.s vacataires et le responsable des cours de FLE sur une période de cinq à six mois débutant en octobre, et se déroulent au CFC. L'enseignante-chercheuse et les conseillères d'orientation ont accompagné les étudiant.e.s exilé.e.s en parallèle de leurs

³⁹ <https://www.univ-lehavre.fr/spip.php?article116> [Consulté le 07/08/20].

missions initiales. Une conseillère de formation du CFC a complété cet accompagnement, et collaboré avec les agences Pôle Emploi et les PADA havraises.

2. De la commande de stage à l'enquête du contexte du programme

La commande de stage a été rédigée par le Vice-Président du Service des Relations Internationales (SRI) de l'établissement, professeur agrégé d'anglais et enseignant de FLE, qui a également été mon tuteur. Il a soutenu l'ouverture du programme d'accueil en 2017.

2.1. Analyse de la commande de stage

Dans la commande, la mission principale porte sur la globalité du programme :

Le stage proposé entre dans le projet d'établissement de déploiement d'un nouveau programme de FLE pour des étudiants migrants allophones à l'Université du Havre Normandie. Il s'appuiera sur différents acteurs qui constitueront l'écosystème dans lequel la formation devra s'installer : - Quatre services de l'université : le département de FLE, le centre de documentation, la scolarité et le service des relations internationales ; - Le réseau associatif local qui travaille avec ces publics.

L'objectif principal sera d'établir une démarche d'ingénierie de formation et pédagogique, les conditions idéales ainsi que les contenus adaptés à une reprise d'études universitaire d'adultes allophones nouvellement arrivés en France⁴⁰.

L'intégration des act.eur.rice.s de l'établissement a par ailleurs été identifiée comme une modalité de mise en œuvre de la mission : « [le programme] s'appuiera sur différents acteurs qui constitueront l'écosystème dans lequel la formation devra s'installer ». Il semblait donc attendu de collaborer avec les entités mentionnées. L'adjectif « nouveau » apposé au programme et le terme « déploiement » et les futurs (« s'appuiera », « constitueront », « devra ») suggéraient une redéfinition des contenus et une démarche d'amélioration continue, passant par l'analyse de leur adéquation avec le public étudiant.e.s exilé.e.s et l'objectif de la reprise d'études.

La mission secondaire devait permettre d'intervenir en tant qu'enseignante-stagiaire auprès des étudiant.e.s exilé.e.s accueilli.e.s dans le programme : « Mission secondaire : enseignement du Français langue étrangère auprès d'un public étudiant en mobilité internationale ou en passe de s'inscrire dans le système universitaire français (public correspondant à la première partie de la mission) – 200 heures⁴¹ ». Pour mettre en place cette partie du stage, j'ai été orientée vers le responsable des cours de FLE de l'établissement, également responsable du dispositif pédagogique du programme d'accueil.

⁴⁰ Cf. annexe 9 : Article 2 « Objectif du stage » de la convention de stage, vol. 2.

⁴¹ *Ibid.*

Or l'ensemble des cours du programme étaient déjà attribués aux enseignant.e.s vacataires et à lui-même, et il ne lui a pas semblé pertinent d'en mettre davantage en place. Les heures d'enseignement ont donc été placées en complément des cours du DULCIF, et dans un établissement d'enseignement supérieur partenaire de l'ULHN.

2.2. Méthodologie de l'enquête sur le programme d'accueil de l'ULHN

Une réunion avec mon tuteur et le directeur du centre de formation continue m'a conduite à identifier les problématiques perçues par l'établissement vis-à-vis du programme, et qui ont semblé avoir motivé l'édition de la commande : le taux de reprise d'études au sein de l'ULHN et l'assiduité, considéré.e.s trop bas et décroissant.e.s depuis 2017. L'un des souhaits de mon tuteur était également d'augmenter le niveau de sortie du programme au B2 du *CECRL*.

Partant de l'analyse de la commande et de ces premiers éléments, j'ai souhaité enquêter sur le programme d'accueil de l'ULHN dans sa globalité, et à la manière d'un diagnostic stratégique, afin d'identifier les besoins institutionnels et pédagogiques y étant relatifs. D'un point de vue opérationnel, l'objectif a été de comprendre son public, ses contenus, les fonctions des personnes impliquées, les apports de potentiel.le.s nouv.eaux.elles act.eur.rice.s, puis les forces, les faiblesses et les besoins du programme, pour en améliorer la performance. Aussi, la démarche de recueil de données a été dès le départ constructiviste et ethnographique, et analytique, sur des axes diachroniques et synchroniques. Un travail « dans l'espace » a été réalisé en rencontrant les act.eur.rice.s du programme, en comparant le contenu du programme de l'ULHN avec ceux d'autres établissements et les préconisations du RESOME, en analysant les autres dispositifs de formation de l'ULHN et en confrontant les représentations des différent.e.s act.eur.rice.s loc.aux.ales concernant le programme. Un 2nd travail a été effectué « dans le temps » en mettant en perspective les discours et les chiffres recueillis vis-à-vis des différentes promotions depuis 2017. Le recueil des données et les éléments d'analyses ont alimenté l'enquête de manière cyclique, enquête orientée vers l'identification des paramètres susceptibles d'influencer sur le taux de reprise d'études, l'assiduité et l'exploitation du volet « immersion ». Je comptais également sur l'observation participante au sein de cours du programme pour connaître le public, affiner l'identification des besoins, et tester des approches et du matériel pédagogiques.

2.3. Analyse du dispositif pédagogique du programme d'accueil

Le dispositif pédagogique du programme a été analysé à partir des plaquettes des promotions 2 et 3, et de celle du DULCIF de 2019/2020⁴². Il y a été constaté :

- Le passage d'un TCF à l'entrée et à la sortie de la formation, et trois cours communs aux trois plaquettes (« Méthode Vite et Bien », « Grammaire/vocabulaire/ conjugaison » et « Phonétique conversation ») ;
- L'intégration du E-Learning dans le dispositif pédagogique du programme d'accueil dès 2018/2019, avec un cours basé sur la plateforme « Rosetta Stone » ;
- L'ajout du module « FLE de spécialité + renforcement numérique » à la maquette du programme d'accueil de 2018/2019 à 2019/2020.

Or les compétences, le contexte d'utilisation et les registres de langues cités dans les descriptifs des cours communs au DULCIF laissent penser qu'ils n'ont pas été définis par rapport à des objectifs universitaires, mais de communication courante, de correction linguistique et d'assimilation de la culture française :

	Intitulé de cours	Méthode VITE ET BIEN	Phonétique/ conversation	Grammaire/ Conjugaison/ Vocabulaire	FLE de spécialité + renforcement numérique
	Volume horaire	120	40	40	50
Descriptif	Langue	A1-A2 ; niveau de langue usuel sans être trop familier	-	-	français de spécialité
	Contexte d'utilisation visé	vie quotidienne	-	-	études supérieures
	Objectifs [L = langagiers ; G = généraux]	[L] Se sentir à l'aise dans la communication orale et écrite Expressions-clés de la conversation Acquérir une bonne base de grammaire et de vocabulaire, claire, simple, fonctionnelle Découvrir la réalité de la vie en France, les différences culturelles Informations culturelles [...] : gestes, attitudes, vêtements environnement	[L] Appareil phonatoire, système vocalique, correction phonétique, articulation et élocution Spécificités du français oral	[L] Grammaire Les outils : pronoms, prépositions, adjectifs Les connecteurs Conjugaison Organiser la phrase	[G] Préparation aux études supérieures Préparation aux examens de langue française (TCF)
	Activités/lieu	écouter, lire / -	écoute et discrimination, production / -	- / -	Learning Lab / capsule de la Bibliothèque Universitaire

Figure 5 : Analyse du dispositif pédagogique du programme d'accueil de l'ULHN

En revanche, l'intitulé du cours « FLE de spécialité + renforcement numérique », le contexte et la langue qu'il vise, et le lieu du *Learning Lab* (laboratoire d'apprentissage)

⁴² Cf. annexe 10 : Maquettes du dispositif pédagogique des 2^e et 3^e promotions du programme d'accueil et du DULCIF (promotion 2019/2020), vol. 2.

montrent la volonté d'adapter le programme à l'objectif d'insertion universitaire. D'après mon tuteur, le module « FLE de spécialité + renforcement numérique » a été créé pour pallier l'abandon du volet « immersion » du programme. Or, bien que maquetté, il n'avait pas été mis en place : le module n'avait été encadré, les étudiant.e.s exilé.e.s ne bénéficiaient plus d'accompagnement et l'immersion n'avait pas eu lieu. De même, la plateforme « Rosetta Stone » n'était pas encadrée et délaissée par les étudiant.e.s. Une nouvelle plateforme était d'ailleurs en cours de sélection. Il est apparu que le budget alloué pour l'enseignement ne pouvait être augmenté, et que par conséquent, le volume « rémunéré » de cours était plafonné à 200 heures. L'ingénierie devrait donc porter sur la structure et la qualité du programme pédagogique.

2.4. Analyse des besoins pédagogiques enseignants et institutionnels

Les act.eur.rice.s du programme d'accueil travaillant à l'ULHN ont été identifiés grâce au dossier de candidature conçu pour les étudiant.e.s exilé.e souhaitant y participer⁴³. Ce dossier, les problématiques soulevées au début du stage, les analyses et les prospections réalisées ont alimenté les trames des entretiens menées avec ces act.eur.rice.s⁴⁴. J'ai tout de même fait en sorte que les entretiens soient compréhensifs, et de « [soumettre] le questionnaire à la rencontre » (Gotman, 2007). J'ai laissé les interrogé.e.s s'exprimer et induire leurs représentations du programme et je suis intervenue en fonction des éléments de réponse. Cela semblait d'autant plus important qu'elles et ils avaient une expérience du sujet plus importante que la mienne. La réticence de certain.e.s enquêté.e.s à cet égard a conduit à ne pas enregistrer leurs entretiens, et donc à prendre des notes pour l'ensemble des entretiens, pour favoriser l'homogénéité des données.

D'après le dossier, la sélection des étudiant.e.s exilé.e.s débutait au CFC par un entretien avec la conseillère en formation. Elle devait vérifier l'adéquation du projet de l'étudiant.e.s exilé.e.s avec la finalité du programme, et son niveau de langue. La conseillère en formation précédente l'avait effectuée en collaboration avec les associations locales. La conseillère actuelle s'est montrée intéressée par l'enquête mais a indiqué préférer attendre les décisions prises par mon tuteur pour se positionner vis-à-vis du programme. D'après le dossier de candidature, les conseillères d'orientation du service université d'insertion et d'orientation (SUIO) intervenaient après la conseillère en formation. Cela a été confirmé dans le cadre d'un entretien, et son rôle précisé : il s'agissait

⁴³ Il est apparu préférable de le garder confidentiel en sa matière de document administratif interne.

⁴⁴ Cf. annexe 11 : Trame de l'entretien avec une conseillère d'orientation du SUIO de l'ULHN et annexe 12 : Trame des entretiens prévus avec les enseignant.e.s de FLE du programme d'accueil de l'ULHN, vol. 2.

d'évaluer si l'offre de formation de l'ULHN pouvait répondre aux besoins du/de la candidat.e, en fonction de son parcours et en envisageant avec lui/elle un projet. En cas de concordance, l'étudiant.e exilé.e était retenu.e et inscrit.e dans une formation en parallèle des cours de FLE pour le volet « immersion ». La conseillère d'orientation interrogée a montré une grande volonté pour l'accompagnement des étudiant.e.s exilé.e.s dans la construction de leur projet, mais elle a pointé la « barrière de la langue » comme un problème majeur pour communiquer avec les étudiant.e.s exilé.e.s depuis le désengagement de l'enseignante-chercheuse trilingue, notamment à propos des compétences acquises durant leur parcours, et requises pour les formations. Elle a également désigné la langue comme un frein pour ce public dans la valorisation et le développement de leurs compétences. Elle a indiqué n'avoir pas reçu d'étudiant.e.s exilé.e.s pour l'année universitaire 2019/2020.

Avec le responsable des cours de FLE, un court entretien a été improvisé, celui-ci étant peu disponible. Des représentations concernant le programme ont émergé : les étudiant.e.s exilé.e.s de la 2nde promotion qui ont intégré une formation sont peu nombreux (2 ou 3) et en difficulté ; les enseignant.e.s des formations diplômantes de l'ULHN ne sont pas disponibles pour y remédier ; les étudiant.e.s exilé.e.s de la promotion actuelle n'ont pas un profil universitaire et ont un niveau *CECRL* trop bas (A1-A2) ; les étudiant.e.s francophones ne portent pas d'intérêt aux étudiant.e.s exilé.e.s. Grâce à sa mise en relation par mail, les quatre enseignant.e.s vacataires ont été contacté.e.s. Une observation participante de huit séances de 2 heures (dont quatre seulement ont eu lieu, dû à la crise sanitaire de mars à mai 2020) donnant lieu à des échanges a été organisée avec l'un des enseignant.e.s, et une rencontre informelle, avec une autre. Dans ces cadres, la trame préparée a guidé les échanges dans une moindre mesure. Il en a découlé que même si ces enseignant.e.s s'intéressaient à la participation active et à l'assiduité des étudiant.e.s exilé.e.s, il et elle n'avaient pas d'éléments d'analyse, ni de suivi pendant ou à postériori.

3. Définition du projet et de la problématique

Les résultats de l'enquête ont été traduits en un diagnostic stratégique et une maquette pour le dispositif pédagogique, découpée par activité langagière et comprenant un module d'anglais, un module de FLE hybride appuyé sur la future plateforme, et un autre de type français sur objectifs universitaires (FOU)⁴⁵. Or ces productions soulevaient

⁴⁵ Cf. annexe 13 : Maquette du dispositif pédagogique du programme proposée, vol. 2.

un faisceau de problématiques dont beaucoup dépassaient le cadre du stage⁴⁶. Les besoins prioritaires et une action de formation pouvant y répondre ont donc été identifiés au sein du diagnostic et de la maquette.

L'accompagnement et l'autonomie des étudiant.e.s exilé.e.s semblaient être des paramètres déterminants pour les étudiant.e.s exilé.e.s dans la construction et la réalisation du projet de reprise d'études. En effet, pour la 1^{re} promotion, l'accompagnement était coordonné par l'enseignante-chercheuse et mené conjointement avec deux conseillères d'orientation et une conseillère en formation, réunissant des compétences variées : écoute, conseil en matière d'orientation, interprétariat et explication du système universitaire français. Pour la 2nde promotion, sans interprétariat, la langue est devenue un obstacle aux travaux d'orientation, mais l'accompagnement a tout de même eu lieu et au moins deux étudiant.e.s ont réalisé leur projet de reprise d'études. À l'inverse, l'année du stage, l'accompagnement et la coordination des activités d'orientation n'ont pas été pris en charge et n'ont pas eu lieu, si bien que les projets des étudiant.e.s étaient inconnus de l'institution. De même, en cas de reprise d'études, l'institution considère que les compétences langagières des étudiant.e.s sont à l'origine de difficultés pour réaliser les tâches universitaires. Or, les dispositifs d'immersion non-encadrés (inscription des étudiant.e.s exilé.e.s dans la formation visée en parallèle du programme, module d'encadrement de cette immersion) créés pour répondre à ces besoins n'ont pas été mis en œuvre. À l'inverse les cours de FLE proposés ne visent pas le développement de compétences. Cela a conduit à déduire que l'accompagnement devait viser le développement de compétences universitaires et la construction du projet de reprise d'études, et que son institutionnalisation constituait un besoin prioritaire pour l'ULHN et les étudiant.e.s exilé.e.s accueilli.e.s. Aussi, la problématique suivante a été délimitée : Comment accompagner des étudiant.e.s exilé.e.s accueilli.e.s au sein d'un contexte universitaire dans la construction d'un projet de reprise d'études ? L'hypothèse de travail formulée a été que les act.eur.rice.s de l'écosystème dans lequel s'inscrit un programme pourraient enrichir l'accompagnement par le truchement de leurs compétences diverses.

Je m'interrogeais donc sur les modalités de collaboration possibles avec les intervenant.e.s non-spécialistes en FLE et les approches à privilégier pour le développement des compétences des étudiant.e.s exilé.e.s souhaitant reprendre des études,

⁴⁶ E.g. la sélection d'étudiant.e.s exilé.e.s pour la rentrée suivante, la collaboration avec les associations locales et les CADA, la contribution à la mise en place de la nouvelle plateforme d'apprentissage des langues de l'établissement, d'une plateforme de parrainage, d'un tutorat, etc.

mais également sur la manière de prendre en compte l'hétérogénéité d'objectifs et de profils de ces étudiant.e.s. Des entretiens avec des membres des 1^{ère} et 2^e promotions du programme ont constitué un point de départ pour répondre à ces questionnements. Puis, pour me décentrer du terrain de stage, favoriser la représentativité des données et donc la transférabilité du projet, une analyse des besoins et des pratiques des apprenant.e.s et des intervenant.e.s d'autres programmes d'accueil par questionnaires a été prévue. Elle devait nourrir la compréhension du public, et l'ingénierie collaborative du projet. Sa mise en œuvre avec les étudiant.e.s exilé.e.s de la promotion en cours n'a pu avoir lieu, les liens avec eux et elles n'ayant pas pu être développés avant la mise à distance du travail de mars à mai 2020. En revanche, sur leur sollicitation, deux étudiant.e.s exilé.e.s inscrit.e.s en DULCIF ont été accompagnés pour candidater à des formations universitaires, et cette expérience a nourri la conception du module. De nouveaux questionnements sont donc apparus : Comment identifier leurs besoins et les priorités ? Quelles modalités et quelles postures permettraient d'y répondre ? Qui peut prendre en charge cet accompagnement et dans quel cadre ?

L'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s dans l'enseignement supérieur au sein de programmes dédiés à leur reprise d'études a récemment pris de l'ampleur. Les travaux à ce sujet indiquent que l'accompagnement est nécessaire pour ce public. Or à l'ULHN, la réponse à ce besoin semble s'essouffler, et n'est pas intégrée au dispositif pédagogique FLE, qui peine également à atteindre des objectifs de formation universitaire. Aussi, pour appréhender la création d'un module d'accompagnement à la construction d'un projet de reprise d'études répondant à ces besoins pédagogiques et institutionnels, des éléments de cadrage relatifs à l'ingénierie de la formation, plus particulièrement dans une perspective collaborative et visant l'intégration universitaire ont été mobilisées. Il s'est également agi d'étudier la circonscription et les outils pratiques de l'accompagnement, en lien avec les spécificités du public exilé.

Partie 2

-

L'accompagnement, et l'ingénierie de formation à orientation collaborative et visée d'insertion universitaire

Chapitre 4. Accompagnement et insertion des étudiant.e.s exilé.e.s

L'accompagnement a été identifié comme un des besoins essentiels des étudiant.e.s exilé.e.s souhaitant étudier en français, et comme mobilisateur de leurs compétences de communication langagière. Ce constat et le démarrage de l'accompagnement de deux étudiant.e.s exilé.e.s de l'ULHN montre que les enseignant.e.s de FLE pourraient être pressenti.e.s pour l'accompagnement d'étudiant.e.s allophones. Or les Masters de FLE n'y forment pas ou peu⁴⁷, sachant que les fonctions traditionnellement attribuées à l'enseignant.e sont la conception, l'animation et l'évaluation (Kozlova, 2009 citant Dabène, 1985) ou le conseil et l'animation (avec la préoccupation croissante de l'autonomisation des apprenant.e.s, Cuq, 2006). Inversement, l'accompagnement peut être assuré par des spécialistes de l'orientation (au sein du programme d'accueil de l'ULHN, par des conseillères d'orientation) pas spécifiquement formées à l'écoute de personnes allophones (adaptation de son discours, vérification de l'accès au sens, etc.). Cela conduit à s'interroger sur son essence, ses implications – y compris en didactique des langues –, et les outils et les modalités de sa mise en œuvre.

1. *Épistémologie et champs d'application de l'accompagnement*

D'après Paul (2020), Docteur en Sciences de l'Éducation, l'accompagnement n'est précédé d'aucune théorie. Il s'agit donc d'un fait social observé avant tout. D'un point de vue historique, l'autrice atteste que l'accompagnement nous est parvenu :

porté par toute une tradition [...] en tant que dynamique relationnelle spécifique, marquée notamment par une posture d'aspiration de l'accompagné novice à s'engager dans une direction dont un autre, en posture d'accompagnant, se portait garant pour avoir lui-même accompli cette voie (*Ibid.* : 25).

Jusqu'alors, pour l'accompagnant.e, cette relation était permise par nos dispositions humaines à être en relation avec autrui et à lui apporter de la considération, dispositions constituées par la sensibilité, l'écoute, la sollicitude et l'empathie. Il se serait principalement manifesté dans les domaines religieux, associatifs et personnels. Or, dans

⁴⁷ Le moteur de recherche des Master en FLE de France Éducation International guide vers neuf Master 2 ayant une dominante « français en situation de migration ». Parmi eux, seul celui de Nancy (Université de Lorraine) intègre explicitement l'accompagnement (<https://www.ciep.fr/ressources/repertoire-masters-fle> [Consulté le 20/08/20]). Il le fait dans l'unité d'enseignement (UE) « Ingénierie de l'autoformation », juxtaposée à l'UE « Ingénierie de la formation en français langue d'intégration et d'insertion » (<http://shs-nancy.univ-lorraine.fr/node/954>, plaquette des enseignements de Master 2 [Consulté le 20/08/20]). L'accompagnement de manière général ne fait pas partie des programmes pédagogiques des masters de FLE.

les années 1990 et en réponse aux crises ayant déstabilisé l'État-providence et les institutions (famille, école, religion, travail, État) dans leur relation aux individus, l'accompagnement a pénétré les secteurs de l'éducation, la formation, la santé, l'orientation, l'insertion, l'entreprise, le travail social en tant que pratique professionnelle (*Ibid.*). À l'université, il a pris la forme de tutorat (Paivandi, 2016). Initialement propre au lexique courant, il est également entré dans le langage politique décrivant le projet d'une société d'individus autonomes. Cela, par le développement de dispositifs insérés dans des programmes créés pour des publics considérés « en difficulté » parce qu'ayant des faiblesses, des déficiences et des manques. Le fait d'être « autonome et responsable, capable de projet, doté d'un pouvoir d'agir » serait devenu la nouvelle norme sociétale (Paul, 2020 : 66). Ces caractéristiques seraient donc valorisantes et utiles pour trouver une place dans la société, et l'accompagnement un moyen de rendre capable, un outil d'empowerement, c'est-à-dire, d'acquisition de pouvoir d'agir (Bacqué & Biewener, 2015). Dès lors, l'accompagnement a fait l'objet de recherches – dans lesquelles Paul fait école – et a remis en question les frontières entre enseignement, thérapie et conseil.

2. Deux cas d'accompagnement et la notion de « commande sociale »

La rupture des frontières des champs disciplinaires se retrouve dans les requêtes du référentiel du FLI relatives à l'accompagnement, et l'accompagnement se développe à l'université. Or les caractéristiques de ces deux phénomènes illustrent le frottement entre commande sociale et demande individuelle diagnostiqué par Paul (2020).

Le public-cible du FLI est constitué des apprenant.e.s adultes en situation d'immersion langagière en France, projetant de s'y installer durablement. Les auteurs considèrent le français comme une « langue-culture », moyen pour réaliser ce processus d'intégration, ainsi que comme une « langue de l'autonomie », permettant à l'apprenant « de se mouvoir dans les différents espaces de la société et d'y trouver sa place » (Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté, 2011 : 5). L'intégration visée est sectorisée en trois volets : le volet social, intégrant principalement les interactions relatives à la cohabitation ; le volet économique, associé à l'insertion professionnelle ; et le volet citoyen, renvoyant aux valeurs constitutionnelles⁴⁸ (*Ibid.*). Pour répondre à ce projet politique, les auteurs préconisent une centration sur l'apprenant.e, via la prise en compte de

⁴⁸ Dans le FLI, l'intégration est empreinte du modèle assimilatoire, en ce que ses auteurs le considèrent comme l'aboutissement du processus d'insertion : « Souhaitée ou non, l'intégration, puis l'acculturation et enfin l'assimilation, des migrants, et plus encore celle de leurs enfants, s'est toujours réalisée en France, de façon plus ou moins rapide et plus ou moins facile » (*Ibid.* : 8).

son parcours, de son environnement, de son niveau du *CECRL* de départ, et en l'impliquant dans la détermination des objectifs de sa formation. L'esprit de co-construction existe également dans les « missions » du format.eur.rice FLI : l'accompagnement est mentionné aux côtés de l'accueil, de la conception didactique et de l'animation des situations d'enseignement/apprentissage. Pour l'assurer, les auteurs requièrent des format.eur.rice.s FLI d'être « en mesure de concevoir un parcours dépassant le cadre strict de la formation linguistique pour accompagner les migrants dans leur projet » (*Ibid.* : 27). Or, le référentiel stipule que le FLI ne s'adresse pas aux étudiants allophones :

Le terme immersion, enfin, aurait pu convenir [à la place d'« intégration » dans « FLI »], puisqu'il correspond de fait à la situation linguistique des migrants, mais il correspond également à celle des étudiants étrangers et de passage ou des expatriés, qui n'ont absolument pas le même projet migratoire (*Ibid.* : 9).

Sachant toutefois que l'édition du référentiel du FLE est antérieure à l'émergence des programmes d'accueil, et que le terme « étudiants » (*Ibid.* : 4) semble être pris dans son sens courant, c'est-à-dire « en train d'étudier », et non dans celui de personnes ayant dû interrompre leurs études, contrairement à « étudiant.e.s exilé.e.s ». Mais dans l'absolu, la perspective des études n'est donc pas envisagée par le FLI. Or, la non-reconnaissance des diplômes est un facteur de déclassement professionnel – c'est-à-dire l'occupation, par un individu, d'un emploi requérant un niveau de formation inférieur à celui détenu (Nauze-Fichet & Tomasini, 2002) –, tandis que la maîtrise de la langue et la participation aux dispositifs éducatifs y est favorable (Ager & Strang, 2008). Aussi, si, dans le cadre de l'accompagnement, le projet construit avec une personne migrante vise l'exercice d'un emploi qualifié, il nécessitera très probablement une reprise d'études, et donc de l'envisager parmi les possibles.

Le paradoxe souligné dans le FLI peut illustrer l'invitation de Paul à appréhender les effets possibles du « téléscopage » entre le statut de « commande sociale » (2020 : 64-66), c'est-à-dire une commande institutionnelle marquée par les valeurs de celle-ci, et le caractère individuel de la demande émanant de la relation. Elle souligne que la relation naissant de l'accompagnement peut générer un conflit de rôles chez l'accompagnant.e, puisqu'il/elle doit transformer la commande en pratique, et investir, parfois sous forme de chiffres, des données microsociales et singulières qui en résultent (l'individu, ses stratégies, ses buts, les projets qu'il met en œuvre) dans des catégories prédéfinies. Dans le contexte universitaire français par exemple, les dispositifs d'accompagnement promus dans

le cadre du plan « Réussite en licence » depuis les années 2000 ont pour finalité la « performance étudiante » (Paivandi, 2016 : 6, citant Anoot, 2004). Or, les indicateurs de performance sur la réussite étudiante publiés par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP)⁴⁹ sont quantitatifs : « Dans la méthode statistique utilisée par la DEPP, la réussite universitaire s'évalue en fonction du rythme du parcours et les étudiants les plus "performants" sont ceux qui arrivent au plus vite au terme de leur parcours ». La durée prise en référence étant celle pensée pour la formation (trois ans pour une licence, deux pour un master, etc.). Les éléments individuels et qualitatifs tels que la satisfaction vis-à-vis de la formation et de l'orientation choisie, ou encore celle de parvenir à assumer le choix de travailler en parallèle, même si cela génère un allongement du parcours, ne seraient pas pris en compte (Paivandi, 2016). Cette tension peut interroger les dimensions conceptuelle et anthropologique de l'accompagnement actuel.

3. Dimensions anthropologique et conceptuelle de l'accompagnement

L'accompagnement, tout en étant protéiforme (conseil, coaching, mentorat, tutorat, parrainage, etc. (Paul, 2004)), à l'image de la diversité des contextes dans lesquels il s'actualise, partirait de principes fondamentaux constituant son « fond » (Paul, 2020). Paul cite notamment la non-substitution à autrui, c'est-à-dire le non-remplacement d'Autrui dans ses choix et ses actes. Les formes d'accompagnement auraient par ailleurs aujourd'hui en commun :

- un dispositif relationnel de plus ou moins forte densité visant la parité, c'est-à-dire le rapport d'égalité dans l'échange et le dialogue (relativisant les modalités de fonctionnement hiérarchique au profit de modalités coopératives) ;
 - des principes éthiques affichés (tel que celui de « ne pas se substituer à autrui », autrement dit de respecter ses choix et ses décisions) ;
 - une démarche personnalisée (qui suppose de renoncer à des méthodes standardisées) ;
 - une posture fluide susceptible de s'adapter à chaque personne accompagnée ;
 - une perspective d'action adaptée à la situation de la personne et à son environnement ;
 - l'étayage d'un questionnement réflexif amenant la personne accompagnée à se questionner sur ce qu'elle veut et peut dans une situation [relationnelle] dans laquelle elle est considérée comme prise *et* partie prenante ;
 - un cadrage institutionnel qui fait référence.
- [...] et se placent aujourd'hui sous une seule et même bannière : viser l'autonomisation des personnes (*Ibid.* : 43-44).

⁴⁹ La DEPP est un service du ministère de l'Éducation nationale en France « qui contribue à l'évaluation des politiques conduites par le ministère de l'Éducation nationale » (Paivandi, 2016 : 6). De 2014 à 2017, un même ministère réunissait « l'éducation nationale », « l'enseignement supérieur » et « la recherche ».

On peut noter que certains principes de l'accompagnement font écho à la centration sur l'apprenant.e. Il lui est en effet adapté : la démarche (dont les méthodes et la manière d'agir), la posture de l'accompagnant.e.s, et l'objet de la réflexivité (la construction de son projet) à sa destination. Dans ce cadre, on tient compte de son environnement, de sa situation individuelle, de ses capacités et de ses volontés. L'accompagnement serait une manière particulière de pratiquer la centration sur l'apprenant, puisque la relation entre accompagné.e et accompagnant.e est clairement souhaité la plus horizontale possible. Les interactions intersubjectives, par exemple autour du projet de l'accompagné, sont les vecteurs d'une parité entre les deux parties.

Paul propose également une « définition minimale » de l'accompagnement, en deux parties, qui constitueraient sa « structure de base ». Il s'agirait de se « mettre en relation » avec la personne, avant de se « mettre en chemin » avec elle (*Ibid.* :49-52). La première étape se réaliserait dans la simultanéité et la réciprocité, donc avec l'adhésion des deux parties, et la seconde serait séquentielle et rythmée. Paul substitue la « cadence » au « rythme », car le rythme évoquerait la régularité voire la rigidité, tandis que la cadence serait « caractérisée par une [...] variété de temps forts et faibles, une alternance plus ou moins aléatoire ou improvisée de tension et de relâchement » (*Ibid.* : 52). Elle justifie la nécessité d'abandonner le traçage à priori d'un parcours par celle de laisser aux personnes accompagné.e.s le temps de prendre des décisions et d'avoir des incertitudes. Elle précise que si un processus réflexif est initié, l'alternance des temps de présence/absence devrait permettre aux réflexions de s'accomplir, et d'avoir raison des limites spatiotemporelles constituées par les cadres institutionnels des dispositifs d'accompagnement.

Par ailleurs, l'autonomisation des personnes accompagnées est présentée comme la finalité de l'accompagnement (*Infra*), mais l'institution n'est mentionnée que comme un cadre et non une garantie ou une commanditaire des dispositifs d'accompagnement. Ceci oriente vers la démonstration de Paul que l'accompagnement est une fonction attribuée à des professionnel.le.s qui ont été conduit.e.s à montrer qu'ils/elles disposaient d'une compétence pour ce faire (Paul, 2020). Et ce, en abandonnant la « posture » à laquelle ils/elles ont été formé.e.s, pour en prendre une autre et avoir des pratiques permettant à la « relation » d'accompagnement de s'instituer (*Ibid.* : 76-79), et éventuellement institutionnalisée par l'assignation d'une fonction à l'accompagnant.e.

4. Pratique de l'accompagnement

Les notions de posture et de pratique semblent, au même titre que l'éthique, fondamentales dans l'accompagnement. La posture serait ce que l'on engage dans une relation « dans la fulgurance d'un moment et d'une relation » (*Ibid.* : 90). Il s'agirait donc d'une manière d'être, située relationnellement, marquée par notre identité et notre système de valeurs de manière relativement inconsciente. S'y manifeste donc l'éthique, c'est-à-dire l'« ensemble de principes destinés à orienter l'action globale d'un sujet dans son existence concrète » (*Ibid.* : 15 citant Misrahi, 2014 : 30). La posture se dénote des compétences, qui, elles, seraient construites et orientées dans les pratiques professionnelles. Paul décrit les pratiques professionnelles comme des « activité[s] socialement partagée[s] en vue d'une visée » pouvant être décrites, modélisées, théorisées et évaluées (*Ibid.* : 24). La construction des pratiques serait donc sociale, tandis que les postures émergeraient sur un plan interindividuel. La combinaison des pratiques et des postures serait constitutive de la « démarche d'accompagnement » (*Ibid.* : 79). D'après l'autrice, les postures sont le point départ et un outil pour pratiquer l'accompagnement.

4.1. Naviguer entre des postures

D'après Paul, une « posture » ne peut être ni bonne ni mauvaise, mais pertinente ou non, en fonction d'une situation d'accompagnement. Il s'agirait donc de l'ajuster à chaque instant, en passant d'une présence dense (« observer, accueillir, acquiescer »), à une présence active (« écouter, formuler, questionner, clarifier, recentrer, proposer »), et à l'implication (« dans le dialogue, le débat, la discussion, la délibération, la confrontation, l'interpellation ») (*Ibid.* : 91). L'autrice considère que ces postures s'expriment à travers deux types de modalité : celles contribuant au maintien des attitudes et à stabiliser la situation d'accompagnement ; celles qui sont dynamiques, directionnelles, orientées par une intention. Cette combinaison donnerait lieu à plusieurs types de postures entre lesquelles naviguer pour favoriser le développement de la relation et aborder le(s) projet(s) de la personne (*Ibid.*) :

- La « posture de non-savoir », par laquelle on privilégie « l'intelligence qui naît des échanges, du dialogue avec l'autre, et non des théories en surplomb » et qui suppose d'utiliser son savoir pour questionner tout en étant ouvert à l'inattendu ;
- La « posture de dialogue », conduisant l'accompagné.e à s'interroger sur lui/elle-même en présence de l'autre (l'accompagnant.e) ;

- La « posture tierce », vis-à-vis de l'accompagné.e et de sa situation individuelle, qui consiste à « [créer des] espaces de médiation » ;

- La « posture d'écoute », qui se construit en étant attentif mais aussi actif, en interagissant, dynamisant un questionnement, en sollicitant et en répondant. Elle implique de chercher à comprendre cognitivement et affectivement la situation relationnelle de l'accompagnement, d'être impliqué.e et distant.e à la fois. Elle est impliquée dans la technique de l'écoute active.

4.2. Pratiquer la technique de l'écoute active

La technique de l'écoute active est issue de la psychologie (*Ibid.*). Elle peut être focalisée en ce qu'elle permet d'aborder des éléments éthiques de l'accompagnement, de la démarche et des postures, ainsi que de réaliser des ponts avec la didactique des langues (DDL), notamment la perspective actionnelle. Cette technique table sur l'interaction et l'explicitation pour susciter conscientisation, questionnement et réflexion concernant une situation individuelle, sur le dialogue délibératif pour ouvrir des pistes, repérer des perspectives et prendre des décisions. Pour la mettre en œuvre, Paul propose de naviguer entre quatre types d'écoute associés à une activité particulière, des objectifs et des composantes du projet-objet et de sa situation (*Ibid.*) :

<p><u>Écoute analytique : recueillir</u> Centrée sur les faits (situation initiale) Objectifs : décrire la situation, identifier ce qui fait problème pour la personne, poser le problème Privilégie les éléments objectifs (le factuel) Questionnement de type : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ?</p>	<p><u>Écoute stratégique : explorer</u> Centrée sur les finalités et objectifs (situation souhaitable) Objectifs : définir les objectifs, faire des hypothèses, explorer toutes les possibilités (et non les causes), acquérir une vue d'ensemble, dégager l'essentiel de l'accessoire Privilégie la recherche d'ouvertures, de perspectives, l'imagination, la projection, la créativité, le désirable et le souhaitable, le possible et le probable. Questionnement type : « Et si... ? » (« Et si demain matin, au réveil, les obstacles étaient résolus, que choisiriez-vous ? ») ou : « Comment saurez-vous que vous avez atteint vos objectifs ? »</p>
<p><u>Écoute pragmatique : confronter</u> Centrée sur les actions à choisir pour mener les opérations, tester la faisabilité (situation réalisable) Objectif : trouver les moyens (ressources et contraintes), le mode opératoire, confronter la réalité Privilégie les preuves, l'expérience, le « terrain ». S'attacher aux détails, se projeter sur des situations concrètes, valider points par point Questionnement type : « Comment allez-vous vous y prendre ? », « Par quoi pensez-vous commencer ? », « En quoi est-ce utile ? », « Qu'escomptez-vous produire comme effet ? »</p>	<p><u>Écoute empathique : s'impliquer</u> Centrée sur la relation (situation immédiate, <i>ici et maintenant</i>) : fait place aux ressentis Objectifs : compréhension par la personne de son positionnement dans la relation, identifier valeurs, aspirations et ressentis de la personne, hiérarchiser (priorités, besoins, etc.) vis-à-vis de la situation Privilégie le relationnel, les enjeux humains (rassurer, aider, soutenir, conforter, inciter), le ressenti, les perceptions et les représentations. Contribue à créer les conditions de confiance et donc de prise de risque. Questionnement type : « Qu'est-ce que vous entendez par... ? », « En quoi est-ce important pour vous ? »,</p>

	« Qu'est-ce que cela touche ? », « Quand je vous ai dit... vous avez réagi : vous pouvez dire ce qui s'est passé pour vous ? »
--	--

Figure 6 : Les quadrants de l'écoute (Paul, 2020 : 158-159)

L'idée de ce quadrant est de manier les types d'écoute en fonction des besoins émergents dans la situation relationnelle, mais « sans procéder à un questionnaire systématique » (*Ibid.* : 158). On pourrait imaginer utiliser l'écoute empathique lorsque la composante psycho-affective du besoin se manifeste, et l'écoute pragmatique pour retraiter le résultat d'un micro-choc⁵⁰ en sélectionnant des stratégies pour répondre aux besoins identifiés. Du point de vue de la DDL, on voit également que ces types d'écoute conduisent à travailler plusieurs composantes langagières, dont : des compétences pragmatiques relatives à la projection, l'explication d'un problème, la définition d'objectifs, la clarification, l'argumentation, etc. ; des compétences linguistiques (e.g. l'usage des modes interrogatifs et déclaratifs). On note par ailleurs qu'il s'agit d'envisager le possible, les solutions, donc de focaliser le positif (au sens inverse de « négatif ») et l'actionnel (ce que l'on peut faire tout de suite et maintenant), tout en guidant l'accompagné.e dans une démarche de tri des éléments (« dégager l'essentiel de l'accessoire » ; « hiérarchiser (priorités, besoins, etc.) »), de rigueur et de réalisme (« se projeter sur des situations concrètes, valider points par point ») – des sortes d'étapes dans la tâche. Pour un public allophone, une des compétences complémentaires de l'accompagnant.e pourrait être celle de savoir adapter les formulations des questions en fonction des compétences de communication langagière de l'accompagné.e. La subjectivité et la sensibilité ne sont pas écartées, puisqu'il est tenu compte des « ressentis » de l'accompagné.e. Des actions sont effectuées à cet égard : incitation, soutien, aide, etc., pouvant répondre aux besoins psycho-affectifs de l'apprentissage et de la construction du projet de reprise d'études dans l'accompagnement. Cela requiert plusieurs compétences et qualités chez l'accompagnant.e, dont la créativité, la stratégie, la compréhension d'autrui, la lucidité, la concentration, l'attention, la veille pour récolter les informations nécessaires. Pour appréhender la prise en compte des ressentis, on peut se rapporter aux écrits du neurochirurgien Duffau. Tout en admettant qu'il est malaisé de la définir, il conçoit une émotion comme « [un] savant mélange de pensées, de parcelles de mémoire, de perceptions sensorielles, de conscience de soi, d'empathie avec autrui... » (2017 : 44-45).

⁵⁰ Cf. sous-partie « 4.4. Analyser les besoins » du chapitre 5.

L'interaction qui particularise cette écoute rend l'accompagné.e acti.f.ve de son accompagnement. Cela le/la conduit à développer des compétences, y compris à communiquer langagièrement, adaptées à son projet, participant de son autonomisation pour le construire et l'argumenter. Paul fait prévaloir les « modalités coopérantes dans lesquelles la personne se sent à l'origine de ses choix et des décisions qui la concernent » pour obtenir des résultats (ici, la construction d'un projet). Le fait que l'accompagné.e soit acti.f.ve permettrait également de mettre en place une évaluation formative (Russo, 2013 citant Narcy-Combes, 2007). Ce double développement, de soi et du projet, contribuerait à la double réalisation, de soi et (de la construction) du projet. Paul indique par ailleurs qu'en agissant ensemble vers un but commun, la relation peut devenir coopérative, mais seulement après une « période de tâtonnement » (Paul, 2020 : 108). Autrement dit, après une période d'interconnaissance de l'un.e de l'autre par l'expérience, permettant de passer d'un travail côte à côte sans engagement particulier dans la relation, à un travail « avec » qui inclut une communauté d'objectifs, une conscience commune de la situation et une reconnaissance mutuelle. Aussi, à l'« être avec » et l'« aller vers », Paul ajoute la dynamique du « partage ».

5. Démarches et intérêts du « faire avec » dans l'accompagnement

L'accompagnement se pratique donc « avec », un « avec » présentant des intérêts sur le plan social et psychoaffectif, tout en nécessitant d'être circonscrit. En matière de frontières, celles de la relation duelle peuvent être ouvertes, en donnant à l'accompagnement une configuration collective.

5.1. Les intérêts de la coopération, du lien et du contrat

Dans la perspective d'une relation intersubjective et encadrée institutionnellement, Paul présente « la relation » comme une combinaison du « rapport » et du « lien » (*Ibid.* : 109-116). Le 1^{er} renverrait au service commandé, fourni et reçu, aux aspects techniques et de résultat à atteindre dans la relation. Le 2nd reposerait sur la confiance développée, la qualité de la relation et le processus qui l'a initié, y compris les affects générés, et serait non-représentable par le contrat institutionnel. Le lien, la confiance et son investissement par l'accompagnant.e seraient favorables à la prise de parole et à l'expression de l'accompagné.e mais aussi à la prise de risque qui est vectrice d'apprentissage. L'objet-langue, que Paul nomme « parole » (*Ibid.* : 76-77), est par conséquent essentiel dans la construction de la relation, joue dans les postures, donc sur la qualité de

l'accompagnement. Paul préconise d'ailleurs d'instituer un cadre et une structure à l'accompagnement, pour signifier et stabiliser la relation. Cela semble en effet essentiel, dans une configuration relationnelle laissant une place aux affects.

L'autrice suggère par exemple de structurer les temps d'écoute active en suivant un cadre-schéma de trois étapes, proche de l'entretien professionnel et du rituel : l'ouverture, destinée à créer les conditions d'exercice de la relation mais aussi à expliciter le cadre, les éléments à disposition et les objectifs de ce moment ; le développement, dédié à la construction / résolution des problèmes ; la clôture, ouvrant la possibilité de reformuler ce qui a été fait lors de la rencontre en regard avec les objectifs initiaux, et à en fixer de nouveaux à réaliser pendant le temps d'« absence », en attendant celui de « présence » (*Op. cit.*). Cela, tout en rappelant que la flexibilité et l'adaptation de la posture restent la priorité, et que la démarche de « bricolage » (*Ibid.* : 137), consistant à produire des résultats avec les moyens du bord, peut être précieuse dans la situation relationnelle que constitue l'accompagnement. Cette participation et cette négociation feraient du contrat un outil méthodologique et pédagogique. Cela semble en effet utile pour développer des compétences de négociations et de projections, et pour créer un cadre de travail.

Les éléments relatifs au cadre et aux postures montrent que le couple engagement / distanciation que substitue Nancy-Combes à celui de subjectivité / objectivité pour appréhender la recherche-action, est caractéristique de l'accompagnement. Paul parle même d'« imprégnation » comme du fruit de cette double approche (*Ibid.* : 91). On peut donc ne pas être étonné.e qu'elle pose la question des « bords », des limites de l'accompagnement (*Op. cit.*). D'après l'autrice, elles se révéleraient d'abord en exerçant la réflexivité à l'égard de ses propres postures et démarches, c'est-à-dire des activités métacognitives visant la mise à distance et l'étude de ses cognitions et affects (Guillaumin, 2009). Ensuite, par l'atteinte de l'objectif (l'autonomie de l'accompagné.e), effective lorsqu'il/elle peut agir par lui/elle-même. Des bornes peuvent également se trouver au niveau de ce qui a été institué : le cadre posé par la fonction assignée par l'institution ou par la démarche mise en place, notamment l'objectif et le cadre temporel institués (Paul, 2020). Aussi, si l'accompagnement peut participer de l'intégration grâce au lien qu'il génère (Ager & Strang, 2008), sa temporalité doit être prise en compte : il a un début et une fin. Cela justifie de manière renouvelée la requête du référentiel du FLI : au-delà du

fait que le projet construit doit dépasser le cadre de la formation⁵¹, l'objectif est que l'accompagné.e atteigne l'autonomie.

5.2. L'accompagnement collectif

D'après Paul, nos prédispositions à l'empathie doublées de la focalisation du manque, des difficultés, voire de l'incapacité de la personne qui caractérise les discours institutionnels associés à l'accompagnement, peuvent conduire à « fermer » la relation duelle, à absorber la problématique posée ainsi qu'à faire corps avec la nécessité de régler le problème inhérent à la situation (2020 : 250-252). Cela peut provoquer plusieurs effets desservant l'accompagnement : le réduire à la propre subjectivité de l'accompagnant, et assujettir l'accompagné.e. Aussi, Paul invite à renouveler le questionnement de ses pratiques, pour avoir pleinement conscience de la conflictualité pouvant naître de la posture d'accompagnant, et propose pour cela la pratique de l'accompagnement collectif.

Même si l'accompagnement est centré sur l'accompagné.e, il dépasse donc le face-à-face relationnel (*Ibid.*), puisque d'autres personnes-sujets peuvent avoir un projet faisant l'objet d'un accompagnement dans le même dispositif, et d'autres professionnels du dispositif peuvent avoir des compétences associées à l'accompagnement et aux objets des projets. Symétriquement, le travail opéré aurait un effet sur l'environnement social de l'accompagnement et sur la vie de la personne accompagnée. Paul propose donc de tenir compte de ce débordement et d'appréhender les intérêts d'un accompagnement collectif. Il peut débiter dans sa structure et sa composition : un groupe de personnes accompagné.e.s par un.e accompagnant.e, une personne accompagnée par un groupe d'accompagnant.e ou encore un groupe de personnes accompagné(e)s par un groupe d'accompagnant.e.s (*Ibid.*). Ensuite, pour que le groupe ait une dynamique collective, c'est-à-dire plus que la somme de relations duales, il a besoin de trois dynamiques : une « dynamique de partage » (*Ibid.* : 229) d'informations et des modalités de fonctionnement du groupe ; une « dynamique dialogique dans des espaces où la parole circulant entre les personnes s'ouvre à l'inédit » ; une « dynamique de promotion du commun au sein d'espaces de communication coopérative où l'essentiel est de s'écouter, de s'entendre, de se comprendre, de s'expliquer, de se questionner, d'exercer là un pouvoir d'agir partagé en vue de s'émanciper ». La composante du partage serait antérieure à celle de l'« aller vers » et de l'« être avec » (*Op. cit.*). L'existence de ces dynamiques serait conditionnée par le respect de principes : écoute d'Autrui, considération pour le contenu de son discours, volonté de le prendre en compte

⁵¹ Cf. sous-partie 2. Deux cas d'accompagnement et la notion de « commande sociale ».

pour intervenir, ne pas juger les interventions (*Ibid.*). Dans cette perspective, Paul montre que le groupe peut devenir une ressource pour développer son propre projet, des compétences qui pourront être réinvesties au-delà de l'accompagnement et du projet (partager des informations et des expériences, confronter des idées, travailler sur les biais cognitifs pesant sur la perception et l'évaluation d'une situation ou de soi, effectuer des choix, etc.). À cet égard, elle souligne les apports de l'apprentissage collaboratif et du socioconstructivisme (*Ibid.*).

Les affects sont impliqués dans le développement de compétences en langue, et comprennent les émotions. Or, celles-ci sont déclenchées par un événement ou une interaction avec quelqu'un, puis se manifestent vers ce quelque chose ou ce quelqu'un (Chaplier & Crosnier, 2014 citant Robbins et Judge, 2011). En didactique des langues, elles influencent la perception que les apprenant.e.s ont de leurs compétences. Or les individus associent une situation sociale et la tâche qu'ils doivent y réaliser, à une émotion (*Ibid.* citant Narcy-Combes, 2005). Sachant que les émotions « négatives » sont un facteur négatif sur la perception de soi, et par extension, sur ses actions (et inversement avec les émotions positives), il semble essentiel de favoriser l'arrivée d'événements véhiculant des émotions positives, tels que l'encouragement ou la valorisation, par la posture prise, les modalités dynamisantes et stabilisantes, dans toutes les configurations de l'accompagnement. Dans le cadre de la mise en place d'un accompagnement d'étudiant.e.s exilé.e.s à la construction d'un projet de reprise d'études, on peut s'interroger sur les pans de la construction pouvant être abordés en groupe ou dans une situation interindividuelle.

La dimension relationnelle de l'accompagnement met en exergue la composante psychoaffective de la construction d'un projet et l'importance des liens sociaux pour l'insertion. De par son processus interactif, paritaire, évolutif et dialogique, ce type de dispositif permettrait de développer des compétences où interviennent réflexivité et communication langagière, favorables à la construction de leur projet et à l'autonomie. Aussi, sa prise en charge par une personne formée en DDL semble pertinente. Mais de par son interindividualité, l'accompagnement paraît imprégnant. Les intérêts de l'accompagnement collectif, et l'objet du projet guident donc vers un accompagnement collectif incluant d'autres accompagnant.e.s, spécialistes de l'orientation. La définition et la coordination d'un dispositif d'accompagnement seraient donc à appréhender, conduisant à questionner les méthodologies d'analyse des besoins pour la reprise d'études.

Chapitre 5. L'ingénierie de la formation sur objectifs universitaires

De prime abord, le domaine d'application de la didactique des langues « Français sur objectif(s) universitaire(s) » peut sembler être le mieux adapté à l'ingénierie d'un module d'accompagnement à la construction d'un projet de reprise d'études à destination d'étudiant.e.s exilé.e.s accueilli.e.s en contexte universitaire. Mais cela ne serait prendre en compte qu'une partie de la problématique. On peut donc y associer, pour le compléter, les apports d'autres démarches méthodologiques de la DDL et de sciences, et en vue du projet, chevrer cet ensemble d'éléments aux activités de l'ingénierie de formation.

1. *L'ingénierie de formation : décryptage général*

1.1. *Composition et objet de l'ingénierie de formation*

D'après Astier (2019 : 3), l'ingénierie de formation est une « activité de formalisation d'une action future, associant différents acteurs, dans des contextes déterminés, ayant une finalité explicite d'apprentissage ». L'autrice lui assigne donc deux fonctions : programmatique et propositionnelle. Trente ans plus tôt, chez Le Boterf (1990 : 31), l'ingénierie de la formation intégrait la concrétisation, qu'il définissait comme « l'ensemble coordonné des travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation » (*Op. cit.*). Il est rejoint par Ardouin citant l'Agence Française de Normalisation (AFNOR), lorsqu'il précise que l'ingénierie de formation « comprend l'analyse des besoins de formation, la conception du projet formatif, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre et l'évaluation des effets de la formation » (2003 : 15). La « coordination » et le « contrôle de la mise en œuvre » suppose en effet la « réalisation ».

Ardouin indique que l'ingénierie de formation s'applique à la conception de « systèmes d'actions et de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé ». La pluralité d'activités et d'act.eur.rice.s présente chez les trois auteurs, s'y incarne dans le « système de formation » en tant qu'objet de l'ingénierie de la formation. Une formation et sa création peuvent en effet être vues comme un système dans la mesure où leur mise en œuvre suppose plusieurs parties (des apprenant.e.s, des enseignant.e.s, des intervenant.e.s, du matériel, des espaces, un modèle économique), mais aussi parce que ces parties prenantes sont en interaction et organisées selon un but commun. Ceci correspond à la définition du « système » proposée par Balmet et Henao de Legge : « un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but » (1992 : 14). Cette manière d'appréhender l'ingénierie de la formation rappelle l'anthropologie

dynamique de Ballandier (Deliège, 2006 citant Ballandier) qui envisage la société de manière globale et systématique, et changeante par le jeu de relations et de tensions sociales, les premières traduisant nos complémentarités, et les secondes, nos oppositions. Ce système social, construit sur des principes, serait donc normalement mouvant et désordonné.

1.2. Dynamique du système au cœur de l'ingénierie de formation

Mettre en regard l'anthropologie dynamique et l'ingénierie de la formation permet d'en identifier plusieurs particularités et de la croiser avec d'autres approches. D'une part, cela nécessite de se pencher sur la distinction entre « interaction » et « relation ». Si l'on se base sur la banque de données du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), une relation est un « rapport, liaison qui existe, conçu comme existant entre deux choses, deux grandeurs, deux phénomènes⁵² » tandis que l'interaction serait une « action réciproque qu'exercent entre eux des êtres, des personnes et des groupes⁵³ ». La « relation » serait plus structurelle et pérenne (on peut imaginer transposer la définition du CNRTL à des êtres sociaux) que l'interaction, davantage conjoncturelle et liée à une situation socialement située. Dans un système, les activités humaines sont donc de l'ordre de l'interaction, et viennent des personnes. Aussi, elles ne se produiraient pas nécessairement « par elles-mêmes ». Et si des relations existent, elles ne produisent pas nécessairement d'action. D'autre part, cette mise en regard attire l'attention sur la notion de tension. Le CNRTL la définit comme une « situation d'équilibre précaire, de désaccord dans des relations entre personnes, entre groupes de personnes, entre collectivités, entraînant des risques de conflit, de crise, de rupture⁵⁴ ». Or d'après Ballandier (*Ibid.*), les conflits permettraient à la société de se renouveler et d'évoluer, ce qui se rapproche de l'effet des interactions inter-parties dans un système où « toute transformation d'un élément détermine la modification des autres éléments et, par un effet de répercussion, celle du système entier » (Eurin Balmet & Henao de Legge, 1992 : 14). Comme la société, le système proposé et programmé par l'ingénierie de formation n'est donc pas figé mais en mouvance, en raison des événements interactifs produits par ses éléments constitutifs. Cette vision permet de dépasser les représentations structuralistes ou fonctionnalistes de la réalité, l'idée que l'organisation sociale est figée, les échanges préfigurés par des canaux ou des fonctions fixes.

⁵² <https://www.cnrtl.fr/definition/relation> [Consulté le 10/08/20].

⁵³ <https://www.cnrtl.fr/definition/interaction> [Consulté le 10/08/20].

⁵⁴ <https://www.cnrtl.fr/definition/tension> [Consulté le 10/08/20].

Si une structure et des fonctions peuvent exister, les activités et leurs modalités de réalisation restent le fait des personnes qui s’y trouvent. Ces deux points de croisements soulignent l’importance du volet « coordination » et de l’objectif du projet-objet de l’ingénierie de la formation. Pour aborder la mise en œuvre d’une ingénierie de la formation collaborative et visant l’intégration universitaire, la déclinaison de ses activités par Ardouin (*Ibid.*) a été retenue en ce qu’elle semble plus fine, complète et propice à une démarche de recherche-action. Elle est ici présentée de la dernière à la première, dans la logique d’un projet d’ingénierie de formation mené sur le mode du rétroplanning.

2. Évaluer les effets de la mise en œuvre de la formation

Afin d’évaluer les effets de la mise en œuvre de la formation, il est nécessaire d’en connaître l’objectif. En l’occurrence, la problématique posée porte sur l’accompagnement des étudiant.e.s exilé.e.s dans la construction de leur projet de reprise d’études. Si l’on se base sur les travaux Noce et Paradowski (2004) pour appréhender ces concepts, l’objectif général du projet est la réalisation de leur projet – de reprise d’études – par des étudiant.e.s exilé.e.s, et la finalité, leur accompagnement pour la construction de celui-ci.

2.1. Apports et points d’attention du FOU concernant l’évaluation

Le domaine d’application de la DDL le « Français sur objectif(s) universitaire(s) » (FOU) s’adresse aux étudiant.e.s allophones souhaitant intégrer l’enseignement supérieur en langue française. Sans entrer dans le débat terminologique, on peut relever qu’il en existe deux courants principaux : celui de Mangiante et Parpette (2011), qui formulent le nom du domaine au singulier (Français sur objectif universitaire) et arguent que **son** objectif d’insertion dans l’enseignement supérieur francophone permet de transcender la pluralité et la diversité des domaines et des niveaux disciplinaires, des besoins langagiers, et des cultures d’apprentissage du public ; celui de Mourlhon-Dallies, qui tient compte de cette diversité et de l’évolutivité potentielle des projets étudiants, et déroule le sigle Français sur objectifs universitaires au pluriel (2011), dans la continuité du débat sur le français sur objectif(s) spécifique(s) (FOS), dont le FOU descend. Dans les deux cas, les besoins des apprenants constituent l’entrée de la démarche d’ingénierie de la formation, qui suit typiquement les étapes suivantes : analyse de la commande ; analyse des besoins sous forme d’hypothèses ; prise de contact avec le milieu cible pour confirmer, infirmer ou ajuster ces hypothèses et recueillir des données ; analyse et traitement des données et

fixation d'objectifs ; élaboration d'activités didactiques d'après l'étape précédente et pouvant réemployer les documents collectés.

Les aut.eur.rice.s du FOU soulignent la nécessité d'adapter l'évaluation des compétences des étudiant.e.s à celles nécessaires pour leur projet. Mangiante et Parpette ont, à la suite d'autres aut.eur.rice.s, également montré un creux en matière de ressources pour l'analyse des besoins universitaires linguistiques et culturels et l'évaluation des apprenant.e.s (2011). Ainsi, les TCF ou les Diplômes Élémentaires/Avancés de Langue Française (DELFDALF) sont demandés par Campus France pour réaliser les demandes d'admission préalable d'étudiants internationaux en mobilités de nombreuses nationalités, et la passation de ces certifications externes est prévue à l'issue d'un grand nombre de DUEF. Or, ils évaluent des compétences découpées selon les activités langagières dans les niveaux du *CECRL* et non celles impliquées par les situations-cibles spécifiques aux études en français.

Mourlhon-Dallies met l'accent sur la diversité des contextes et des projets et attire l'attention sur la possibilité d'adapter les approches didactiques aux situations d'enseignement/apprentissage, pouvant être caractérisées par l'immersion, le multilinguisme, et leur temporalité par rapport à l'insertion universitaire francophones. Cela offre d'autres perspectives, pour l'évaluation formative notamment. Elle appelle à se référer aux méthodologies d'intercompréhension des langues et les différents courants acquisitionnistes (2011). Cuq définit le processus d'acquisition ainsi : « acquérir, c'est découvrir des informations, les organiser et les stocker en mémoire, en les reliant aux connaissances existantes (savoirs), et utiliser ces nouvelles connaissances dans les aptitudes visées » (2006 : 12-13). D'après l'auteur, l'acquisitionnisme est représenté par les travaux des behavioristes, les générativistes, les constructivistes et les socioconstructivistes sur le renforcement des comportements visés par des facteurs externes, les facteurs sociaux, les paramètres biologiques innés et acquis et les facteurs cognitifs, mais aussi par les dernières recherches qui ont mis en lumière le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère pour transférer ou compléter des connaissances et des savoir-faire. Les méthodologies d'intercompréhension des langues y seraient donc liées. L'éclectisme, le multilinguisme et l'aspect social des méthodologies préconisées, entre autres par Mourlhon-Dallies, ne sont pas sans rappeler la perspective actionnelle telle qu'appréhendée par le *CECRL*, et peuvent conduire à relier l'approche par tâche sociale à

l'importance de l'action et de la socialisation dans les méthodologies socioconstructivistes, pour « construire » ses connaissances et ses compétences, et s'évaluer.

2.2. Apports de la recherche-action et de la perspective actionnelle pour l'évaluation

En matière de pratiques et de postures, lorsque l'on reprend les activités constitutives de l'ingénierie de la formation d'après Ardouin (*Ibid.*), le contact au terrain est prégnant, de l'observation et de l'analyse à la mise en discours des besoins, actions et interactions planifiées. Elles sont donc effectuées par des sujets et dans un contexte particuliers. Aussi, même en présence d'un but ou d'un objectif pouvant rallier les différentes parties prenantes de l'ingénierie de la formation, l'objectivité totale est difficilement envisageable (Astier, 2019). L'ingénierie de la formation combinerait donc subjectivité et volonté d'objectivité. À ce dilemme, on peut préférer le couple « engagement/distanciation » que substitue Narcy-Combes pour appréhender la recherche-action, et se positionner en ingénieur de formation « cherchant et agissant » simultanément. On peut également raccorder l'idée de l'évolutivité et de la tension de Ballandier à un des principes de la recherche-action consistant à utiliser les situations de crises comme des supports d'analyse (Macaire 2011 : 5). Parmi les méthodologies de la recherche-action, la démarche itérative semble particulièrement efficace pour prendre ces situations en charge : elle consiste à effectuer des aller-retour entre la création d'un élément et les résultats de son test auprès des bénéficiaires visés (Guichon, 2007). Or la perspective actionnelle, en préconisant l'approche par tâches, conduit à l'expérimentation et l'implication des act.eur.rice.s de la situation d'enseignement-apprentissage, y compris dans l'évaluation. On peut donc imaginer y investir les apports de la recherche-action. Elle considère :

avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

Une tâche peut être appréhendée comme un plan de travail (Ellis et al., 2003) ou une activité cohérente et organisée (Russo, 2013 citant Narcy-Combes, 2007, Ellis, 2003, Skehan, 1997). Ses définitions se rejoignent sur ses caractéristiques authentiques (lien avec la vie réelle, la primauté du sens) et le fait qu'elle conduise à un résultat. Ellis souligne qu'elle conduit les apprenant.e.s à manier la langue, qu'elle implique des processus cognitifs et que son résultat, en étant identifiable, permet d'évaluer si la tâche a été bien réalisée. Grâce à son processus et à son produit, l'approche par tâches permet donc la mise en

œuvre et l'observation de compétences telles que définies par Charaudeau, en tant que capacité ou faculté :

qui se manifeste de manière observable (comme savoir-faire) dans une activité décomposable en éléments (phases, étapes...) impliquant la manipulation d'une matière [...], au moyen d'outils, et aboutissant à l'élaboration de produits rapportée à un jugement sur l'aptitude à manifester régulièrement cette faculté [...] pour produire des objets conformes (cité par Beacco, 2009 : 71-72).

Cela semble donc s'appliquer au module d'accompagnement à la construction d'un projet de reprise d'études, dont le résultat visé, l'objectif général, est l'intégration universitaire des étudiant.e.s exilé.e.s. Russo montre d'ailleurs l'efficacité de cette approche pour l'insertion de lycéen.ne.s allophones dans le monde professionnel (*op. cit.*). Dans cette perspective, les critères d'évaluation finale du projet pourront être authentiques, en reposant sur la réalisation de l'objectif général : la reprise d'études par les étudiant.e.s exilé.e.s accompagné.e.s. Les situations de communication authentiques pourront jouer le rôle d'évaluations formatives par le biais d'activités basées sur une pratique sociale avérée, avec des documents n'ayant pas été produits à des fins didactiques, destinés à des étudiant.e.s et/ou en y incluant des act.eur.rice.s de ce domaine. L'authenticité de l'évaluation est d'autant plus importante que, si l'objectif général est atteint, les étudiant.e.s (inter)agiront avec des êtres sociaux de manière autonome dans ce domaine. Le *CECRL* précise par ailleurs qu'une tâche peut, voire doit, être réajustée, montrant qu'il s'agit également d'évaluer sa faisabilité.

3. Coordonner et contrôler la mise en œuvre du projet formatif

Dans le cas d'une ingénierie de formation qui se veut collaborative et évolutive, coordonner le projet peut donner matière à réflexion. On peut donc s'intéresser aux fonctions d'un.e coordinat.eur.rice de projet et aux styles de leadership.

D'après le cours « Ingénierie de la formation et gestion de projet » du Master 2 FLE À Distance de Dominique Remaud (2019), un.e coordinat.eur.rice de projet occupe quatre fonctions : gestionnaire, humaine, culturelle et évaluatrice. La 1^{ère} est basée sur l'atteinte des objectifs et la planification des éléments spatiaux, temporels, humains, financiers et matériels, qui contribuent au contrôle de la mise en œuvre de la formation. Elle implique donc que les objectifs du projet formatif soient bien définis, mais aussi que les éléments listés puissent être anticipés. La fonction culturelle souligne entre autres l'importance de connaître l'objet du projet formatif, et donc, de l'avoir défini. Elle interagit

avec l'activité de prise de décision du niveau de délégation de responsabilités, propre à la fonction humaine. La fonction évaluatrice implique de définir des outils d'évaluation et d'évaluer, et pour cela de prendre de la distance. À cet effet la délégation de certaines activités semble être une technique appropriée, car elle permet de ne pas être impliqué directement dans la réalisation de toutes tâches. La menée à bien de ces activités repose donc sur des compétences, des qualités et des connaissances.

Comme décrit précédemment, l'ingénierie de la formation est dynamique et s'opère dans un système social ne se résumant pas à une structure et à des fonctions. On peut s'attacher à la notion de leadership pour comprendre l'influence de nos valeurs et de nos compétences sociales, aux côtés de nos savoirs et savoir-faire techniques. D'après Plane (2015 : 1-6), le leadership peut être défini comme « un processus d'orientation et d'influence décisif d'une personne sur l'action d'un groupe humain en vue de mettre en place une politique et d'atteindre un certain nombre d'objectifs plus ou moins précis. Ce processus complexe se manifeste à travers la capacité de mobilisation et de fédération d'individus et/ou de groupes autour d'une action collective [...] ». La « grille managériale » de Blake et Mouton, devenue une référence pour analyser les styles de management, est construite d'après deux critères : le degré d'intérêt pour les relations sociales et le degré d'intérêt pour les résultats produits, et induit cinq styles de leadership :

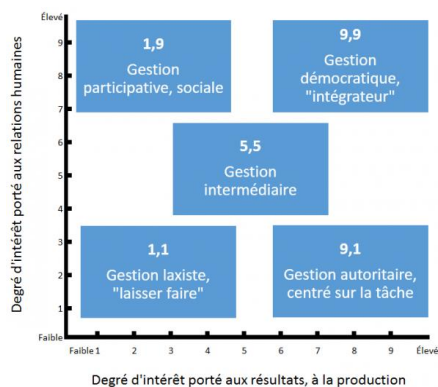


Figure 7 : Reproduction de la grille managériale de Blake et Mouton (Flexjob, 2019)

Le style « démocratique et ‘intégrateur’ », qui semble optimal, implique, en plus de la connaissance des objectifs du projet, d'instaurer un climat de confiance, de respect et de soutien avec les participant.e.s. Ce style et ces paramètres semblent intéressants pour travailler avec des act.eur.rice.s aux compétences et besoins variés.

4. Analyser les besoins

En définissant la « tâche » comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2001 : 16), le *CECRL* acte la complexité du monde et des actions à y effectuer. On y lit d'ailleurs l'insertion de la compétence à communiquer langagièrement dans les compétences générales, à mobiliser pour agir. Aussi, et comme le recommande Mourlhon-Dallies (2011) pour des formations FOU, il semble pertinent de mettre en place ici une ingénierie de formation FLE prenant en compte la multi-dimensionnalité des tâches à effectuer, et leur contexte.

4.1. Apports du FLP pour l'analyse des besoins

Le courant du français langue professionnel, décrit par Mourlhon-Dallies (2008), se définit par ses publics-cibles : « [II] renvoie à une démarche d'enseignement du français à des fins professionnelles s'adressant à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français » (*Ibid.* : 72). Une démarche similaire pourrait être utile pour créer un module d'accompagnement à la construction d'un projet de reprise d'études car les personnes auxquelles il est destiné devront dans la majeure partie des cas – et en cas de reprise d'études effective – exercer leur activité d'étudiant.e entièrement en français⁵⁵. De plus, le FLP s'adresse à des personnes qui n'ont pas systématiquement un fort degré de spécialisation dans leur discipline : « De fait, les publics concernés ne sont pas tous des professionnels accomplis, en poste, avec une longue pratique de leur métier ; ce sont souvent des personnes qui se perfectionnent en français (ou l'apprennent pour la première fois) dans le but de s'intégrer à un cadre de travail en français ». Cela peut donc correspondre à des étudiant.e.s exilé.e.s ayant étudié ou non à la suite du passage de leur diplôme équivalent au baccalauréat. Par ailleurs, l'entrée par les besoins d'intégration au sein d'un contexte universitaire permet aux formations conçues dans la logique de FLP d'avoir une logique transversale qui ne sépare pas les problématiques rencontrées par des publics relevant de français langue maternelle (FLM) ou français langue seconde (FLS) de celles d'un public FLE, et de mutualiser des actions de formations ou des travaux d'ingénierie. Cette mutualisation peut par ailleurs être un moyen de créer des liens entre les publics, et de répondre aux contraintes financières, temporelles ou spatiales qui peuvent

⁵⁵ Même si, comme pour le FLP, une partie des tâches pourra requérir des compétences en anglais ou dans d'autres langues (*Ibid.*).

caractériser le développement d'un programme d'accueil par un établissement d'enseignement supérieur.

Mourlhon-Dallies appelle également à entrer par le contexte d'utilisation de la langue visé pour analyser les besoins (2008 : 196) en repérant les « tâches communicatives » qui devront y être réalisées et en croisant les points de vue de l'ensemble des act.eur.rice.s de la formation. L'approche par tâche (bien que « communicative » ici) et la prise en compte des points de vue des différent.e.s act.eur.rice.s concernant les besoins permettraient d'éviter l'écueil de ne retenir que les « "besoins ressentis" par les apprenants » (*Ibid.* : 194) alors qu'il existerait des « besoins objectifs » mesurés par un extérieur, et dont l'apprenant « n'a pas toujours conscience » (*Op. cit.*). L'approche par tâche peut d'ailleurs permettre de mettre en œuvre la technique du « micro-choc » suggérée par S. Courchinoux au cours d'échanges sur l'ingénierie du module d'accompagnement à la construction d'un projet de reprise d'études pour l'ULHN. Cette technique vise à réduire l'écart entre besoins ressentis et besoins objectifs en confrontant un.e apprenant.e à un contexte-cible vecteur de situations-cibles, comme celui des cours magistraux, pour permettre aux étudiant.e.s d'identifier leurs besoins. En matière de collecte des points de vue relatifs aux besoins, comme en FOS, celle-ci permet de sensibiliser les act.eur.rice.s de la formation, voire du contexte dans lequel elle se déroule, au projet et à ses enjeux. Cela peut constituer un levier pour faire adhérer et éventuellement conduire à contribuer au projet, dans un leadership « intégrateur »⁵⁶.

Ceci attire par ailleurs l'attention sur le rôle des représentations et du vécu des répondant.e.s dans l'analyse des besoins, mais aussi sur les composantes de ceux-ci, pas exclusivement langagiers. À cet égard, on peut suivre la suggestion de Mourlhon-Dallies, de retenir la notion de « besoins d'apprentissage », qui combine les deux types de besoins mentionnés précédemment, et de considérer les trois composantes que lui assigne Lehmann (2008 : 195-196 citant Lehman, 1993) :

- La composante « psycho-affective », relative aux sentiments manifestés, dont les émotions (Chaplier & Crosnier, 2014) ;
- La composante « langagière », qui, si on la rapporte à la compétence à communiquer langagièrement du *CECRL*, est relative aux paramètres linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques (Conseil de l'Europe, 2001) ;

⁵⁶ Cf. la sous-partie 3. Coordonner et contrôler la mise en œuvre du projet formatif.

- La composante « socio-culturelle », relative à la « connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue » d'après les aut.eur.rice.s du *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001 : 82).

Ces trois composantes seraient donc à prendre en compte pour mettre en place la situation didactique. Par ailleurs, d'après Mourlhon-Dallies (2008), puisque l'apprentissage est un processus, les besoins des apprenant.e.s sont évolutifs. Dans ce sens, l'autrice invite à mettre en œuvre l'« analyse continuée » qui implique « d'étudier les déplacements des besoins, leur transformation, induits par l'apprentissage afin de les renégocier en permanence » (*Ibid.* : 195 citant Debyser, 1978).

4.2. Apports du FOU pour l'analyse des besoins

En matière d'outils d'analyse des besoins, Qotb recommande d'avoir un contact « direct (entretiens, discussion, etc.) ou indirect (sondages, grilles d'analyse, etc.) » avec les étudiant.e.s avant le début de la formation pour mieux connaître « le niveau des apprenants en langue cible, leurs objectifs, leurs besoin » (2011 : 166-167). De même, Mangiante et Parpette préconisent la passation de questionnaires écrits et d'entretiens oraux par les étudiant.e.s allophones suivant des cours dans une discipline chaque année, afin d'améliorer la formation en FOU (2011). Dans ces cas, il semble essentiel de s'éloigner de la terminologie de la didactique et de se rapprocher de celle du langage courant, et d'interroger les étudiant.e.s sur les tâches qu'ils et elles ont à effectuer (Courchinoux, 2012).

L'analyse des résultats des entretiens et des questionnaires conduit Mangiante et Parpette à une traduction et un découpage en objectifs communicatifs, compétences transversales aux disciplines, d'intégration à l'université et d'intégration dans la société française et le contexte régional (2011). Cette transversalité ne signifie en revanche pas « homogénéité » ni « simplicité ». Les cours magistraux (CM) par exemple, qui constituent un des contextes cibles courants, particulièrement problématiques pour les étudiant.e.s allophones (Carras & Courchinoux, 2014) sont décrits comme complexes par Mangiante et Parpette et Mourlhon-Dallies (2012 ; 2011). D'après Mourlhon-Dallies, il s'y manifesterait simultanément :

- le monde des savoirs disciplinaires en voie de constitution (si l'enseignant fait part de ses recherches et participe à l'élaboration de connaissances dans le champ disciplinaire concerné) ;
- l'univers didactique (présent dans le format de tout cours sous la forme de consignes, d'explications, de définitions) ;
- le système universitaire tel qu'il est organisé socialement (sélectivité, structuration dans le temps) ;
- son propre vécu (monde expérientiel, affects) ;
- des

tâches qu'il doit exécuter, c'est-à-dire son travail d'étudiant (prendre des notes, lire des textes spécialisés) ; - le bilan que tirent les politiques en matière d'éducation [...] (2011 : 137).

On repère la co-présence de plusieurs thèmes (politique, disciplinaire), de genres discursifs associés à des situations de communication (consignes pour comprendre un devoir, explications pour accéder aux connaissances disciplinaires, etc.), de paramètres socioculturels (sélectivité et structuration des formations) et personnels (partage de ses recherches par l'enseignant) et de tâches. Carras et Courchinoux (*Ibid.*) montrent par ailleurs des caractéristiques spécifiques au discours des CM : la scientificité et la didacticité, associés à leur fonction de transmission de contenus disciplinaires. Si la 1^{ère} renvoie aux terminologies disciplinaires, la 2^{nde} génère des « pragmatiques » transversales, essentielles dans la « progression du sens » et l'accès aux connaissances, incluent par exemple des reformulations, des références aux supports de communication ou aux prérequis, liés au curriculum de la formation. Leur traitement est recommandé dans des formations de FOU au public hétérogène en termes de disciplines de spécialité – ce qui en l'occurrence peut renvoyer à la diversité des domaines de spécialité des étudiant.e.s exilé.e.s participant à des programmes visant leur reprise d'études universitaires. Ces situations varieraient également en ce qu'elles sont investies personnellement par les enseignant.e.s (*Ibid.*). Cette variabilité, génératrice de diversité, s'appliquerait en fait à l'ensemble des situations-cibles du FOU, d'où l'intérêt de l'« équation du FOU » de Mourlhon-Dallies (2011 : 137). Cette optique intègre des contenus du français académique, c'est-à-dire « les techniques [de travail universitaire] à acquérir (ou déjà acquises en [langue maternelle]) » (rédaction de dissertations, commentaires composés...) ; « les préoccupations du [FLS], renvoyant aux formalités administratives, aux inscriptions, à la recherche d'un logement » (comme le FLM) ; du « français de la culture universitaire » se rapportant aux relations avec les enseignants et les étudiants, qu'elle propose de baptiser « français pour l'intégration universitaire (FIU) » ; du français de spécialité (lexique et discours d'un domaine) ; des préoccupations du FLP (prise en compte des logiques propres à chaque champ disciplinaire). Dans ce cadre, l'autrice appelle à développer une ingénierie pédagogique permettant une « conscientisation » des étudiant.e.s allophones de cette complexité, pour « y entrer » et effectuer les tâches induites par le contexte (*Ibid.* : 140).

5. Concevoir le projet formatif

Au regard des éléments précédents, trois enjeux principaux semblent se dessiner pour concevoir un module d'accompagnement à la construction d'un projet de reprise

d'études : prioriser les besoins, prendre en compte l'hétérogénéité des besoins liée à celle du public et des projets, (permettre d')agir dans le contexte formatif universitaire.

5.1. Apports et limites du FOU pour la conception

Pour concevoir un programme de formation de FOU, Mangiante et Parpette proposent deux étapes à la suite de l'analyse des besoins (2011), communes au FOS (Cavalla & Mangiante, 2016 ; Parpette et al., 2015) :

- a. Une collecte de documents authentiques (documents papiers, captation de situations de communication...) guidée par les besoins identifiés et effectuée par des spécialistes du FLE, qui sollicitent les personnels du contexte, fournit les données et les supports à didactiser ;
- b. Une analyse des données récoltées, par l'enseignant.e en charge du cours, pour dégager les caractéristiques lexicales, discursives et syntaxiques des situations de communication cibles.

L'authenticité des documents dans la démarche du FOU s'accorde avec la perspective actionnelle, mais celle-ci nécessite ensuite d'analyser la fonction du document et son contexte d'utilisation, pour traduire des besoins en objectifs. De plus, ici, la situation d'enseignement / apprentissage (une formation pour adultes, en contexte immersif) permet d'envisager l'implication des apprenant.e.s dans la réalisation des deux étapes. Se rapprocher ainsi de l'approche par tâches permettrait de répondre aux problématiques de l'hétérogénéité du public et des projets (y compris si elles/ils visent une formation ou une autre activité située à l'extérieure à l'établissement proposant un programme d'accueil), de ne pas avoir une posture magistrale, de rendre les apprenant.e.s act.eur.rice.s de la construction de leur projet, et donc, de favoriser leur autonomie.

En matière d'organisation, Mangiante et Parpette proposent de découper les formations en FOU en cours, chaque séance étant axée sur un objectif général (e.g. : se familiariser avec les méthodes de travail (2011 : 193)) et leur enchaînement relevant d'une progression définie. Or dans une perspective actionnelle et d'évolutivité du projet formatif, les préconisations de Mourlhon-Dallies en FLP en faveur de modules de plusieurs séances, chacun orienté vers des objectifs opératoires, semble davantage pertinent.

Contrairement à l'ingénierie de formation, la conception didactique et les pratiques pédagogiques des formations en FOU ont encore été peu explorées ainsi que le montre l'édito du *Point Commun* du mois de mai 2019 (coord. Carras, Abou Haidar, Courchinoux,

2019) et les références de la bibliographie FOU de France Éducation International de Janvier 2017⁵⁷. Un creux invitant à s'intéresser à d'autres cadres théoriques.

5.2. Apports de l'interdisciplinarité dans/et de l'approche par tâches

En FOS, Cavalla et Mangiante appellent « une collaboration entre le didacticien-linguiste [...] et les enseignants de disciplines dites ‘non linguistiques’ » (2016 : 5). Cela rappelle l'interdisciplinarité, caractérisée par « la collaboration de spécialistes d'horizons disciplinaires différents et complémentaires, une interaction des disciplines entre elles, un objet d'études communs, un partage des mêmes objectifs » (Brunner 2014 : 34), et préconisée pour répondre aux « problèmes de plus en plus transversaux, polydisciplinaires, voire transdisciplinaires » de réalités « multidimensionnelles, globales, transnationales [et] planétaires » (*Ibid.* : 32 citant Morin, 1994). Le produit de cette approche est comparable à celui d'un système : « l'objet de connaissance [...] co-construit dans le procès interdisciplinaire [...] est en soi plus que la simple addition de ses différents composants internes » (*Ibid.* : 34 citant Darbellay 2004 : 43). Mais on peut également se référer aux travaux de spécialistes du dispositif-cible, comme le fait Mourlhon-Dallies en citant des sociologues des entreprises pour analyser la « place de la parole » dans ce contexte (2008 : 97). Or Foudriat, sociologue des organisations, définit la co-construction comme un « processus reposant sur une mise en forme d'interactions entre des acteurs afin que ceux-ci élaborent [...] des accords visant à rendre compatibles des définitions relatives à un changement, à un projet, à une méthode de travail » et « encadré par un dispositif formel et par l'intervention d'un tiers régulateur et médiateur » (2014 : 5). Une posture proche de l'ingénieur.e-intégrat.eur.rice serait donc à adopter pour prendre en charge d'ingénierie pédagogique de la formation. Il s'agirait de faire interagir les disciplines en collaborant directement avec les intervenant.e.s de l'environnement académique, dont les spécialistes des disciplines qui analysent cet environnement, et/ou en faisant interagir intervenant.e.s et apprenant.e.s dans le cadre des missions des intervenant.e.s et/ou dans celui des modules de formation, car les tâches confrontent aux réalités (*Infra*) et déclenchent les processus d'apprentissage (Russo, 2013 citant Narcy-Combes, 2007). D'après Nissen (2011), la situation sociale déterminerait les tâches et donc les interactions avec les act.eur.rice.s soci.aux.ales et les documents au sein de situations sociales, ainsi que leur enchaînement,

⁵⁷ <https://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/bibliographie-francais-sur-objectifs-universitaires.pdf>
[Consulté le 30/08/20].

assurant sens, cohérence praxéologique et articulation des éléments⁵⁸. Elle est rejoint par Widdowson (1981) qui entre dans la tâche par les aspects sociaux de la situation et valorise la cohérence entre documents-soutiens et activités proposées. En conception, ce dernier et Laurens (2013) se réfèrent cependant aux activités langagières et didactiques, en faisant précéder la réception à la production, et Laurens, en y intercalant entre autres la conceptualisation des contenus (*op. cit.*). Enfin, d'après Nissen, les modalités de réalisation des tâches pourraient être explicitées par un scénario pédagogique qui fonctionnerait comme un « centre de ressources avec accompagnement » (*Ibid.* : 6) comprenant :

les consignes, l'explicitation des objectifs, du produit attendu, des sous-tâches et activités prévues, des critères d'évaluation [...], de la durée prévue, de l'emplacement des ressources si le scénario fait appel à une plateforme, éventuellement des interactions prévues ou recommandées avec les différents acteurs de la formation [...], et idéalement la mise à disposition d'aides pour rendre l'apprenant autonome dans son travail, ainsi que l'indication des libertés et choix qu'a l'apprenant.

L'accompagnement et la coordination seraient donc également impliqués dans la mise en œuvre d'un scénario pédagogique de tâches conçu d'après une situation sociale identifiée, ne rendant plus incompatibles ces missions avec celles d'un.e enseignant.e de FLE impliqué dans une interaction forte avec des spécialistes d'autres disciplines.

La construction d'un projet de reprise d'études par des étudiant.e.s exilé.e.s impliquerait donc d'appréhender la complexité caractéristique du « travail d'étudiant » (*Infra*) qui l'attend. Cela permettrait d'identifier ses besoins, pour développer des compétences adaptées. D'un point de vue ingénierique, une approche évolutive et intégrative des act.eur.rice.s du contexte de formation, des travaux du FOS, du FOU, du FLP et de l'approche par tâches constituerait une précieuse source de distanciation, notamment pour l'analyse des besoins. Elle serait à combiner aux pratiques d'accompagnement individuel voire collectif, exerçables à l'aide d'outils pratiques et de réflexivité, complémentaires des compétences développées pour assurer des fonctions d'enseignement et de conception de la DDL. Sur ces appuis théoriques, il semble intéressant d'analyser la planification et la coordination d'une action combinant individualité et collectivité, centration sur l'accompagné.e et commande sociale aux objectifs d'insertion universitaire.

⁵⁸ Cf. annexe 14 : Schémas « Assurer la cohérence du scénario pédagogique à partir de la tâche » (Nissen, 2011), vol. 2.

Partie 3

-

**La mise en place, en contexte universitaire, d'un
accompagnement pour la construction d'un projet de
reprise d'études à destination d'étudiant.e.s exilé.e.s**

Chapitre 6. Méthodologies de recueil et d'analyse des données

Dans le cadre du stage réalisé à l'ULHN de janvier à juin 2020, la mission initiale a été ajustée formellement puis adaptée aux besoins immédiats et aux conditions d'exercice marquées par le confinement de mars à mai de la même année. La transmission à l'établissement des parties « Analyse des besoins » et « Préconisations » du diagnostic stratégique⁵⁹ en février a permis de négocier la centration de la mission sur la création du module « FOU » d'accompagnement à la reprise d'études. Illustrant le paradoxe entre commande et demande sociale (Paul, 2020), la sollicitation d'un accompagnement par les deux étudiant.e.s exilé.e.s du DULCIF a remis en question cette nouvelle mission, qui portait sur la conception du module « FOU », et non sur sa mise en œuvre, qui plus est à destination d'étudiant.e.s participant.e.s du programme d'accueil, ce qui n'était pas le cas de celle et celui accompagné.e.s. Malgré son acuité, la réalisation de cet accompagnement n'a pas été acceptée par l'institution. Par ailleurs, à cette période, la reconduction du programme d'accueil en septembre 2020 n'était pas assurée. Les relations établies avec les deux étudiant.e.s exilé.e.s du DULCIF ayant donné à ce besoin un caractère immédiat et accessible, leur accompagnement a d'abord été mené en-dehors du stage, simultanément à la conception du module, puis en lien, via une démarche itérative. À partir de mai il a été intégré au temps de stage, un mail du responsable pédagogiques du DULCIF invitant étudiant.e.s et enseignant.e.s à continuer d'interagir malgré la fin des cours. Des entretiens et des collaborations avec des act.eur.rice.s soci.aux.ales de l'ULHN ont nourri une analyse croisée des besoins, et un journal de bord a été mis en place pour tracer les séances d'accompagnement. Un recueil de données par questionnaires a été organisé pour assurer leur représentativité et améliorer la transférabilité du projet. Il résolvait également la difficulté de constituer un échantillon sur place (indisponibilité des enseignant.e.s, contact non maintenu avec les étudiant.e.s exilé.e.s des promotions précédentes), et d'avoir un contact (Mangiante & Parpette, 2011 ; Qotb, 2011) avec la future promotion d'étudiant.e.s.

1. Recueil et analyse de données à l'ULHN

À l'ULHN, l'analyse de documents-cadre, les échanges avec l'enseignante-chercheuse à l'origine de la création du programme d'accueil, les échanges avec les conseillères d'orientation du SUIO, quelques enseignant.e.s de FLE, le responsable

⁵⁹ Cf. Annexe 15 : Extrait du diagnostic stratégique, vol. 2. Pour fluidifier la lecture, les références aux annexes seront désormais intégrées au corps du texte.

pédagogique des cours de FLE et le directeur du SRI ont induit de premières représentations sur les (dys)fonctionnements du programme. Des outils ont été développés pour compléter cette analyse de données sur les besoins pédagogiques des étudiant.e.s, dans le cadre d'une rencontre avec la responsable du service de formation de la bibliothèque universitaire, d'entretiens avec quatre étudiant.e.s exilé.e.s ayant participé au programme d'accueil les années précédentes et d'une expérience d'accompagnement auprès de deux étudiant.e.s exilé.e.s participant au DULCIF.

1.1. Première collaboration avec la bibliothèque universitaire

Dans la perspective du diagnostic stratégique et de la commande de stage initiale, la responsable du service formation de la bibliothèque universitaire de l'ULHN a été rencontrée. L'objectif était de « poser les premiers jalons » d'une collaboration, en identifiant les formats d'actions de formation de ce service, les compétences autour desquelles les format.eur.rice.s pouvaient intervenir, et donc, les besoins auxquels ils/elles pouvaient répondre.

Deux types d'actions ont été identifiés : des ateliers ouverts à tou.te.s les étudiant.e.s (e.g. « Se repérer dans la bibliothèque universitaire », « Préparer un oral »), et des ateliers organisés spécifiquement pour les étudiant.e.s du programme d'accueil (portant sur les compétences de recherche d'informations ou de travaux de groupe par exemple). L'identification du premier type d'ateliers a conduit à supposer une transversalité des problématiques rencontrées par les publics de FLE et de FLM, telle qu'identifiée par Mourlhon-Dallies (2008), et à y voir une opportunité, pour les étudiant.e.s exilé.e.s, d'intégrer la dimension sociale du dispositif d'études (*Ibid.*). Leurs besoins devaient cependant être identifiés plus finement avant de poursuivre cette collaboration.

1.2. Échanges avec des étudiant.e.s exilé.e.s

Les entretiens compréhensifs réalisés avec les étudiant.e.s exilé.e.s accueilli.e.s à l'ULHN visaient l'induction de leurs représentations concernant les expériences d'immersion vécues dans le cadre du programme d'accueil, l'accompagnement l'enseignement du FLE dans l'établissement et leur reprise d'études. Définis afin de comprendre le terrain de stage, le public et ses besoins, d'évaluer l'adéquation entre le dispositif pédagogique et l'objectif de reprise d'études, ces objectifs ont guidé la conception de la trame (*Cf.* annexe 16, vol. 2.). Des questions relatives au profil (dont la biographie langagière et le parcours universitaire et professionnel) ont également été

posées pour pouvoir croiser ces données avec les parcours de reprise d'études. Deux entretiens ont été menés : un entretien collectif avec trois des quatre étudiant.e.s exilé.e.s de la première promotion, qui ont repris des études au sein de l'établissement (les apprenant.e.s A1, A2 et A3)⁶⁰ ; un entretien individuel avec un étudiant exilé de la seconde promotion (l'étudiant A4), inscrit dans le DULCIF pour l'année en cours. Le 1^{er} entretien a eu lieu grâce à la mise en contact de l'enseignante-chercheuse à l'origine de la création du programme. Le 2nd entretien a été organisé suite à des échanges avec l'étudiant A4 en périphérie des cours du DULCIF. Il avait indiqué avoir participé au programme d'accueil de l'année universitaire 2018/2019 et accepté de mener l'entretien. Des notes numériques, ponctuées et prises en temps réel, ont permis de reconstituer de manière exhaustive quelques réponses données pendant le 1^{er} entretien (*Ibid.*), contrairement au 2nd, tracé de manière manuscrite et insuffisamment claire. Les données recueillies ont été mises en perspective avec les travaux du RESOME sur l'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s et ceux de Mangiante et Parpette sur la démarche du FOU (2011). En a découlé une classification et une priorisation des besoins pédagogiques des étudiant.e.s exilé.e.s accueilli.e.s à l'ULHN.

En dernier lieu, les motivations à la reprise d'études des étudiant.e.s exilé.e.s rencontré.e.s dans le cadre des entretiens, accompagné.e.s et destinataires de la version « Test » du questionnaire (*cf.* sous-partie 2 de ce chapitre), ont été interrogées par mail et analysées au regard de travaux sur l'intégration et l'insertion des personnes migrantes et sur l'accompagnement (Ager & Strang, 2008 ; référentiel du FLI, 2011 ; Paul, 2020).

1.3. Expérience d'accompagnement de deux étudiant.e.s exilé.e.s

Deux étudiant.e.s exilé.e.s inscrit.e.s et rencontré.e.s dans les cours du DULCIF ont sollicité mon aide en février 2020. Le 1^{er} était l'étudiant interrogé à propos du programme d'accueil. Sa demande y a fait suite, et a été acceptée. La 2nde étudiante n'avait pas participé au programme d'accueil. Sa sollicitation a suivi l'aide pourvue au 1^{er} étudiant. D'abord déclinée par manque de temps, la réitération de sa demande et de celle du 1^{er} étudiant après le début du confinement, et à quelques jours de la clôture de la phase principale d'admission dans les formations, m'ont finalement conduite à l'accepter. Il est apparu qu'il et elle avaient bénéficié d'un accompagnement par une conseillère d'orientation externe à l'établissement, semblant toutefois méconnaître les droits spécifiques des étudiant.e.s exilé.e.s – faisant écho aux constats du RESOME sur les manques de formation à l'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s (2018). Il leur avait été indiqué

⁶⁰ La 4^e étudiante exilée qui a repris des études à l'issue du programme d'accueil l'a fait à Marseille.

qu'il et elle ne pouvaient postuler en licence sans avoir réalisé de DAP, alors que d'après le RESOME (*Ibid.*), en tant que réfugié statutaire, le 1^{er} étudiant en avait le droit. Par ailleurs, les étudiant.e.s peinaient à comprendre les formations vers lesquelles la conseillère les avait orienté.e.s, et ne parvenaient pas à effectuer de choix d'orientation. Ce constat, couplée à l'urgence du besoin, a conduit à répondre positivement à leurs sollicitations. Pour vérifier que ces activités étaient justifiables dans le cadre du stage, leur profil a été comparé à celui du public cible du module FOU, et l'adéquation a été validée : bien qu'il et elle ne participaient pas au programme d'accueil actuel, il et elle étaient étudiant.e.s à l'ULHN, étaient allophones (de langue maternelle afghane et arménienne), souhaitaient étudier dans l'enseignement supérieur, et étaient respectivement réfugié politique et en situation irrégulière. Cette expérience pourrait donc nourrir la conception du module. Leur accompagnement a par conséquent été mis en place, et en-dehors du cadre du stage suite au refus de l'établissement – malgré la présentation des arguments cités.

Dans le cadre de cet accompagnement, un journal de bord m'a servi à consigner l'évolution des besoins exprimés par les étudiant.e.s, les écueils ou les réussites rencontré.e.s lors des activités didactiques, et les décisions prises à la fin de chaque séance. Une partie des séances a été enregistrée et leur transcription prévue, afin d'analyser plus finement leur déroulement et les discours, d'y identifier les représentations, les besoins et les compétences des act.eur.rice.s avec davantage de précision, et d'alimenter un recul réflexif. Un code de transcription (*Cf.* annexe 7, vol. 2) a été créé à cet effet. Il est principalement nourri du modèle de Conein et al. (1990) dédié aux conversations, considérant que l'accompagnement véhicule des discours dialogiques, que les enregistrements ne posent pas de problème d'intelligibilité, et en vue de rendre les transcriptions accessibles à des non-spécialistes du FLE ou de la DDL. Le temps a cependant manqué pour transcrire les séances, et le journal de bord fournissait une quantité importante et riche de matière à analyser. Le code n'a donc pas été utilisé aux fins prévues. Les données collectées pourraient toutefois alimenter des travaux de recherche ultérieurs.

Les deux 1^{ers} mois de stage ont permis d'explorer le terrain. Il semblait toutefois difficile de constituer un échantillon représentatif d'apprenant.e.s et d'intervenant.e.s impliqué.e.s dans un programme d'accueil. De plus, la mise en place du dispositif d'accompagnement n'était pas encore assurée. Pour comprendre ce qui relevait, sur ce terrain, du micro- et du macrosociologique, et favoriser la transférabilité du projet, il était nécessaire d'élargir le champ d'enquête à d'autres programmes d'accueil-contextes. Cela a

conduit à développer des outils fournissant une quantité de données importante et sur un champ large, à propos des pratiques et des besoins dans les programmes d'accueil dans d'autres établissements d'enseignement supérieur proposés à des étudiant.e.s exilé.e.s.

2. Méthodologie de recueil et d'analyse de données hors ULHN

Des questionnaires ont constitué les outils de l'enquête menée au cours des 4^e et 5^e mois du stage, pour compléter les données qualitatives récoltées à l'ULHN. Ils visait une compréhension complète des profils, des besoins et des pratiques des étudiant.e.s exilé.e.s et intervenant.e.s des programmes d'accueil. La mise en place de l'accompagnement des deux étudiant.e.s du DULCIF a par ailleurs recentré la problématique, et par ruissellement, la 1^{ère} analyse des données.

2.1. Démarche méthodologique de conception de l'enquête

Afin d'obtenir des données représentatives et complémentaires en matière de points de vue (Mourlhon-Dallies, 2008) pour le module d'accompagnement à la reprise d'études, deux questionnaires ont été conçus, pour deux profils de répondant.e.s : l'un à destination des étudiant.e.s exilé.e.s ayant été accueilli.e.s, supposant que cette temporalité leur permettrait de s'exprimer avec recul (désormais « questionnaire A », Cf. annexe 17, vol. 2) ; l'autre à destination de personnes intervenant dans les programmes d'accueil (désormais « questionnaire I », Cf. annexe 18, vol. 2). L'enseignement du FLE, la coordination et le conseil en matière d'orientation semblent déterminants, le questionnaire I s'adressait à des personnes exerçant ces missions. L'identification de leur profil professionnel (fonctions, statut dans le programme) et de leur établissement d'intervention a été prévue pour contextualiser leurs réponses et permettre une analyse plus fine. Dans le questionnaire A, la 1^{ère} question orientait vers deux parcours, selon que le/la répondant.e avait déjà, ou pas encore réalisé son projet de reprise d'études, afin de favoriser la représentativité du public.

Les données récoltées lors des entretiens à l'ULHN ont orienté une partie du questionnaire A : après le profil et l'environnement familial, les questions étaient destinées à identifier les situations de communication, et les éléments sources de difficultés dans ces situations (éléments manquant dans les entretiens), mais également les stratégies mises en place de manière autonome par les étudiant.e.s en matière d'apprentissage. D'autres enquêtes sur les besoins d'étudiant.e.s allophones en contexte d'études supérieures francophones, plus ou moins explicitement associés à la démarche du FOU ont alimenté les

réflexions sur la formulation, les contenus et la structuration (Courchinoux, 2012 ; Mangiante & Parpette, 2011 citant Jarji, 2009). La notion de parcours a été investie pour structurer les questionnaires de manière praxéologique : après les déterminants sociaux ou professionnels, les rubriques allaient de l'implication dans le programme, vers sa sortie et la situation actuelle du/de la répondant.e (questionnaire A), ou son bilan et ses perspectives (questionnaire I). Pour connaître et croiser les représentations des répondant.e.s vis-à-vis des types d'action proposés dans les programmes d'accueil, notamment, en termes d'utilité dans l'accompagnement à la construction du projet de reprise d'études, des questions à ce sujet ont été construites à partir des actions repérées dans les programmes d'établissements aux caractéristiques et propositions diverses, membres du MEnS (universités avec ou sans DU Passerelle, d'Île-de-France ou de région, écoles d'ingénieur publiques). Cet aspect empirique a été augmenté grâce à S. Courchinoux : membre de la section MEnS Île-de-France en tant que coordinatrice d'un programme d'accueil, elle a donné accès à une version détaillée d'un document récapitulatif des contenus des programmes d'Île-de-France⁶¹ alimentés par leurs intervenant.e.s. Les paramètres quantitatifs et qualitatifs des pratiques ingénieriques étaient également interrogés dans le questionnaire I pour nourrir la phase « conception » du projet (volume et supports des cours, modalité d'évaluation des étudiant.e.s, etc.). Un questionnaire spécifique a été conçu pour un établissement proposant seulement un accompagnement à la réalisation des démarches de candidatures.

Un 1^{er} « pré-test » a été réalisé pour le questionnaire A (Cf. annexe 19, vol. 2) en le diffusant auprès d'une étudiante exilée connue en-dehors du stage, qui participait au programme pendant l'année en cours, mais l'avait quitté avant la fin. Sa disponibilité, l'interconnaissance et la relation de confiance ont semblé propices à la vérification de la compréhension des questions et à la sollicitation de son avis sur le questionnaire. Suite à l'analyse de ses réponses et aux modifications apportées, une 2nde version du questionnaire a été diffusée. Quatre étudiant.e.s exilé.e.s des promotions 1 et 2, dont les coordonnées avaient été communiquées par les étudiant.e.s exilé.e.s rencontré.e.s en entretien, et de cinq intervenant.e.s peu ou pas rencontré.e.s dans le cadre de l'enquête (enseignant.e.s de FLE, conseillère d'orientation du SUIO) ont constitué l'échantillon-test, avec le souci d'approcher les conditions de passation de la diffusion finale. Il s'agissait de tester la compréhension et la pertinence des questions et de les améliorer en conséquence, ainsi que d'évaluer le temps nécessaire au dépouillement des réponses, pour définir l'effectif de

⁶¹ Une version publique de ce document est disponible en ligne : <http://test.resome.org/2018/07/les-programmes-dapprentissage-du-francais-pour-la-reprise-detude/> [Consulté le 26/08/2020].

l'échantillon-cible. À chaque diffusion, des feedbacks à propos du questionnaire (longueur, compréhension) et des précisions à partir des réponses données ont été sollicités par mail (aspects des situations de communication problématiques dans les contextes cités comme générateurs de difficultés, stratégies développées pour les pallier). Le responsable pédagogique n'a pas pu y répondre mais a été informé de la démarche. Après ce test, les questionnaires ont également été diffusés au 1^{er} étudiant accompagné et à la conseillère d'orientation du SUIO interrogée, à leur demande. Interprétée comme une manifestation de leur intérêt pour le projet et une source supplémentaire de données, y répondre positivement me semblait favorable aux paramètres humains et productifs de l'enquête, dans la logique d'un style de leadership intégrateur (Blake & Mouton, 1987).

2.2. Faisceau de diffusion et méthodologie d'analyse des données

La diffusion des questionnaires finaux visait 60 réponses d'apprenant.e.s et une 15^{aine} d'intervenant.e.s. La marge de « perte » du test a été prise comme étalon, fixant l'échantillon-cible du questionnaire à 80 individus et 20 pour le questionnaire I. Cinq établissements ont été ciblés à partir du réseau professionnel de S. Courchinoux, la prise de contact avec le coordonnateur du MEnS au début du stage ayant été infructueuse. Le critère de diversité (en plus du nombre d'étudiant.e.s accueilli.e.s chaque année) a guidé la sélection des établissements (une école d'ingénieur publique où le programme est animé par des contractuel.le.s et une autre par des bénévoles, deux universités d'Île-de-France, une université de région proposant un DU Passerelle) pour obtenir des données représentatives et tester l'hypothèse de travail supposant que l'écosystème et les membres d'un programme l'impactait. Les objectifs quantitatifs n'ayant pas été atteints, des réajustements donc ont été opérés en : sollicitant le coordonnateur du MEnS par l'intermédiaire de S. Courchinoux, pour que les questionnaires soient diffusés à l'ensemble des membres du réseau ; envoyant le questionnaire A aux étudiant.e.s exilé.e.s de la promotion en cours du programme de l'ULHN. La technologie Google Form a été retenue pour répondre aux problématiques d'adaptativité numérique, de gratuité et de distance physique.

À l'issue de la campagne de collecte, 66 étudiant.e.s exilé.e.s et 23 intervenant.e.s (de 20 programmes différents, ne comprenant pas l'établissement proposant uniquement un accompagnement à la construction d'un projet de reprise d'études) avaient répondu au questionnaire A, constituant une base de données conséquente. Les résultats montraient cependant que le questionnaire A avait été diffusé à des étudiant.e.s toujours inscrit.e.s

dans un programme d'accueil : 37 des 54 répondant.e.s ayant répondu qu'ils/elles étudiaient actuellement en France, ont indiqué un programme d'accueil comme formation suivie au moment de l'enquête. La re-centration du projet ingénierique et de la problématique sur la mise en place d'un dispositif d'accompagnement a conduit à sélectionner parmi ces données :

- Dans le questionnaire A, les réponses des 37 étudiant.e.s hors-ULHN ayant terminé un programme d'accueil (dont 24 ayant repris des études et 13 dont ce n'est pas encore le cas), pour avoir une vision réellement décentrée, portant sur les difficultés rencontrées et les besoins exprimés ;

- Dans le questionnaire I, celles relatives aux pratiques d'accompagnement des intervenant.e.s, et leurs témoignages finaux.

Davantage de données ont été analysées à l'issue du stage, toujours sur le plan thématique, pour mettre en perspective le projet mené et les caractéristiques des autres programmes, et les travaux scientifiques sur l'ingénierie de formation et de l'accompagnement. Une analyse linéaire des réponses, et la reconstitution de catégories sur la base des récurrences identifiées, visaient à donner une « photographie » des réponses. En cas de divergence entre les réponses pour un même établissement (e.g. le nombre d'enseignant.e.s intervenant dans le programme), celles des coordonat.eur.ice.s ont été retenues. Ponctuellement, une analyse croisée a également visé l'identification de liens entre les caractéristiques humaines, institutionnelles et pédagogiques des programmes.

Les outils de recueil et d'analyse des besoins développés pour améliorer la transférabilité des données et assurer leur nombre, dans un contexte initial de confinement et de crainte de non-représentativité des données, ont permis d'atteindre des objectifs quantitatifs satisfaisants. La mise en place impromptue d'un accompagnement leur a donné un triple usage, sur plusieurs échelles de temps : éclairer cette expérience, nourrir la conception du module d'accompagnement à la construction d'un projet de reprise d'études à destination d'étudiant.e.s accueilli.e.s en contexte universitaire et alimenter la réflexivité vis-à-vis de ces deux volets.

Chapitre 7. Dispositif d'accompagnement et module mis en place

L'accompagnement de deux étudiant.e.s exilé.e.s inscrit.e.s en DULCIF souhaitant reprendre des études a été prioritaire, puis combiné à la conception d'un module d'accompagnement à la reprise d'études pour les futures étudiant.e.s accueilli.e.s à l'ULHN. L'enquête par questionnaires, l'expérience d'accompagnement, et les entretiens et les collaborations internes et externes, ont fourni des données sur les besoins et les pratiques des étudiant.e.s et des intervenant.e.s, et ainsi contribué à co-construire un module voulu transférable à d'autres contextes que celui de l'ULHN.

1. Profils et parcours des étudiant.e.s exilé.e.s accompagné.e.s

Les profils et les projets de reprise d'études des deux étudiant.e.s accompagné.e.s variaient sur le plan du genre, de l'âge, de la nationalité, du statut administratif, du niveau et de la spécialité académique antérieurs, du niveau et du champ disciplinaire de formation visée, et de l'expérience professionnelle dans le pays d'origine et en France :

	A4	A5
Genre	H	F
Âge	26 ans	44 ans
Nationalité	[REDACTED]	[REDACTED]
Statut administratif au début et à l'issue de l'accompagnement	[REDACTED]	[REDACTED]
Année d'arrivée en France	[REDACTED]	[REDACTED]
Année de participation au programme d'accueil	[REDACTED]	[REDACTED]
Domaine, nombre d'années d'études dans le pays d'origine	Physique Bac + 2,5	Obstétrique 6 mois
Expérience professionnelle (État d'origine)	-	[REDACTED]
Expérience professionnelle (France)	[REDACTED]	[REDACTED]
Formation visée avant l'accompagnement	Licence Informatique (Mais candidature en DUT Informatique)	DUT Gestion des entreprises et des administrations
Formation intégrée à l'ULHN à l'issue du programme d'accueil	DULCIF (Mais immersion en licence d'anglais pendant le programme)	-

Figure 8 : Profil des étudiant.e.s accompagné.e.s à l'ULHN. Source : séances d'accompagnement réalisées

Cette hétérogénéité est plus forte que chez les étudiant.e.s des 1^{re} et 2nde promotions du programme de l'ULHN interrogé.e.s par questionnaire ou entretien. Mais comme les tendances en matière d'insertion professionnelle, les réponses des 37 étudiant.e.s retenu.e.s au questionnaire A (Cf. annexe 20⁶², vol. 2) montrent qu'elle n'est pas propre au groupe accompagné, si bien que les dispositions prises, et notamment le choix d'une approche par tâches, pour répondre à la problématique de l'hétérogénéité pourraient être utiles pour d'autres contextes, avec la distance à prendre compte tenu de l'échantillon réduit. :

⁶² Dans cette annexe, le nombre de réponses peut varier en raison de l'abstention des étudiant.e.s à certaines questions. Les données présentées pour les étudiant.e.s accueilli.e.s à l'ULHN sont celles des répondant.e.s au questionnaire « Test » et « Pré-test » et des quatre étudiant.e.s rencontré.e.s en entretien.

- Tous programmes confondus, le faisceau d'âge des étudiant.e.s s'étend de 18 à 44 ans, mais la majorité ont entre 25 et 35 ans, et l'âge moyen est de 29 ans ;
- Les proportions d'hommes et de femmes sont comparables (3 femmes et 5 hommes à l'ULHN ; 8 femmes et 29 hommes hors ULHN) ;
- Environ 3/5^e des étudiant.e.s sont de nationalités syrienne, afghane et soudanaise ;
- Les situations administratives des étudiant.e.s évoluent, le nombre de réfugié.e.s statutaires et de demand.eur.euse.s d'asile en recours à la CNDA augmentant entre le début et la fin des programmes d'accueil, tandis que celui de demand.eur.euse.s d'asile à l'OFPRA diminue ;
- Les sciences et techniques sont les plus représentées parmi les 22 spécialités visées ou d'insertion académique, et initiales, mais de manière moins marquée ;
- Quelques insertions académiques s'opèrent en DU, DUT, licence professionnelle, Master ou Doctorat, mais trois-quarts des étudiant.e.s hors ULHN suivent une licence. Cela a été le cas d'un seul étudiant de l'ULHN, avant d'entrer en Master, et le souhait d'un.e des étudiant.e.s accompagné.e.s et de la moitié des étudiant.e.s accueilli.e.s hors ULHN. Or si les durées d'études antérieures varient d'un à cinq ans, la moyenne de trois ans tous programmes confondus ;
- Les projets des étudiant.e.s ne sont pas toujours précisément définis (parmi celles et ceux hors ULHN n'ayant pas encore repris d'études, deux n'ont pas indiqué de spécialité, et l'un a indiqué deux champs différents) ;
- Douze étudiant.e.s hors ULHN (huit ayant repris des études et quatre pas encore) et deux étudiant.e.s accueilli.e.s à l'ULHN ont renseigné une expérience professionnelle dans leur pays d'origine et en France. Les spécialités changent et la durée de ces expériences raccourcit entre le pays d'origine et la France.

Sans connaître les compétences mobilisées dans les postes occupés (*Cf.* annexe 21, vol. 2), le déclassement lié à la non-reconnaissance des diplômes chez les réfugié.e.s statutaires (Ager et Strang, 2008) est difficile à évaluer. À l'échelle de l'enquête, les reprises d'études semblent toutefois favoriser la cohérence entre spécialité étudiée et domaine de l'expérience professionnelle : l'étudiant accueilli à l'ULHN ayant suivi une formation en informatique a trouvé un emploi de technicien dans ce domaine ; deux étudiant.e.s hors ULHN effectuent un apprentissage en lien avec la formation suivie ; à

l'inverse, les quatre étudiant.e.s hors ULHN n'ayant pas encore repris d'études travaillent dans des domaines différents de la spécialité visée en France et étudiée dans leur pays d'origine. Or les cinq étudiant.e.s de l'ULHN ayant répondu au mail interrogeant les motivations à la reprise d'études (cette question n'était pas posée dans le questionnaire) ont mis en avant l'obtention d'un diplôme et l'insertion professionnelle. La qualité de cette insertion, la liberté et la stabilité ainsi que la résolution de la non-reconnaissance du diplôme professionnel ont complété cette motivation (une mention chaque). L'intérêt pour l'actualité de la recherche dans sa spécialité, l'impossibilité de travailler (par une étudiant.e en situation irrégulière), l'insertion sociale et l'apprentissage du français comptent également chacune une occurrence. Cet ensemble donne sens à la conception de la langue et de la formation comme un outil d'insertion sociale et professionnelle exprimée dans le *Référentiel du FLI* (2011) et le *CECRL* (2001).

2. Besoins et représentations : pratiques d'analyse et résultats

2.1. Pratiques d'analyse de besoins identifiées

Les répondant.e.s-intervenant.e.s exercent une à trois des missions suivantes : accompagnement / accueil / orientation (deux répondant.e.s) ; coordination (21 répondant.e.s) ; recrutement des étudiant.e.s (sept répondant.e.s) ; enseignement (sept répondant.e.s) (Qu. 16, 23 réponses, Cf. annexe 22, vol. 2). Les points de vue seront majoritairement ceux des missioné.e.s de coordination, puis de recrutement et d'enseignement, et enfin d'accompagnement, d'accueil et d'orientation.

D'après les réponses à la question 10 à ce sujet, les missions occupées par les coordonnat.eur.rice.s en-dehors du programme sont par ailleurs conséquentes (*Ibid.*). Sachant que près de la moitié des étudiant.e.s ayant répondu au questionnaire ont suivi le même programme, contre un à quatre étudiant.e.s pour chacun des neuf autres, on peut supposer que les charges de travail liées aux missions de ces intervenant.e.s rende difficile le suivi des alumni ou la mise en place de démarches d'amélioration continue.

Les réponses des intervenant.e.s ont montré que les contenus du programme sont définis d'après un panachage de pratiques et de références (*Ibid.*). Dans cinq programmes sur 17, les contenus ont été définis à partir de formations préexistantes, et dans deux cas, à partir d'un DU de préparation aux études. Une terminologie se dégage six approches de type au FOS ou au FOU avec des besoins « spécifiques » contre trois entrées par les « objectifs » du *CECRL*. La participation à l'enquête a d'ailleurs généré l'intérêt d'un

répondant-coordonnateur de programme souhaitant mettre en œuvre une démarche d'analyse des besoins. Par ailleurs, dans treize programmes sur les seize pour lesquels des réponses ont été apportées (28 et 31), la définition des contenus des propositions « les plus intéressantes » par les intervenant.e.s (27) et « les plus utiles » par les étudiant.e.s (28, cf. annexe 23, vol. 2) est collaborative, et dans un quart des programmes, elle implique les personnes qui les mettent en œuvre. Sont donc rassemblés des intervenant.e.s (dont les coordonnat.eur.rice.s) aux profils, et supposément aux compétences, variées.

D'après Mourlhon-Dallies (2008), faire évoluer l'analyse des besoins de formation est essentiel. D'après les réponses à la question à cet égard (40), une évaluation a été menée dans neuf programmes sur les 17 représentés, et ne l'a pas été dans quatre. En cause : le manque de temps ou de ressources humaines (quatre mentions), de recul (une mention), la crise sanitaire de mars à mai 2020 (deux mentions). Elle est en cours dans un programme. Pour quatre autres, les répondant.e.s ont indiqué ne pas le savoir. Les ajustements mentionnés en cas d'évaluation (40a3) portent sur les contenus et leur volume horaire, l'accompagnement, les intervenant.e.s et les modalités de sélection. Le manque de moyens financiers explique le non-ajustement du programme suite une évaluation (40a4).

2.2. Besoins identifiés par les étudiant.e.s

2.2.1. Besoins de formation et d'(auto)évaluation en FLE et FOU

Les propositions pédagogiques des programmes d'accueil considérées comme les plus utiles par les étudiant.e.s (et les intervenant.e.s) relèvent des cours et des certifications de français (Cf. annexe 23, vol. 2). Cependant, le 1^{er} besoin ayant conduit les étudiant.e.s à participer à un programme cité est la poursuite d'étude, avant l'apprentissage du français et l'apprentissage du français pour la poursuite d'études (Qu. 11, huit et six mentions sur 37, cf. Annexe 24, vol. 2), confirmant les besoins de formation en FOU.

Pour les étudiant.e.s ayant repris des études, les réponses à la question « Comment se passent ces situations en français pour vous actuellement ? » (31C) montrent que les programmes répondent bien aux besoins liés à l'utilisation des outils informatiques et de communication avec l'administration, les enseignant.e.s et les étudiant.e.s, ainsi qu'aux travaux dirigés (Cf. annexe 25, vol. 2). À l'inverse, les cours magistraux comptent parmi les contextes les plus problématiques (*Ibid.*), confirmant les travaux de Carras et Courchinoux (2014). On trouve également les examens écrits et oraux, et les stages.

Les réponses à la question « Dans les situations un peu ou très problématiques, qu'est-ce qui est difficile exactement ? » (32C) étant peu nombreuses et variées, elles ont été croisées avec des données de l'ULHN (1^{er} entretien, questionnaire-test et mails reçus des étudiant.e.s de l'ULHN ayant intégré une formation (Cf. annexe 26, vol. 2)). Les difficultés repérées touchent l'ensemble des activités langagières et se révèlent dans des tâches, situations de communication ou contextes plus ou moins spécifiques (e.g. frustration de ne pas pouvoir « partager [leurs] idées » avec les enseignant.e.s et les étudiant.e.s (Qu. 37 et 38 sur le déroulement des études, une mention ; entretien avec les étudiant.e.s de la 1^{ère} promotion de l'ULHN, deux mentions)). Un étudiant de l'ULHN ayant répondu questionnaire « Test » a également suggéré par mail d'organiser un entraînement à la réalisation de présentations orales, étant lui-même inhabitué à ce type de tâche.

Les données issues des entretiens et des mails montrent par ailleurs que les pratiques individuelles des enseignant.e.s (Carras & Courchinoux, 2014) et les stratégies des étudiant.e.s peuvent influencer leur parcours :

- La plupart des enseignant.e.s sont tolérant.e.s quant au respect de la norme orthographique à l'égard des étudiant.e.s internation.aux.ales (une mention) ;
- Recourir aux notes prises par des pairs permet de suivre les cours et pallie la difficulté à développer cette compétence (une mention) ;
- Le recours aux dictionnaires est considéré comme inefficace en contexte d'évaluation par QCM, contrairement à une application de traduction pour le lexique en contexte de cours (une mention) ;
- La remise de documents-guides pour réaliser des évaluations (rédaction de rapports, présentation orale, QCM) et le tutorat par un.e étudiant.e francophone ont été valorisés (respectivement deux et une mentions) ;
- Les disciplines décrites comme moins « littéraires » (moins langagières, e.g. informatique, mathématiques versus droit) sont considérées moins problématiques (quatre mentions) et opportunes pour aider leurs pairs sur l'aspect technique (deux mentions). La compensation des notes peut être permet de valoriser les matières où l'étudiant.e a de meilleurs résultats (une mention).

À la question « De quoi avez-vous besoin pour réaliser votre projet de reprise d'études ? » (33AC), les réponses des étudiant.e.s n'ayant pas encore repris d'études ont été peu nombreuses (Cf. annexe 27, vol. 2), mais majoritairement relatives aux

compétences en français (quatre mentions sur six). Il est intéressant de voir que lorsque d'autres besoins que le français sont mentionnés, une source est citée dans la question qui interroge cette donnée (34AC) : des pairs, en ce qui concerne la formation académique (répondant.e.s 2 et 3, *ibid.*), une information concernant les exigences des universités en matière de certification des niveaux du *CECRL* (répondant.e 6, *ibid.*). De même, les ateliers de méthodologie universitaire sont proportionnellement plus valorisés chez les étudiant.e.s ayant repris des études que ceux et celles dont ce n'est pas encore le cas (onze « très utiles » sur seize contre quatre sur huit, *cf.* annexe 23, vol. 2). Le journal de bord a également montré qu'au-delà d'une aide pour réaliser leurs dossiers de candidature, les attentes des deux étudiant.e.s accompagné.e.s portaient sur la compréhension des contenus et de l'organisation des formations (e.g. les disciplines enseignées, la proportion de CM et de travaux dirigés, les modalités d'évaluation) pour choisir celles auxquelles candidater. Ces éléments, relevant de la composante culturelle de l'équation du FOU (Mourlhon-Dallies, 2011), se sont retrouvés dans les entretiens (*Cf.* annexe 16, vol. 2), et le questionnaire comme conseil, à la question en sollicitant (41, une mention ULHN et une mention hors ULHN, *cf.* annexe 27, vol. 2). Cet ensemble valide l'intérêt du processus de « conscientisation de la complexité » du « travail d'étudiant » (Mourlhon-Dallies, 2011).

Au sein du questionnaire, la moitié des étudiant.e.s a répondu « oui » à la question « Auriez-vous aimé que le programme vous propose quelque chose en plus ? » (36). À sa complémentaire « Qu'est-ce que vous auriez aimé que le programme vous propose en plus ? » (36bis), les compétences en français ne sont pas majoritaires dans l'absolu (quatre mentions sur 17 réponses, *Ibid.*). L'entrée est le volume horaire de cours, la stratégie (deux mentions) ou l'atteinte d'un niveau B2 ou C1 du *CECRL* (une mention). En revanche il l'est dans les conseils sollicités (41, 17 mentions sur 33 réponses) et l'atteinte du niveau B2 ou C1 revient (deux mentions). Les deux étudiant.e.s accompagné.e.s à l'ULHN craignaient également que leur niveau de français soit insuffisant pour étudier, et de ne pas être accepté.e.s dans les formations visées s'il et elle ne se prévalaient pas d'un TCF de niveau B2 du *CECRL* à l'issue du DULCIF. Les entretiens avec les étudiant.e.s de la 1^{ère} promotion du programme de l'ULHN (*Cf.* annexe 16, vol. 2) ont pourtant montré que le niveau du *CECRL* ne prédéterminait pas systématiquement la réussite d'un projet de reprise d'études : les étudiant.e.s ont intégré et progressé dans le cursus visé avec des niveaux inférieurs : A2 et B1.

2.2.2. Besoins sociaux, psychoaffectifs, et d'accompagnement

Les propositions pédagogiques proportionnellement considérées comme les plus utiles après celles relevant des cours et des certifications de français sont associées à l'orientation (« aide à la réalisation de démarches de candidature » et « à la recherche d'informations ») par les étudiant.e.s ayant repris des études ou non, et les intervenant.e.s (pour chaque catégorie, trois-quarts des répondant.e.s les ont qualifiées de « très utiles »), sachant qu'ils/elles en avaient bénéficié. Cela montre l'adéquation des propositions susmentionnées avec les besoins des étudiant.e.s. Le suivi d'un programme d'accueil puis les sèmes de la motivation, de la rigueur et de l'effort sont également présents quatre et treize fois parmi les conseils sollicités auprès des étudiant.e.s (Qu. 41). La qualité à « donner de l'énergie » a été régulièrement appréciée par les deux étudiant.e.s accompagné.e.s. La réception des réponses aux 1^{ères} candidatures des deux étudiant.e.s exilé.e.s accompagné.e.s (négative, ou positionnant sur liste d'attente) a amplifié leur besoin d'accompagnement : la fréquence des séances a augmenté de une à deux par semaine, la manifestation d'affects négatifs (découragement, peur), auparavant ponctuelle, a eu lieu à chaque séance. L'irrégularité de la situation de l'étudiant.e A5 a également été source d'affects négatifs. On mesure donc la prégnance des besoins psychoaffectifs et l'adéquation des propositions d'accompagnement à la construction d'un projet de reprise d'études.

Chez les étudiant.e.s de la 1^{ère} promotion du programme de l'ULHN, l'accompagnement avant et après la reprise d'études a été valorisé (par l'enseignante-chercheuse, considérée comme une « guide », puis par un enseignant externe à l'établissement, (*Ibid.*). Après la reprise, l'expression des difficultés pour étudier en français a conduit cet enseignant à identifier les cours de FLE offerts par l'établissement aux étudiant.e.s internation.aux.ales et les y faire accéder. Ce type de dispositif paraît donc essentiel jusqu'à l'intégration d'un cursus, mais utile après également.

L'importance des liens sociaux relevée dans les entretiens avec les étudiant.e.s de la 1^{ère} promotion de l'ULHN concernant les relations développées au sein d'une formation (*Ibid.*), est revenue avec le souhait d'un étudiant de suivre des cours de français « avec tout le monde » (36bis), les conseil d'étudiant.e.s de l'ULHN de « faire du bénévolat », « se faire des amis français et françaises » (41, une mention chaque, *cf.* annexe 27, vol. 2).

Enfin, le devenir des étudiant.e.s à l'issue du programme apporte un éclairage supplémentaire sur la nature des besoins et les représentations associées aux programmes

d'accueil. Ne pas étudier à l'issue d'un programme d'études ne signifie pas nécessairement changer de projet : onze des treize étudiant.e.s n'ayant pas encore repris d'études ont indiqué ne pas avoir stoppé leur projet (31A). Dans le cas des deux arrêts, la contrainte est cependant explicite : la raison de l'arrêt de leur projet (32AA) sont les difficultés économiques et la mobilité géographique (32AA). Ces motifs reviennent chez les intervenant.e.s s'étant exprimé.e.s à ce sujet (75% des répondant.e.s hors ULHN et 50% parmi ceux/celles de l'ULHN, qu. 38 et 39, cf. annexe 28, vol. 2), avec également l'emploi, le logement et le matériel, la santé et la psychologie (découragement, perte d'intérêt), ainsi que le niveau de FLE. Ces motifs peuvent impacter le taux de reprise d'études, situés entre 10 et 82% (exceptés deux programmes sans données) selon les estimations sollicitées auprès des intervenant.e.s (37, cf. annexe 29, vol. 2). À cet égard, il est intéressant de noter qu'un.e répondant.e a indiqué qu'une non reprise d'études ne constituait pas un « abandon » mais un « autre projet » pour les intervenant.e.s de ce programme, faisant écho à la logique de l'accompagnement impliquant d'aller jusqu'à la réalisation du projet défini avec la personne, quel qu'il soit. Cela donne également sens à la passation de TCF ou de DELF par les étudiant.e.s à l'issue des programmes (cinq sur 18, Qu. 36a2), pour prouver des compétences de français général, au-delà de répondre à une l'exigence des responsables de formations visées.

S'ajoute la problématique du contexte du programme : trois des cinq témoignages finaux (46, cf. annexe 30, vol. 2) induisent un manque de soutien ou de reconnaissance de la part du gouvernement ou de des établissements, une piste de remédiation donnée étant la qualité du travail de communication (une mention).

3. Présentation et analyse du dispositif d'accompagnement mis en place

3.1. Profils d'intervenant.e.s

L'accompagnement ne fait pas partie des fonctions traditionnelles de l'enseignant.e (Cuq, 2006 ; Kozlova, 2009 citant Dabène, 1985) et ne figurait pas parmi les missions de stage. Pour accompagner les étudiant.e.s dans la construction de leur projet l'ULHN prévoit d'ailleurs l'intervention d'une conseillère d'orientation partenaire au sein du DULCIF, et celle des conseillères du SUIO pour le programme d'accueil. Cette intervention semble récurrente dans les programmes d'accueil :

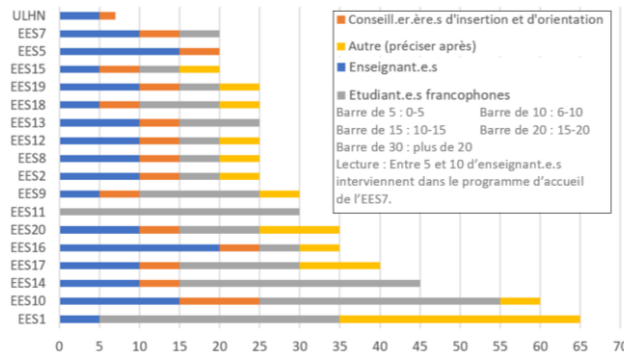


Figure 9 : Composition des équipes intervenant dans les programmes d'accueil (Source : Questionnaire I)

Elle serait caractéristique du contexte universitaire : l'ensemble des programmes où interviennent des conseil.er.ère.s d'orientation sont des universités, à l'exception de celui du programme de l'établissement 13 (« EES13 » sur le schéma) qui est un institut, et des établissements 1 et 11 qui sont des écoles d'ingénieurs publiques. Dans l'une d'elles, un.e enseignant.e de FLE assure l'accompagnement. Il semble par ailleurs que dans deux universités, une enseignante et une coordinatrice y participent puisqu'elles ont cité le « suivi » et l'« orientation » parmi leurs missions. Parmi les intervenant.e.s « autres » sont également cités des profils d'intervenant.e.s pouvant assurer un accompagnement et/ou répondre à des besoins particuliers : travail.leurs sociaux et membres d'association (une mention, statut non précisé), doctorant.e.s et cherch.eur.euse.s (une mention) ; tuteurs d'accompagnement stagiaires (deux mentions), psychologues (contractuelles ou statut non précisé, deux mentions) ; personnels administratifs (neuf mentions). Le développement de partenariats avec des act.eur.ice.s loc.aux.ales (association d'assistantes sociales, une mention) est également un projet pour répondre aux besoins sociaux des étudiant.e.s.

La fonction comptant proportionnellement le plus de vacataires est par ailleurs l'enseignement (huit mentions sur 39, cf. annexe 31, vol. 2), et celle de conseil d'orientation, de titulaires (treize mentions sur 27 réponses, et quinze programmes comptent des enseignant.e.s titulaires et/ou vacataires). Les vacances impliquent des volumes horaire et de durées de travail limités. Ces paramètres pourraient, dans ces contextes, freiner l'investissement et le développement de compétences des enseignant.e.s pour l'accompagnement, contrairement aux intervenant.e.s en matière d'orientation.

À l'ULHN, les étudiant.e.s exilé.e.s m'ont sollicitée malgré l'accompagnement proposé en DULCIF. Y répondre constituait un remerciement à l'étudiant A4 pour sa participation à l'entretien, mais également un engagement face à l'enjeu et l'urgence des dépôts de candidature. Cet engagement semble caractéristique chez nombre

d'intervenant.e.s à l'ULHN et en-dehors, pour l'accompagnement mais pas que : à l'ULHN, l'enseignante-chercheuse qui a porté le programme et réalisé l'accompagnement des étudiant.e.s de la 1^{ère} promotion l'a fait en plus de ses missions initiales ; à la question du questionnaire I permettant de témoigner ou d'ajouter des informations complémentaires (46), les sèmes de l'engagement ou de la mobilisation personnel.le.s étaient présents dans trois des cinq réponses, et à celle sur les raisons ou les changements d'intervenant.e.s (33a), dans cinq des huit réponses, pour les quatre mêmes programmes. Contrairement au point de vue de Paul sur l'accompagnement post-années 90 (2020), ces accompagnements semblent donc motivés par des dispositions davantage humaines que professionnelles.

3.2. Apports et limites du collectif

La question de la formation en matière d'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s (RESOME, 2018) et de l'imprégnation générée par la situation relationnelle d'accompagnement (Paul, 2020) s'est posée pour la sélection, compte-tenu des statuts administratifs des étudiant.e.s, de formations et des modalités de candidature.

Les Licences 1 par exemple, n'avaient pas été envisagées avec la conseillère du DULCIF car les étudiant.e.s n'avaient pas réalisé de DAP. Je ne l'ai au départ pas envisagé non plus, alors que cette démarche n'était pas nécessaire pour l'étudiant A4 étant donné son statut de réfugié⁶³ (RESOME, 2018) et que j'avais consulté le document du RESOME (*Ibid.*) au début de stage. Collaborer avec les conseillères du SUIO, ou conduire les étudiant.e.s à interagir avec elles par mail ou téléphone pour obtenir des renseignements complémentaires a actualisé ces connaissances, et considérer de nouvelles options d'orientation. J'ai tout de même préconisé Parcoursup et E-Candidat pour la réalisation des dossiers de candidature, et conçu les fiches pédagogiques en fonction de ces plateformes, alors qu'elles ne sont pas nécessaires (RESOME, 2018). La formation impacterait donc la qualité de l'accompagnement en affectant l'écoute « pragmatique » du quadrant de l'écoute active et les modalités directionnelles et dynamiques. Ici, elles ont par exemple conduit à des erreurs d'orientation, concernant l'évaluation de la faisabilité du projet (*Ibid.*).

J'ai également conduit les étudiant.e.s à soumettre leurs documents de candidature, après leurs rédaction pendant les séances d'accompagnement de type « FLE », afin de ne pas fermer la situation d'accompagnement à ma propre subjectivité (Paul, 2020), qui plus est, d'enseignante de FLE non-spécialiste de l'orientation. L'évaluation du niveau de FLE – et

⁶³ Voir pour les étudiant.e.s en situation irrégulière tel.le.s que l'étudiant.e A5, d'après l'expérience d'une intervenante d'un autre programme.

par la même occasion, celle des projets –, a également pris une dimension décentrée, authentique et sociale : pour l'étudiante A5, un entretien téléphonique a également été organisé avec la responsable de la formation visée. L'objectif était que l'étudiante puisse interagir avec la responsable de formation à propos du dispositif, et être évaluée par un biais autre que les documents de candidature, y compris le sur plan des compétences en FLE. Pour l'étudiant A4, une conseillère du SUIO a interagi avec la responsable de la formation visée. L'issue de ces entretiens a été positive, contrairement aux 1^{ères} candidatures, et les conseillères et les étudiant.e.s ont confirmé que leurs interactions devenaient plus fluides. Cela montre que la complémentarité et la co-construction par interaction (Foudriat, 2014) ont fait évoluer le système social d'accompagnement (Deliège, 2006 citant Ballandier) en développant les compétences des étudiant.e.s et les miennes, ainsi qu'en facilitant le travail des conseillères d'orientation.

Si l'approche par tâches dans une configuration collective permet de tenir compte de la pluralité des projets et des modalités des candidatures des étudiant.e.s, l'accompagnement semble toutefois devoir inclure une dimension individuelle.

À l'ULHN, une étudiante tenait à communiquer personnellement et non en groupe, à priori pour préserver sa vie privée, notamment pour les activités autour de la rédaction des lettres de motivation et du CV. On peut imaginer – et c'est le cas à l'ULHN – que les conseill.ère.er.s d'orientation rencontrent les étudiant.e.s de manière individuelle. Il est donc intéressant de voir que dans un programme, la construction des dossiers et documents nécessaires aux candidatures est une **co**-construction, sur un drive partagé. Sachant que l'accompagnement collectif nécessitent l'antériorité du « partage » sur l'« aller vers » et l'« aller avec » (Paul, 2020), on peut imaginer que cette pratique soit possible si la modalité collaborative est mise en place dès le début de l'accompagnement.

L'individualité se manifeste également dans les volumes annuels d'accompagnement à la réalisation des démarches de candidatures, sollicités dans l'enquête (29, questionnaire I). Il est considéré « difficilement chiffrable » ou « variable » en fonction des étudiant.e.s et des intervenant.e.s dans neuf cas sur 14, et « intensif » dans un programme. Précisé, plusieurs scénarios de 0 à 50 heures se dessinent : pas d'accompagnement à l'orientation intégré au dispositif, accompagnement à la marge, dispositif d'accompagnement spécifique (Cf. annexe 32, vol. 2). Une corrélation est identifiable entre les valeurs extrêmes de cette variable et des taux d'insertion académique (*Ibid.*) : le taux d'insertion le plus haut (82%) est associé à l'accompagnement « intensif » ; les volumes les plus bas ou non chiffrés sont

associés aux trois taux les plus bas (10% et deux fois 25%) ou aux absences d'estimation – faisant écho à l'issue de l'accompagnement réalisé à l'ULHN.

3.3. Postures, pratiques d'accompagnement et autonomisation

L'accompagnement et la perspective actionnelle visent l'autonomie d'une personne. Cette communauté d'objectifs peut questionner les pratiques et les postures expérimentées par un.e enseignant.e de FLE pour les atteindre, qui partaient souvent de fiches pédagogiques voulues actionnelles et s'en éloignaient pour s'ajuster à la situation.

La période de tâtonnement (Paul, 2020) a conduit à interroger la temporalité de l'accompagnement : le rythme et la durée des séances se construisaient au fur et à mesure de la découverte des besoins des apprenant.e.s et des activités proposées. Cela, peut-être parce que les échanges étaient institués au sein de, mais pas institutionnalisés par l'ULHN (*Ibid.*). Nous étions notamment responsables de l'organisation spatiotemporelle et des contenus des séances, et de notre investissement personnel. Aussi, pour faire évoluer notre rapport au temps et nous distancier, la durée des séances a été contractualisée avec les étudiant.e.s. Le temps imparti était indiqué en amont, au début ou au fil des séances.

La tenue du journal de bord a par ailleurs fait ressortir la structure de l'entretien professionnel conseillée par Paul (2020) dans la menée des séances d'accompagnement, en l'occurrence :

- Phase 1 : interrogation sur les besoins et les questionnements actuels, sur les activités réalisées depuis la dernière séance (5-10 minutes) ;
- Phase 2 : réalisation de micro-tâches, discussions, identification d'actions à réaliser (45 minutes à 1 heure 30) ;
- Phase 3 : fixation d'objectifs opérationnels pour la séance suivante (5-10 minutes).

Comme supposé par l'autrice, cette pratique (probablement développée dans de précédentes situations d'enseignement-apprentissage) a permis de ritualiser les séances, mais aussi de passer de la « mise en relation » à la « mise en chemin » (*Ibid.*). Qui plus est, la réalisation des tâches définies à l'issue d'une séance contribuait à nourrir les moments d'absence face à ceux de présence dans la cadence. Les étudiant.e.s se sont par ailleurs approprié.e.s cette structure : au bout de quelques séances, il et elle ont émis spontanément leurs problématiques et leurs questionnements, et impulsé un bilan des actions à réaliser – des prises initiatives pouvant être vues comme des indicateurs d'autonomisation.

Pour rendre les étudiant.e.s act.eur.ice.s de la construction de leur projet et répondre à leur besoin de compréhension et d'analyse des contenus des formations, les séances et les fiches pédagogiques produites à cet effet se sont organisées autour de documents authentiques, et notamment les plaquettes des formations visées récoltées sur les sites des établissements avec les étudiant.e.s. Cette pratique semble courante compte-tenu des réponses aux questions sur la mise en œuvre des propositions pédagogiques « les plus intéressantes » (29-30) qui ont mis en avant : l'utilisation de documents authentiques (un tiers des programmes) ; de brochures (une mention) ; l'intervention de responsables académiques et d'élèves-ingénieurs de l'école en classe (une mention).

Les questions persistaient en revanche quant au niveau académique et de FLE nécessaires pour le suivi des formations. La situation de confinement ne permettait pas d'organiser d'immersion dans des cours en présentiel, pour produire un « micro-choc » et réduire l'écart entre besoins ressentis et besoins objectifs (Mourlhon-Dallies, 2008), enclencher le processus de « conscientisation » du « travail d'étudiant » (Mourlhon-Dallies, 2011). Une activité a en revanche été organisée pour produire cet effet, et permettre aux étudiant.e.s de maîtriser l'espace numérique de travail de l'ULHN en accédant aux supports de cours des formations visées. Ils n'ont pas pu être utilisés pour leur fonction authentique – et on voit là l'intérêt du contexte, et la nécessité de travailler avec des spécialistes pour avoir une approche interdisciplinaire et aborder des situations complexes (Morin & Morin, 1999). En revanche, la manipulation de l'outil et de ses onglets, et la quête des documents, ont conduit les étudiant.e.s à repérer la structure des cours et à une réflexivité quant aux modalités d'évaluation et de validation d'une formation.

Un changement de posture et de pratiques vis-à-vis de l'autonomie des étudiant.e.s est également apparu dans le cadre de la rédaction d'un « projet motivé⁶⁴ » sur Parcoursup. Après une activité d'identification des informations sur une lettre de motivation type⁶⁵ à renseigner par l'étudiant, celui-ci devait rédiger lui-même sa lettre. À la séance suivante, seules les informations de l'en-tête et les formules de politesse avaient été complétées. Or le calendrier social du projet était contraignant et l'enjeu fort. Opter à nouveau pour le « faire faire » aurait donc été risqué. La perte de temps et la réalisation de cette lettre me semblait par ailleurs impliquer ma responsabilité d'enseignante-conceptrice, aussi, le projet motivé a été écrit « avec ». Cela, en se mouvant dans le quadrant de l'écoute active et en

⁶⁴ Cela équivaut au corps d'une lettre de motivation.

⁶⁵ <https://uniondesetudiantsexiles.org/fr/archives/885> [Consulté le 08/09/20].

écrivait ensemble, ce qui éviterait, d'écrire « à la place ». L'étudiant choisissait en effet les contenus et était sollicité pour trouver des structures linguistiques, sans le mettre dans une situation de blocage.

À l'inverse, les recherches d'informations et l'évaluation du projet ont conduit les étudiant.e.s accompagné.e.s à communiquer avec les personnels fréquemment (conseillères d'orientation, responsables de formation), permettant de passer du « faire avec » (en relisant les mails avant envoi par exemple) au « faire faire » voire au « laisser faire ». Les étudiant.e.s sont donc devenu.e.s donc autonomes dans la réalisation puis la prise de décision pour agir. On pourrait considérer que les besoins d'autonomie sont eux aussi ordonnables selon leur degré de priorité : la rédaction d'une lettre de motivation ne sera pas à réaliser rapidement, donc il ne semble pas indispensable, pour les étudiant.e.s allophone.s d'être autonome immédiatement dans cette tâche (au même titre que des étudiant.e.s francophones entrant dans le système universitaire) ; interagir avec les conseillères d'orientation, puis les enseignant.e.s, est à l'inverse une situation de communication fréquemment utile pendant le programme d'accueil, et qui pourra l'être après l'insertion dans un cursus. De plus, l'enjeu de la 1^{ère} situation de communication est plus fort, donc le respect des normes culturelles et linguistiques, plus important.

L'outillage des étudiant.e.s a par ailleurs eu des retombées au-delà du domaine académique : une étudiante a, par exemple, indiqué qu'elle reconnaissait les formules de politesse des lettres de motivation au sein des courriers envoyés par l'établissement scolaire de ses enfants. Ce transfert des compétences d'un domaine à l'autre peut être considéré comme un marqueur d'autonomisation mais également d'insertion sociale.

Malgré l'atteinte des objectifs initiaux, et ces retombées, l'arrêt de l'accompagnement a constitué une phase délicate, questionnant le degré d'autonomie atteint et révélant une problématique autour des émotions. Ayant besoin de distanciation pour entrer dans le travail réflexif du mémoire, j'ai tenté de mettre en œuvre cet arrêt plusieurs fois, mais à chaque sollicitation des étudiant.e.s, la force du lien développé (Paul, 2020) me conduisait à réenclencher l'accompagnement. Finalement, des actions ont permis de l'interrompre : un accord passé avec la conseillère d'orientation pour qu'elle reprenne cette mission ; la transmission des coordonnées des services concernés aux étudiant.e.s et la création d'un groupe de discussion WhatsApp à propos de ces procédures lors des procédures d'inscription dans les formations, dont je me suis retirée ; la présentation de mes propres besoins de distanciation aux étudiant.e.s, en faisant référence au mémoire, qui

ont été compris. La confiance et l'estime mutuelle, la dimension collective et le partage instigués pendant de l'accompagnement (Paul, 2020), ainsi que l'élaboration d'un répertoire informel de contacts semblent avoir facilité cette transition.

Pérenniser le dispositif d'accompagnement au-delà de l'expérience menée semblait essentiel : pour assurer la mission renégociée, étant donnée, à l'ULHN, la tendance à disparaître de l'accompagnement non-maquetté, et la carence en ressources pour les enseignant.e.s. Cette problématique pourrait se poser ailleurs, une rotation des intervenant.e.s ayant été affirmée dans plus de la moitié des 17 programmes représentés.

4. Présentation et analyse du module conçu

4.1. Format, matériel, structuration et approche

Initialement, le module devait représenter 30 heures de mise en œuvre. Ce volume horaire a finalement été élevé à 58 heures car : les réponses aux questionnaires et l'expérience d'accompagnement ont conduit à considérer que ce besoin était prioritaire vis-à-vis de l'actualisation du niveau académique initialement visé pour le projet, et qu'il était pertinent qu'une personne formée à la didactique du FLE tente d'y répondre ; le diagnostic stratégique mené à l'ULHN, l'existence d'ateliers au sein de douze programmes sur les 18 représentés dans le questionnaire I, et les travaux en FOU et FLP (Mangiante et Parpette, 2011 ; Mourlhon-Dallies, 2008) montrent que les actions de formation gagnent à être institutionnalisées en séances ou en modules.

L'approche par tâches et la perspective actionnelle ont été retenues, car les étudiant.e.s exilé.e.s souhaitant reprendre des études doivent effectuer des activités, des choix, et produire des documents nécessaires pour réaliser leur projet, en lien avec des act.eur.rice.s soci.aux.ales et la vie réelle. Par ailleurs, cette approche permet de répondre à l'hétérogénéité de projets et de profils. Le module est donc matérialisé par : un programme de tâches (Cf. annexe 33, vol. 2), un livret guidant sa mise en œuvre (partage d'expérience, cadre définitoire, descriptif pédagogique, données pratiques (rôles des act.eur.rice.s dans le module, répertoire, bibliographie), cf. annexe 34, vol. 2)), des fiches pédagogiques enseignant.e et/ou apprenant.e, et une banque de ressources (outils de formation, documents authentiques pour la mise en œuvre des tâches). Les tâches sociales de chaque partie du module sont scénarisées d'après une progression tenant compte du calendrier de la situation sociale (l'année universitaire et les campagnes de candidature aux formations). Le programme est structuré en trois parties correspondant aux types de besoins identifiés :

Partie A : accompagnement à l'intégration et à l'appropriation des infrastructures physiques et numériques (3 x 2 heures) ; Partie B : accompagnement à la construction du projet d'orientation (13 x 2 heures) ; Partie C : accompagnement à l'actualisation du niveau académique (13 x 2 heures).

L'adoption de la perspective actionnelle vise également une insertion au sein du dispositif de « travail étudiant » : les tâches conduisent à sortir de la classe, rencontrer ou inviter des act.eur.rice.s soci.aux.ales de l'établissement dans le cadre de projets.

Les tâches de la partie A incluent une visite du campus, la rencontre des act.eur.rice.s, la constitution d'un répertoire pour la classe, la prise en main de l'espace numérique de travail. Sans s'y résumer, elle s'inspire du courant du FLP et de la démarche FOU conceptualisés par Mourlhon-Dallies (2008, 2011), visant l'appropriation d'éléments du « travail d'étudiant » qui sera véhiculé par la formation diplômante rejointe par l'étudiant.e, ainsi qu'à démultiplier le nombre de référent.e.s et à répondre à la variété des besoins identifiés dans le cadre de l'enquête (personnels de la bibliothèque universitaire, de l'administration, du SUIO).

La partie B porte sur la recherche d'informations sur les formations et la constitution des dossiers de candidature. Elle prévoit une rencontre en classe, puis des rendez-vous individuels, avec les conseillères d'orientation du SUIO pour compléter l'accompagnement à la construction des projets d'orientation, et apporter un regard de spécialiste sur les documents de candidature constitués au préalable en classe de FLE, ainsi que l'invitation d'enseignant.e.s des formations visées et/ou d'étudiant.e.s exilé.e.s ayant déjà repris des études. L'évaluation est donc régulièrement authentique, formative et sociale.

La partie C s'appuie sur l'immersion dans les diplômes pour permettre d'appréhender les logiques spécifiques des champs disciplinaires visés (Mourlhon-Dallies, 2011 notamment). Ces expériences seraient retravaillées en classe de FLE, de même que les compétences de français académique et les pragmatiques transversales aux champs disciplinaires (Carras & Courchinoux, 2014). Il s'agirait de revenir sur les expériences vécues (e.g. à l'aide d'un journal de bord et des supports recueillis par les étudiant.e.s). Ensuite, un projet de recherche et de production d'informations orientés vers la réalisation d'une présentation orale ou d'un dossier serait mené par chaque étudiant.e selon la spécialité visée. Les format.eur.rice.s de la bibliothèque universitaire interviendraient en matière de méthodologie de travail universitaire. L'objectif de ces séances de type

« FOU » étant de passer de la « conscientisation » de la complexité évoquée par Mourlhon-Dallies (2011) au développement de compétences académiques. Les enseignant.e.s des cours sélectionnés avec les étudiant.e.s pour l'immersion seraient invité.e.s à la fin de ces projets, pour échanger concernant les prérequis des formations, les conditions de validation, et les compétences démontrées par les étudiant.e.s autrement que par leur dossier de candidature.

4.2. Méthodologie de conception et de mise en œuvre

La méthodologie de conception adoptée a été la co-construction et l'itération, et la mise en œuvre se veut propice à l'action.

Pour la partie B du module, les modalités de participation des conseillères d'orientation ont été définies avec elles. Les tâches ont été identifiées dans le cadre de l'accompagnement, et leur volume horaire augmenté, de même que leur espacement, pour créer une « cadence », au sens entendu par Paul (2020). Les séances individuelles, n'ont en revanche pas été comptabilisées, faisant écho à la difficulté de « chiffrer » l'accompagnement (*supra*). Les tâches de la partie C ont été définies en croisant les résultats du questionnaire A et des mails échangés avec les étudiant.e.s du questionnaire « Test » concernant les tâches, contextes et situations de communication (et leurs aspects posant problèmes). La définition des ateliers en partenariat avec la bibliothèque universitaire a donc évolué, de l'hypothèse d'une communauté de besoins entre étudiant.e.s exilé.e.s et nati.f.ve.s, comme dans le cadre du FLP, au début de la collaboration, à la définition d'ateliers spécifiques pour les projets. L'analyse en classe de l'offre de formation de chaque semestre, « ouverte à tou.te.s », est également recommandée pour accompagner les étudiant.e.s dans le choix d'ateliers auxquels participer librement et pour permettre la socialisation, sans générer de coûts supplémentaires pour la formation. Le volume horaire des séances dédiées aux projets de la partie C est basé sur celui des ateliers habituellement proposés par la bibliothèque universitaire.

Les documents intégrés à la banque de ressources sont des productions anonymisées des étudiant.e.s accompagné.e.s (CV, lettre de motivation), certaines de leurs interactions numériques avec les personnels administratifs et les conseil.ler.ère.s d'orientation, les supports liés à l'orientation collectés pendant l'accompagnement avec l'aide des conseillères d'orientation (Fiches métiers, sitographie, etc.) et les outils diffusés par les act.eur.rice.s de l'écosystème international d'accueil. Une capture d'écran de la réponse négative reçue par un étudiant à sa première candidature est également intégrée,

pour préparer les étudiant.e.s à cette éventualité. Pour les séances de la partie C, des fiches pédagogiques de Mangiante et Parpette (2011) de niveau A2-B1 du *CECRL* ont été sélectionnées. Les fiches pédagogiques d'accompagnement testées ont été : modifiées pour être davantage actionnelles et adaptées au public (e.g. éviter le recours aux tableaux double-entrée, cf. annexes 35 et 36, vol. 2) ; enrichies du référentiel de compétences numériques « Pix », dont l'usage au sein de l'établissement a été découvert en collaborant pour les séances de méthodologie de travail universitaire. Cette même collaboration a permis de conserver et rendre accessibles (sur le site de la bibliothèque) les ressources rassemblées grâce à une mise en contact avec les gestionnaires de ressources. Comme en FOS, cela a permis de sensibiliser et associer davantage d'act.eur.rice.s au projet.

Le module serait à mettre en œuvre par un.e enseignant.e de FLE disposé.e à assurer des missions d'accompagnement, et de coordination avec les différent.e.s act.eur.rice.s soci.aux.ales impliqué.e.s. Cela conviendrait, au regard des travaux de Nissen sur la question des scénarios pédagogiques (2011), mais conduirait à un changement de posture pour l'enseignant.e référent.e.

Les entretiens, l'expérience et les réponses aux questionnaires indiquent que les besoins des étudiant.e.s exilé.e.s pour reprendre des études relèvent de la formation aux compétences académiques, qui mobilisent des compétences langagières, et de l'accompagnement, et donc, de l'autonomie. Il n'a pas pu être vérifié que l'approche par tâches et l'immersion en contexte universitaire peuvent y répondre. En revanche, cela semble être le cas pour la problématique de l'hétérogénéité de profils et de projets, et l'autonomie de choix. L'accompagnement révèle quant à lui le rôle de la composante psychoaffective dans l'apprentissage et l'action et l'effet imprégnant d'une relation d'accompagnement. En tant qu'enseignant.e de FLE, l'assurer semble pertinent, et alors l'adoption d'une posture tierce et la collaboration seraient essentielles pour se distancier, ouvrir la relation et développer un système social diversifié, pour l'évaluation du projet de l'étudiant.e notamment, toute configuration d'accompagnement confondue. Il peut également s'agir de réévaluer les objectifs d'autonomie, et dans ce sens, de voir le « faire avec » comme une étape du « faire faire ». La démarche d'amélioration continue est une question qui semble se poser dans de nombreux programmes, et peut conduire à questionner nos représentations sur les objectifs et nos pratiques.

Chapitre 8. Transférabilité, amélioration et prolongements (pistes)

La manipulation des données a conduit à revenir sur quelques approches méthodologiques de recueil et de conception, ainsi qu'à évaluer la transférabilité du module d'accompagnement à la construction d'un projet de reprise d'études produit à d'autres contextes. Ces mêmes données, l'expérience d'accompagnement et la conception du module, ont par ailleurs questionné les représentations associées aux parcours des étudiant.e.s, ainsi que les pratiques ingénieriques et d'accompagnement.

1. Considérations méthodologiques

L'accompagnement de deux étudiant.e.s exilé.e.s constitue une situation interpersonnelle, complexe sur le plan technique, et imprégnante. Le travail en réseau, le recours à des données quantitatives, la collaboration et la co-construction (Brunner, 2014 ; Morin & Morin, 1999 ; Paul, 2020) s'en trouveraient justifié.e.s, mais demandeuses en méthode.

1.1. Méthodologie de conception du questionnaire

La construction du questionnaire a révélé des écueils méthodologiques. Suite aux deux phases de test, des modifications aux questionnaires ont été apportées en réponse à deux types de problèmes impactant négativement leur productivité : la longueur des formulaires, et l'intelligibilité des questions (questionnaire A) et de la démarche (questionnaire I). D'après les retours des répondants de l'échantillon-cible, la longueur des questionnaires est restée un problème. Or le format des questions a été pensé sans tenir compte de toutes les options de Google Form (e.g. le conditionnement d'un questionnaire à choix multiple aux réponses sélectionnées dans une question précédente), démultipliant les questions. Il semble donc essentiel de manipuler la technique avant de concevoir ce type d'outils. La carence en données et la complexité de la thématique de l'accueil peuvent toutefois justifier l'ampleur des thématiques abordées, et qui ont d'ailleurs permis de répondre à la problématique affinée en sélectionnant les données à analyser.

À l'échelle des questions, il semble qu'avoir placé des situations de communication partiellement spécifiées, sur le même plan que des contextes, a complexifié l'analyse des données. Pour y remédier, on pourrait imaginer adopter une formulation plus proche de la logique praxéologique, par exemple « Dans [telle situation], qu'est-ce qui est difficile à faire ? ; Pourquoi ? ». Par ailleurs, la comparaison des réponses aux questions relatives aux

propositions pédagogiques peut présenter un biais : celle adressée aux étudiant.e.s est construite avec l'adjectif « utiles » et celles des intervenant.e.s avec « intéressantes », et les destinataires sous-entendus (les étudiant.e.s) ne sont pas précisés.

1.2. Conditions et apports du travail en réseau et de la co-construction

La nécessité d'être présentée pour accéder au réseau MEnS⁶⁶, peut s'expliquer par le principe du parrain (Whyte, 1993) qui permet à une personne étrangère à un milieu, d'y avoir accès dans le cadre d'un projet ethnographique, ou par le fonctionnement représentatif du réseau.

Sur le plan local, la possibilité de collaborer a davantage été déterminée par les représentations des act.eur.rice.s, mais également de la variable « résultats » (Mouton et Blake, 1987) du projet. Pour poursuivre la collaboration avec la responsable du service formation de la bibliothèque universitaire, il était par exemple nécessaire d'approfondir l'analyse des besoins et de « leader » la co-construction en connaissant les objectifs du projet. Si la variable n'avait pas progressé grâce aux questionnaires – et on perçoit l'imbrication des systèmes locaux et nationaux –, la collaboration aurait pu cesser et nuire à la variable « relations humaines ». L'hypothèse selon laquelle les act.eur.rice.s (et leurs compétences) qui constituent l'écosystème d'un accompagnement l'enrichiraient serait donc validée, mais pas de manière automatique : les apports reposeraient sur des variables humaines et techniques, pouvant interagir.

1.3. Distanciation et engagement dans l'ingénierie et l'accompagnement

La planification à priori du projet, sans sa mise en œuvre, n'aurait probablement pas permis de mesurer ses implications personnelles, horaires et didactiques, ni les biais de l'engagement. Intégrer cet aspect à l'ingénierie de formation (Ardouin, 2003 ; Le Boterf, 1990) semble donc ici pertinent. En revanche, l'imprégnation a ici été forte, et l'accès aux outils de formation du RESOME n'a pas suffi pour se distancier, se former et identifier la situation sociale représentée par la construction des projets de reprise d'études des étudiant.e.s accompagné.e.s. Par ailleurs les interactions avec les conseillères d'orientation ont permis d'éviter les erreurs d'orientation liées aux statuts des étudiant.e.s, mais pas celles liées au recours aux plateformes. À l'inverse de l'interaction, l'imprégnation (Paul, 2020) peut donc conduire à manquer de recul pour se former via les outils existants. Or la

⁶⁶ Il ne semble pas adéquat de parler de « nécessité » pour l'AUF car une prise de contact sans intermédiaire n'a pas été tentée.

formation est essentielle pour évaluer la situation sociale avec justesse, d'autant plus lorsqu'elle constitue le point de départ de la définition des tâches (Nissen, 2011).

Dans le même temps, l'imprégnation liée à l'engagement personnel et une zone blanche constituée par la spécificité des candidatures des étudiant.e.s exilé.e.s peuvent expliquer l'« innovation » en matière de pratiques, ici, la mise en relation des étudiant.e.s avec les responsables de formation pour évaluer leurs candidatures.

2. Perspectives de transférabilité et de mises en œuvre

La transférabilité du programme par tâches à d'autres programmes d'accueil pourrait s'envisager dans certaines conditions : l'existence d'un cours ou d'un module prévu à cet effet ; l'attribution de sa mise en œuvre à une personne formée à la DDL, disposée à adopter des fonctions d'accompagnement et de coordination ; un environnement permettant de créer des relations et d'interagir avec des spécialistes de l'orientation et de se rendre sur les lieux des formations visées. L'appui sur Parcoursup serait par ailleurs à nuancer pour ne garder que ses avantages apparents : le suivi du calendrier des campagnes de candidatures, qui peut conduire à déposer des dossiers au bon moment ; le fait que la plateforme permette d'identifier les formations proposant des places suite aux 1^{ères} sélections. De même, si les fiches pédagogiques, n'ont pas toujours été pertinentes, elles ont permis d'identifier les contenus et de se questionner sur les besoins, et ainsi de se décentrer de la situation.

En matière de profil, la prise en charge de l'accompagnement et le développement de compétences dans ce sens par un.e enseignant.e de FLE a ici conduit à institutionnaliser son attribution à de futur.e.s intervenant.e.s formé.e.s à la DDL (Paul, 2020). Mais l'implication personnelle et horaire montrent qu'il serait délicat de demander à des enseignant.e.s vacataires d'effectuer un accompagnement au volume variable – et cela peut expliquer que ceux et celles intervenant à l'ULHN ne l'aient pas pris en charge. Or, des modalités de travail différentes peuvent être mises en œuvre selon les parties du module : les parties A et C de découverte et d'appropriation des infrastructures et de compétences de type FOU peuvent avoir lieu de manière collective, alors que la partie B impliquerait une individualisation de certains temps de travail, et son volume deviendrait fluctuant. La désolidarisation des trois parties pourrait donc être envisagée. Elle permettrait une mise en œuvre de la partie B en-dehors d'un programme d'accueil, si les étudiant.e.s sont

intégrés aux cours de FLE déjà proposés par l'établissement, ce qui est le cas de 2 programmes sur les 16 représentés dans les réponses au questionnaire I.

La mise en œuvre des différentes parties du module par une seule et même personne pourrait cependant favoriser un suivi plus large, notamment permettre de gérer les « microchocs » liés aux immersions dans les choix d'orientation, et éviter une installation d'émotions négatives desservant l'apprentissage (Chaplier & Crosnier, 2014 citant Narcy-Combes : 2005). Cette prise en charge globale serait envisageable dans les quinze programmes représentés dans le questionnaire I où les enseignant.e.s sont contractuel.le.s et/ou titulaires. On pourrait également imaginer la coanimation du module afin d'ouvrir la relation d'accompagnement, et de favoriser distanciation et réflexivité. Dans tous les cas de figure, la précision du chiffrage de l'accompagnement pourrait favoriser la pérennisation de l'exercice de cette mission et prévenir l'épuisement individuel caractéristique dans ces programmes.

Il semble par ailleurs important de noter que le contexte havrais, comme celui de la plupart des villes, peut augmenter l'hétérogénéité des projets des étudiant.e.s en comprenant qu'un seul programme d'accueil, porté par une université pluridisciplinaire. Le degré de différenciation disciplinaire serait donc plus fort qu'au sein d'un programme spécialisé dans un domaine, ce vers quoi semble tendre le groupe MEnS Île-de-France.

3. Réflexions quant aux représentations

Les interactions avec les intervenant.e.s et les étudiant.e.s par le biais du traitement des réponses aux questionnaires et de l'accompagnement conduisent à identifier des représentations identitaires, et d'autres relatives aux objectifs des programmes.

3.1. Identité, identification et programme d'accueil

La passation des questionnaires à un.e étudiant.e accompagné.e a questionné le caractère approprié ou non de certaines questions : était-ce indiscret d'interroger sur l'environnement familial (situation et vie familiale, Qu. 6 et 7) ? Il est possible qu'un biais représentationnel lié au profil « exilé » des étudiant.e.s ait conduit à la poser. Elle ne l'aurait probablement pas été à des étudiant.e.s en mobilité encadrée. Or, ces thématiques peuvent être évoquées – et l'ont été ici – dans le cadre d'une relation d'accompagnement. Finalement, il s'agirait d'adapter les modalités de recueil (outil et anonymat) à la problématique, en l'occurrence, en évitant de solliciter des informations trop personnelles par le biais de questionnaires, lorsque l'anonymat ne peut être garanti, tout en continuant

de se questionner sur le lien entre problématique posée, thématiques des questions, et représentations.

Participer à un programme d'accueil semble pouvoir générer une identification à la communauté estudiantine :

- À la question « Est-ce que, actuellement, vous faites des études en France ? * » (2), les répondant.e.s au questionnaire A n'ayant pas terminé le programme d'accueil ont sélectionné « oui » (*Cf. supra*) ;
- Un.e répondant.e a indiqué « étudiante » aux questions interrogeant sur son statut administratif à l'entrée et à l'issue du programme d'accueil (22, 23, *cf. annexe 20*).

3.2. Objectifs des programmes et pratiques ingénieriques

Dans la lignée de Paul et Paivandi critiquant les données chiffrées et préconçues pour évaluer des objets d'études incluant de l'accompagnement (2016 ; 2020), on peut questionner la pertinence de prendre les taux de reprise d'études comme d'indicateur d'évaluation des programmes, comme dans la mission proposée à l'ULHN. Il y est estimé à 20% et trop bas (et n'est en fait pas isolé : sur les 17 programmes représentés dans le questionnaire I (Qu. 37), deux estiment ce taux à 25%, et un, à 10% (*Cf. chapitre 7 et annexe 29*) et leur volume horaire annuel est proche de celui de l'ULHN).

Ces taux peuvent être mis en perspective avec les motifs d'interruption (ou de suspension) des projets, les considérations sur le déclassement et le codage par « abandon » du scénario « n'a pas encore repris d'études » du questionnaire A, pour interroger notre perception des parcours. Ici, l'analyse des motifs a conduit à une catégorisation selon la valeur méliorative ou péjorative des termes (*Ibid.*) : c'est notamment le cas d'« insertion professionnelle » versus « difficultés économiques » et d'« insuffisance du niveau de français » versus « poursuite de l'apprentissage du français ».

Puisqu'accompagner implique une centration sur l'accompagné.e, il semble pertinent d'envisager les contraintes comme des opportunités, de considérer une non-reprise d'études comme une évolution du projet, et d'en accompagner la réalisation (e.g. pour une insertion professionnelle ou une inscription dans une formation professionnelle non-universitaire, ou infrabac). Il peut également s'agir de proposer une réinscription au sein d'un programme d'accueil.

Étant données les limites des moyens humains et financiers, il semble par ailleurs pertinent de privilégier une adaptation des contenus des programmes et un rapprochement vers d'autres act.eur.rice.s pour renforcer ce système social, plutôt que la mise en place de barrières d'entrée, telles que la hausse du niveau du *CECRL* requis. On pourrait également se pencher sur le suivi des alumni, en réalisant une étude quelques années après le suivi d'un programme pour connaître leur parcours et comprendre comment ils/elles le perçoivent. Cela pourrait permettre de réduire le frottement entre commande sociale et situations individuelles (Paul, 2020). Valoriser ces parcours pourrait modifier son image, et éventuellement faire progresser le soutien des programmes.

Le fait que le programme pour lequel des outils pour ce faire ont été développés soit inscrit dans une école d'ingénieurs, peut montrer le rôle des membres et de leurs actions sur une organisation sociale (Deliège citant Ballandier, 2006), et que le macrosystème culturel a une influence à son égard, puisque la culture des alumni est très présente dans les écoles d'ingénieurs (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Cette dernière influence peut également expliquer la tendance à vouloir fixer un niveau d'entrée du *CECRL* minimum pour les programmes, parmi les préconisations d'un diagnostic stratégique parmi.

La prise en compte de nos représentations à l'égard du public « étudiant.e.s exilé.e.s » semble constituer un outil intéressant pour mieux comprendre nos propres postures et actes, et éventuellement, assurer un équilibre entre engagement personnel et distanciation. De même, considérer l'ensemble des paramètres qui font évoluer les projets construits par les étudiant.e.s, permettrait de mieux comprendre les dynamiques qui s'opèrent et de mener une réflexion quant aux objectifs des programmes. La construction de partenariats au sein de l'établissement dans lequel s'inscrit le programme, l'accompagnement inconditionnel et son articulation à la formation aux compétences universitaires pourraient constituer des pistes pour renforcer l'accueil et les compétences des intervenant.e.s dans une situation complexe, en apportant données, pluralité de compétences et de points de vue, et soutien. Les paramètres du travail en réseau, de la collaboration et de l'interdisciplinarité seraient donc également à explorer, dans leur dimension humaine et technique. Ces perspectives de développement et de renforcement pourraient par ailleurs favoriser la visibilité, la pérennité et l'inscription des programmes au sein des établissements et de la société, et par ce biais, l'insertion des étudiant.e.s exilé.e.s.

Conclusion

Au cours du projet mené, appréhender le contexte de l'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s a été dense et riche, mais cela s'est montré qu'il était pertinent et utile d'investir ce temps et cette énergie. Les caractéristiques contextuelles déterminent en effet une partie de la situation sociale dans laquelle un.e étudiant.e exilé.e construit son projet de reprise d'études. De plus, la reprise d'études constitue un enjeu fort pour les étudiant.e.s exilé.e.s, qui fait dépasser l'intensité émotionnelle habituellement vécue en œuvre en classe de langue. Cette intensité semble d'ailleurs pouvoir être renforcée par la configuration interindividuelle de l'accompagnement, à laquelle l'on n'est pas nécessairement préparé.e dans les parcours formatifs en didactique des langues, ainsi que par un biais représentationnel à l'égard du public « étudiant.e.s exilé.e.s », conduisant à adopter postures particulières inhabituelles. Aussi, la formation permise par ce temps d'appréhension est précieuse, pour évaluer au mieux la situation sociale de l'accompagné.e, définir les tâches à mettre en place, et insuffler des directions et des dynamiques adéquates dans l'accompagnement, et enfin, échanger concernant ses représentations, pratiques et ressentis. La volonté de pérenniser le dispositif d'accompagnement mis en place en réinvestissant le matériel et les liens développés « en urgence » au sein d'un module a d'ailleurs constitué un des moteurs de cette réflexivité, et donné sens à l'itération et à l'empreinte de la recherche-action.

En se demandant « Comment accompagner des étudiant.e.s exilé.e.s accueilli.e.s en contexte universitaire dans la construction de leur projet de reprise d'études ? », la question des compétences pour accompagner s'est posée. Or il semble que c'est justement en acceptant de sortir de sa zone de confort, pour assumer un engagement personnel face à un problème non-résolu, qu'on a pu constater que les compétences en didactique des langues, autant que des dispositions humaines à l'écoute, et la volonté d'autonomiser, sont bénéfiques pour répondre à ce besoin. En effet, il s'est régulièrement agi de se mouvoir entre une approche didactique par tâches, pensée dans la logique du « faire faire », et un « faire avec » plus proche de l'accompagnement. Cela était nécessaire à la fois pour répondre aux besoins d'action des étudiant.e.s exilé.e.s, mais également d'autonomie dans leurs décisions et interactions, où la composante psychoaffective était prégnante, confirmant à nouveau l'importance de l'enjeu représenté par leur projet de reprise d'études.

Collaborer et co-construire le module d'accompagnement à la construction d'un projet de reprise d'études à destination d'étudiant.e.s exilé.e.s accueilli.e.s en contexte universitaire en s'en nourrissant – comme c'est le cas dans d'autres établissements – s'est également posé comme nécessité et solution, lorsque les connaissances, les compétences et/ou les dispositions personnelles montraient leurs limites. Il en est allé de même avec la création d'espaces de médiation entre les étudiant.e.s exilé.e.s et des personnes aux profils différents ou des documents authentiques. L'approche par tâches a alors semblé utile au sein de l'accompagnement, pour favoriser les interactions au sein de la médiation organisée (e.g. : la rédaction d'une lettre de motivation en séance de FLE, puis son évaluation par une conseillère d'orientation).

En outre, les éléments qui influencent la réalisation d'un projet de reprise d'études sont nombreux et peuvent évoluer. Aussi, en tant qu'accompagnant.e et dans une démarche d'amélioration continue, il semble important de questionner ses représentations quant aux objectifs des programmes d'accueil et aux possibles évolutions de projet, et de tenir compte des besoins qui peuvent émerger.

Pour les étudiant.e.s exilé.e.s, reprendre des études en français nécessite par ailleurs de développer des compétences académiques, mobilisant des compétences langagières. Or le besoin de développer des compétences académiques est davantage ressenti par les étudiant.e.s ayant repris des études, ce qui conduit à valoriser les tâches dédiées à enclencher le processus de conscientisation de la complexité du « travail d'étudiant » (Mourlhon-Dallies, 2011), puis au développement des compétences identifiées. Ici, l'accompagnement a permis d'amorcer la conscientisation, mais pas le développement de compétences académiques. Cela ramène à la question des profils des act.eur.rice.s de l'accompagnement et de la formation aux compétences académiques de type FOU, et aux interrogations qui demeurent quant à la mise en œuvre des formations relevant de cette démarche. Or, au vu du lien entre affects et apprentissage, il semblerait pertinent de remettre ces missions à des enseignant.e.s de FLE. Les contextes humains et pédagogiques des programmes d'accueil étant variés, la dissociation de l'accompagnement à l'orientation et de la formation aux compétences académiques reste toutefois intéressante.

Enfin, les opportunités de formation professionnelle et d'échanges humains, et les résultats du projet conduisent enfin à suggérer une réflexion intégrée pour répondre à l'enjeu de l'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s dans l'enseignement supérieur, notamment sur ses modalités et ses apports auprès des act.eur.rice.s des établissements, et de la société.

Bibliographie

Ager, A. & Strang, A. (2008). Understanding Integration : A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166-191. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.1093/jrs/fen016> [Consulté le 24/10/2020].

Akoka, K. (2012). *La fabrique du réfugié à l'Ofpra (1952-1992) : Du consulat des réfugiés à l'administration des demandeurs d'asile*. Thèse pour l'obtention du grade de Docteur de l'Université de Poitiers en sociologie. Disponible en ligne : <http://theses.univ-poitiers.fr/notice/view/33762> [Consulté le 24/10/2020].

Ardouin, T. (2003). *Ingénierie de formation pour l'entreprise*. Paris : Dunod.

Astier, P. (2003). Objectivation et subjectivité dans les activités d'ingénierie de formation. *Éducation permanente*, 157, 77-88. Arcueil : Éducation permanente.

Bacqué, M.-H., & Biewener, C. (2015). *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* Paris : Éditions La Découverte.

Beacco, J.-C. (2009). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Bertheleu, H. (1995). Abdelmalek Sayad. L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 11(2), 189-190. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/remi_0765-0752_1995_num_11_2_1470_t1_0189_0000_1 [Consulté le 24/10/2020].

Blake, R., & Mouton, J. S. (1987). *La troisième dimension du management*. Paris : Éditions d'Organisation.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. In *Handbook of Child Psychology*.

Brunner, S. (2014). *Intégrer l'interdisciplinarité dans les cours de FLE : conception de séquences didactiques interdisciplinaires*. Mémoire de Master Sciences du langage. Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3. Disponible en ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01044379> [Consulté le 24/10/2020].

Calabrese, L., Veniard, M., & Aprile, S. (2018). *Penser les mots, dire la migration*, 23. Louvain-la-Neuve : Academia/L'Harmattan. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/aad/3857> [Consulté le 24/10/2020].

Carras, C., & Courchinoux, S. (2014). Transmission de contenus disciplinaires en contextes universitaires : Une illustration au travers de cours magistraux. *Le français sur objectifs universitaires : perspectives théoriques et réalité du terrain*. Disponible en ligne : <http://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01985734> [Consulté le 24/10/2020].

Cavalla, C., & Mangiante, J.-M. (2016). Analyse des données et élaboration des contenus de formation en FOS : des corpus aux ressources. *Points communs : recherche en didactique des langues sur objectif(s) scientifique(s)*, 3. Disponible en ligne : https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs_Novembre_2016_n3.pdf [Consulté le 24/10/2020].

Chamoiseau, P. (2017). *Frères migrants*. Paris : Éditions du Seuil.

- Chaplier, C., & Crosnier, É. (2014). Dimension et autonomisation psycho-affectives dans deux dispositifs hybrides – Études de cas en master 2. *Alsic*, 17. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/alsic.2739> [Consulté le 24/10/2020].
- Commission européenne/EACEA/Eurydice. (2019). *L'intégration des demandeurs d'asile et des réfugiés dans l'enseignement supérieur en Europe : Politiques et mesures nationales*. 36.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*.
- Courchinoux, S. (2012). *Didactique des langues et pratiques académiques professionnalisantes : Le français dans la formation scientifique et technique*. Thèse pour l'obtention du grade de Docteur à l'Université de la Sorbonne nouvelle – Paris 3. Disponible en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02353121> [Consulté le 24/10/2020].
- Courchinoux, S., Abou Haidar, L., & Carras, C. (2019). Démarche FOS et pratiques de classe : Articulation entre ingénierie de formation et ingénierie pédagogique. *Points communs : recherche en didactique des langues sur objectif(s) scientifique(s)*, 47. Disponible en ligne : <https://www.lefrancaisdesaffaires.fr/numero-47-de-points-communs/> [Consulté le 24/10/2020].
- CRASC. (2013). *Colloque international*. 4. Disponible en ligne : http://www.pantheonsorbonne.fr/fileadmin/CESSP/Argumentaire_Colloque_international_Sayad-Version_finale.pdf [Consulté le 24/10/2020].
- Cuq, J.-P. (2006). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Éditions CLE International.
- Kozlova. (2009). Thèse pour l'obtention du grade de Docteur à l'Université Lyon 2. Extrait disponible en ligne : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2009.kozlova_1&part=226594#Notefn289 [Consulté le 10/11/2020].
- Deliège, R. (2006). *Une histoire de l'anthropologie : Écoles, auteurs, théories*. Paris : Éditions du Seuil.
- Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté. (2011). *Référentiel FLI*. Disponible en ligne : <https://fli.atilf.fr/wp-content/uploads/2015/04/R%C3%A9ferentiel-FLI.pdf> [Consulté le 24/10/2020].
- Duffau, H. (2017). *L'erreur de Broca : Exploration d'un cerveau éveillé*. Paris : Éditions Pocket.
- Ellis, R., Ellis, P. R., & Rod. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford.
- ENS Lyon. (2018). *Géoconfluences*. Disponible en ligne : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/> [Consulté le 24/10/2020].
- Eurin Balmet, S., & Henaou de Legge, M. (1992). *Pratiques du français scientifique : L'enseignement du français à des fins de communication scientifique*. Paris : Éditions Hachette.
- Flexjob (2020). Blog Le Travail de Demain, *Grille Managériale Blake et Mouton*. Disponible en ligne : <https://flexjob.fr/Blog/LE-TRAVAIL-DE-DEMAIN/grille-manageriale-blake-et-mouton> [Consulté le 24/10/2020].

- Foudriat, M. (2014). La co-construction. In M. Delaloy, M. Foudriat, & F. Noble, *Le management des chefs de service dans le secteur social et médico-social*. Paris : Éditions Dunod. 229-250. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/dunod.delal.2014.01.0229> [Consulté le 24/10/2020].
- Godet, M. (1991). *L'avenir autrement*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Gotman, A. (2007). *L'entretien*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Guichon, N. (2007). Recherche-développement et didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 4. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4903> [Consulté le 24/10/2020].
- Guillaumin, C. (2009). La réflexivité comme compétence : Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation. *Cahiers de sociolinguistique*. 14, 85-101.
- Le Boterf, G. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. In Molinié, M. (dir.). *Mobilité, plurilinguisme et migrations internationales-Politiques linguistiques et démarches Portfolio en recherche et en action (Europe-Asie)*. Cergy-Pontoise : CRTF, 15-24. Disponible en ligne : https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/582750/filename/MACAIRE_in_MOLINIE_DEF.pdf [Consulté le 24/10/2020].
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2012). *Le Français sur Objectif Universitaire : De la maîtrise linguistique aux compétences universitaires*. Disponible en ligne : <http://gerflint.fr/Base/Algerie15/mangiante.pdf> [Consulté le 24/10/2020].
- Morin, E. (1994). Sur l'interdisciplinarité. *Centre International de Recherches et études Transdisciplinaires*. Disponible en ligne : <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php> [Consulté le 13/08/2020].
- Morin, E., & Morin, F. (1999). *Relier les connaissances. Le défi du XXIe siècle*. Paris : Éditions du Seuil.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Éditions Didier.
- Mourlhon-Dallies, F. (2011). *Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel*. Disponible en ligne : <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mourlhon-dallies.pdf> [Consulté le 24/10/2020].
- Nauze-Fichet, E., & Tomasini, M. (2002). Diplôme et insertion sur le marché du travail : Approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement. *Economie et Statistique*, 354, 21-48. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3406/estat.2002.7383> [Consulté le 24/10/2020].
- Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*. Vol. 14. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/alsic.2344> [Consulté le 24/10/2020].

- Noce, T., & Paradowski, P. (2004). *Elaborer un projet : Guide stratégique* (2^e édition). Paris : Éditions Chronique Sociale.
- Paivandi, S. (2016). Autour de la posture d'accompagnement à l'université. *Recherche formation*, 81, 95-115. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2633> [Consulté le 24/10/2020].
- Parpette, C., Carras, C., & Abou Haidar, L. (2015). Méthodologie de collecte des données en Français sur Objectif Spécifique. *Points communs : recherche en didactique des langues sur objectif(s) scientifique(s)*, 2. Disponible en ligne : https://issuu.com/cciparisidf/docs/points_communs_avril_2015_n2 [Consulté le 24/10/2020].
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : Une posture professionnelle spécifique*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-La-Neuve : Éditions De Boeck.
- Plane, J.-M. (2015). *Théories du leadership*. Paris : Éditions Dunod.
- Qotb, H. (2011). Vers un enseignement/apprentissage du Français sur Objectifs Universitaires à distance. Disponible en ligne : <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/qotb.pdf> [Consulté le 24/10/2020].
- Remaud, D. (2019). *Ingénierie de la formation et gestion de projet*. Cours du Master 2 de Sciences du Langage, parcours Français Langue Étrangère et Seconde de l'Université Grenoble Alpes/CNED.
- RESOME. (2018). *L'accès aux études supérieures pour les personnes exilées*. Disponible en ligne : <http://test.resome.org/wp-content/uploads/2020/06/Formation-MENS-compress.pdf> [Consulté le 24/10/2020].
- Russo, M. S. (2013). Langue de spécialité, approche par tâches, contexte de travail : Un enseignement/apprentissage propédeutique à l'insertion professionnelle. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 10-2. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.1639> [Consulté le 24/10/2020]
- Tardis, M. (2019). *Une autre histoire de la « crise des réfugiés ». La réinstallation dans les petites villes et les zones rurales en France*. 86. Disponible en ligne : https://www.ifri.org/sites/default/files/atoms/files/tardis_refugies_petites_villes_france_2019.pdf [Consulté le 24/10/2020].
- Whyte, W. F. (1993). *Street corner society : The social structure of an Italian slum*. Chicago : University of Chicago Press.
- Widdowson, H. G. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Éditions Hatier-Credif.

Glossaire

Apatride : « Toute personne qu'aucun État ne considère comme son ressortissant par application de sa législation » - Article 1^{er} de la Convention de New-York du 28 septembre 1954.

Cimade : Association créée au début de la 2nde Guerre Mondiale pour venir en aide aux évacué.e.s d'Alsace et de Lorraine et aux personnes incarcérées dans les camps de concentration. Aujourd'hui la Cimade « a pour but de manifester une solidarité active avec les personnes opprimées et exploitées. Elle défend la dignité et les droits des personnes réfugiées et migrantes, quelles que soient leurs origines, leurs opinions politiques ou leurs convictions » (extrait de l'Article 1 des statuts de La Cimade).

Co-construction :

Mode de collaboration coordonné par une personne médiatrice, orienté vers la création d'un objet commun et complexe bénéficiant des compétences des parties prenantes de la collaboration.

Étudiant.e en exil/étudiant.e exilé.e :

« Toute personne en incapacité de poursuivre ses études supérieures dans son pays d'origine en raison de persécutions ethniques, politiques, religieuses ou raciales, de catastrophe économique ou écologique, de son orientation sexuelle, de la guerre ou des conflits, et dont les compétences et qualifications la rendent légitime à prétendre à l'insertion au sein des formations de l'enseignement supérieur français » (RESOME, 2018 : 5). Un.e « étudiant.e exilé.e » n'est donc pas nécessairement en train d'étudier.

Exil : Migration contrainte.

Interdisciplinarité :

Collaboration de spécialistes de disciplines différentes et complémentaires, faisant interagir leurs disciplines entre elles vers un objet d'études et un objectif commun.

Migrant : Individu ayant effectué ou en train d'effectuer un déplacement d'une zone géographique à une autre. Ce déplacement peut être « temporaire ou définitif, volontaire ou forcé, brusque ou lent, spontané ou organisé, individuel ou massif, etc. » (CRASC, 2013 : 1).

Protection internationale :

Ensemble des statuts de protection encadré par le droit international, décrit dans la Convention de Genève. Comprend le statut réfugié politique et la protection subsidiaire.

Protection subsidiaire :

Statut de protection internationale accordé à « toute personne dont la situation ne répond pas à la définition du statut de réfugié mais pour laquelle il existe des motifs sérieux et avérés de croire qu'elle courrait dans son pays un risque réel de subir l'une des atteintes graves suivantes :

- La peine de mort ou une exécution ;

- La torture ou des peines ou traitements inhumains ou dégradants ;
- Pour des civils, une menace grave et individuelle contre sa vie ou sa personne en raison d'une violence aveugle résultant d'une situation de conflit armé interne ou international » - Article L.712-1 du Code d'Entrée et de Séjour des Étrangers et du Droit d'Asile.

Il donne droit à un titre de séjour temporaire.

Réfugié : D'après l'article 1^{er} A2 de la Convention de Genève de 1951, « toute personne craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner ».

Réfugié statutaire : Individu auquel a été accordé le statut de réfugié suite à l'observation d'une correspondance entre sa situation et la définition de « réfugié » de la convention de Genève de 1951. En France, ce statut est obtenu en cas d'avis favorable de l'OFPRA ou si le recours fait auprès de la CNDA suite à une demande d'asile est positif. Il donne droit à un titre de séjour valable 10 ans.

Sigles et abréviations utilisés

A# :	Apprenant.e n°#
A :	Chargée du programme AIMES
ADCUEFE :	Association des Directeurs des Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers
ASL :	Ateliers (ou Actions) SocioLinguistiques
AUF :	Agence Universitaire de la Francophonie
BEF :	Bienvenue En France
CADA :	Centre d'Accueil de Demandeurs d'Asile
CECRL :	<i>Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues</i>
CESEDA :	Code de l'Entrée et du Séjour des Étrangers et du Droit d'asile
Cf. :	<i>Confer</i> (comparer, se référer à)
CFC :	Centre de Formation Continue
CIMADE :	Comité Inter-Mouvements Auprès Des Évacués
CIR :	Contrat d'Intégration Républicaine
CNDA :	Cour Nationale du Droit d'Asile
CNRTL :	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
CRASC :	Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle
CROUS :	Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires
DAAD :	Deutscher Akademischer Austauschdienst (Office allemand d'échanges universitaires)
DaZ :	Deutsch als Zweitsprache (Allemand Deuxième Langue)
DIAIR :	Délégation Interministérielle à l'Accueil et à l'Intégration des Réfugiés
DU :	Diplôme Universitaire
DUEF :	Diplôme Universitaire d'Études Françaises
DULCIF :	Diplôme Universitaire de Langue et de Civilisation Française
DUT :	Diplôme Universitaire et Technologique
EES :	Établissement d'Enseignement Supérieur
ENS :	École Nationale Supérieure
FLE :	Français Langue Étrangère
FLI :	Français Langue d'Intégration
FLP :	Français Langue Professionnelle
FLS :	Français Langue Seconde
FOU :	Français sur Objectifs Spécifiques
GLT :	Gestion Logistique et Transport

GUDA :	Guichet Unique de la Demande d'Asile
<i>Ibid.</i> :	<i>Ibidem</i> (identique)
IUT :	Institut Universitaire de Technologie
OFII :	Office Français de l'Immigration et de l'Intégration
OFPRA :	Office Français de Protection des Réfugiés et des Apatrides
M :	Coordonnateur du réseau MEnS
MEnS :	Migrants dans l'Enseignement Supérieur
MESRI :	Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation
MI :	Ministère de l'Intérieur
PADA :	Plateforme d'Accueil des demandeurs d'asile
Qu. :	Question
Questionnaire A :	Questionnaire « Apprenant.e »
Questionnaire I :	Questionnaire « Intervenant.e »
SPADA :	Structure de Premier Accueil des Demandeurs d'Asile
R :	Membre du collectif RESOME
RESOME :	Réseau Études Supérieures et Orientation des Migrants et Exilés
SRI :	Service des Relations Internationales
SUIO :	Service Universitaire d'Insertion et d'Orientation
TCF :	Test de Connaissance du Français
UEE :	Union des Étudiant.e.s Exilé.e.s
UFR :	Unités de Formation et de Recherche
ULHN :	Université Le Havre Normandie
Vol. :	Volume
VP :	Vice-Président.e

Table des illustrations

Figure 1 : Extrait de l'outil de formation « L'accès aux études supérieures pour les personnes exilées » du RESOME (2018)	14
Figure 2 : Les grandes étapes de la demande d'asile – (RESOME, 2018 : 15)	16
Figure 3 : Demandes d'asile (de ressortissants de pays tiers) dans l'Union européenne, 2008-2017 (en milliers), Rapport Eurydice, Commission Européenne (2019)	19
Figure 4 : Evolution de l'accueil en France et dans les établissements d'enseignement supérieur en France (2014-2019). Chiffres : AUF, MEnS, OFPRA	22
Figure 5 : Analyse du dispositif pédagogique du programme d'accueil de l'ULHN	31
Figure 6 : Les quadrants de l'écoute (Paul, 2020 : 158-159)	44
Figure 7 : Reproduction de la grille managériale de Blake et Mouton (Flexjob, 2019).....	55
Figure 8 : Profil des étudiant.e.s accompagné.e.s à l'ULHN. Source : séances d'accompagnement réalisées	72

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - L'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s dans l'enseignement supérieur en France	9
CHAPITRE 1. ETUDIANT.E.S EXILE.E.S : PUBLIC ET PARCOURS	10
1. DE L'ETAT DE MIGRANT AU PUBLIC « ETUDIANT.E EXILE.E »	10
2. L'ACCUEIL DES EXILE.E.S PAR LA REPUBLIQUE FRANÇAISE	15
CHAPITRE 2. L'ACCUEIL DES ETUDIANT.E.S EXILE.E.S DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	18
1. CHOIX METHODOLOGIQUES POUR L'ENQUETE SUR L'ACCUEIL DES ETUDIANT.E.S EXILE.E.S EN FRANCE	18
2. RESULTATS DE L'ENQUETE SUR L'ACCUEIL DES ETUDIANT.E.S EXILE.E.S EN FRANCE	19
CHAPITRE 3. LE PROGRAMME D'ACCUEIL DE L'UNIVERSITE LE HAVRE NORMANDIE	27
1. PRESENTATION DU TERRITOIRE ET DU PROGRAMME D'ACCUEIL DE L'ULHN	27
2. DE LA COMMANDE DE STAGE A L'ENQUETE DU CONTEXTE DU PROGRAMME	29
3. DEFINITION DU PROJET ET DE LA PROBLEMATIQUE	33
Partie 2 - L'accompagnement, et l'ingénierie de formation à orientation collaborative et visée d'insertion universitaire	36
CHAPITRE 4. ACCOMPAGNEMENT ET INSERTION DES ETUDIANT.E.S EXILE.E.S	37
1. ÉPISTEMOLOGIE ET CHAMPS D'APPLICATION DE L'ACCOMPAGNEMENT	37
2. DEUX CAS D'ACCOMPAGNEMENT ET LA NOTION DE « COMMANDE SOCIALE »	38
3. DIMENSIONS ANTHROPOLOGIQUE ET CONCEPTUELLE DE L'ACCOMPAGNEMENT	40
4. PRATIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT	42
5. DEMARCHES ET INTERETS DU « FAIRE AVEC » DANS L'ACCOMPAGNEMENT	45
CHAPITRE 5. L'INGENIERIE DE LA FORMATION SUR OBJECTIFS UNIVERSITAIRES	49
1. L'INGENIERIE DE FORMATION : DECRYPTAGE GENERAL	49
2. ÉVALUER LES EFFETS DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA FORMATION	51
3. COORDONNER ET CONTROLER LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET FORMATIF	54
4. ANALYSER LES BESOINS	56
5. CONCEVOIR LE PROJET FORMATIF	59
Partie 3 - La mise en place, en contexte universitaire, d'un accompagnement pour la construction d'un projet de reprise d'études à destination d'étudiant.e.s exilé.e.s	63
CHAPITRE 6. METHODOLOGIES DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNEES	64
1. RECUEIL ET ANALYSE DE DONNEES A L'ULHN	64
2. METHODOLOGIE DE RECUEIL ET D'ANALYSE DE DONNEES HORS ULHN	68
CHAPITRE 7. DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT ET MODULE MIS EN PLACE	72
1. PROFILS ET PARCOURS DES ETUDIANT.E.S EXILE.E.S ACCOMPAGNE.E.S	72
2. BESOINS ET REPRESENTATIONS : PRATIQUES D'ANALYSE ET RESULTATS	74
3. PRESENTATION ET ANALYSE DU DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT MIS EN PLACE	79
4. PRESENTATION ET ANALYSE DU MODULE CONÇU	86
CHAPITRE 8. TRANSFERABILITE, AMELIORATION ET PROLONGEMENTS (PISTES)	90
1. CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES	90
2. PERSPECTIVES DE TRANSFERABILITE ET DE MISES EN ŒUVRE	92
3. REFLEXIONS QUANT AUX REPRESENTATIONS	93

Conclusion.....	96
Bibliographie.....	98
Glossaire.....	102
Sigles et abréviations utilisés.....	104
Table des illustrations.....	106
Annexes.....	Volume 2

MOTS-CLÉS : étudiant.e.s exilé.e.s, accompagnement, insertion académique, co-construction, ingénierie de la formation

RÉSUMÉ

Ce mémoire traite de l'accompagnement en contexte universitaire d'étudiant.e.s exilé.e.s souhaitant reprendre des études. La mise en place dans l'« urgence » d'un dispositif d'accompagnement interindividuel et collectif d'étudiant.e.s à l'Université Le Havre Normandie, dans la construction de leur projet de reprise d'études, et ses résultats, sont présentés. Ils sont mis en perspective dans une analyse plus vaste de l'écosystème d'accueil des étudiant.e.s exilé.e.s, des besoins et des pratiques qui le caractérisent, à l'appui de références scientifiques sur l'accompagnement et l'ingénierie de formation. La co-construction d'un module d'accompagnement réinvestissant les données écosystémiques et l'expérience vécue dans une démarche de recherche-action est analysée au regard de ces cadres empiriques et théoriques. Les conditions et les modalités de la transférabilité du module à d'autres contextes sont également évaluées. Une réflexion est par ailleurs nourrie quant aux représentations sur les parcours et sur les projets des étudiant.e.s, et à leurs implications dans la mise en place d'un dispositif accompagnement.

KEYWORDS : exile students, support, higher education integration, co-construction, training design

ABSTRACT

This dissertation analyses the support of exiled students who are welcomed in a university and seeking to resume higher education training. The set-up of both interindividual and collective support system in an 'emergency' context for exile students at the Université Le Havre Normandie, France, during the construction of their academic project, and its results are presented. A wider overview is given through the analysis of the welcoming ecosystem of exiled student, the needs and the practices that are comprised within it, helped with scientific references concerning support and academic training design. The co-construction of a support unit where the ecosystemic range of data and the experiment have been reinvested through an action research approach are analyzed regarding these empirical and theoretical frames. The conditions and the modalities of transfer of this unit to different contexts are also evaluated. Beyond that, a thorough assessment is made about the representations about the project and careers of exile students in France and as to how they can be involved in the conception and the running of a supporting system.

« S'ouvrir partager exister », © Alice Baude, Octobre 2020.

