



HAL
open science

Mise en place d'un référentiel pour un public en alphabétisation en milieu associatif

Romane Blondel

► **To cite this version:**

Romane Blondel. Mise en place d'un référentiel pour un public en alphabétisation en milieu associatif. Education. 2021. dumas-03429190

HAL Id: dumas-03429190

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03429190>

Submitted on 15 Nov 2021

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

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



Normandie Université

MEMOIRE

Pour l'obtention du master Français Langue Étrangère pour l'année
universitaire 2020-2021

Préparé au sein du Département des sciences du langage et de la
communication

UFR Lettres et sciences humaines, Université de Rouen Normandie

Mise en place d'un référentiel pour un public en alphabétisation en
milieu associatif

Présenté et soutenu par

Romane BLONDEL

Mémoire soutenu publiquement le 09/07/2021

devant le jury composé de

Nom, prénom	Qualité	président jury ou membre jury
Leconte, Fabienne	Directrice de mémoire	Président jury
Wullen, Marie-Laure	Jury	Membre jury

Mémoire dirigé par Leconte, Fabienne

Remerciements

Je voudrais tout d'abord remercier chaleureusement ma directrice de mémoire, Fabienne Leconte, qui forte d'expériences, m'a accompagnée tout au long de l'année sur ce mémoire, mais aussi sur mon année à Formin.

Cette année n'aurait pas été la même sans les membres de l'AFEV, qui m'ont accompagnée tout au long de mon Service Civique. Bonne humeur et famille ont été de prime. Un remerciement tout particulier à Eva Bah, ma tutrice, qui en a vu de toutes les couleurs, mais sans qui l'année n'aurait pas été aussi riche.

Je tiens aussi à remercier les membres du collectif, sans qui tout cela n'aurait pas eu de sens, en commençant par les bénévoles, qui forment la structure de Formin, mais aussi les mineurs, qui sont venus en cours toute l'année, et toujours avec le sourire.

Je remercie et félicite tous mes camarades de master, qui se sont battus pendant cette année pour obtenir leur diplôme malgré la situation sanitaire. Un merci tout particulier à Nodoté Adabounou, qui a été mon soutien émotionnel lors de mes longues journées à la bibliothèque.

Et enfin, je remercie ma famille et surtout ma maman qui a été mon plus gros soutien émotionnel, dans les hauts, mais surtout dans les bas de ce mémoire !

Sommaire

Introduction	5
1. <u>Présentation du terrain</u>	8
1.1. Le lieu et son public	9
1.1.1. Qu'est-ce que le collectif Formin ?	9
1.1.2. Les mineurs non accompagnés ou MNA	18
1.2. Les MNA et Formin	29
1.2.1. Les jeunes du collectif Formin en 2020-2021	29
1.2.2. Pédagogie de classe	35
2. <u>L'alphabétisation des mineurs non accompagnés : théories et enjeux</u>	44
2.1. Enjeux de l'alphabétisation	44
2.1.1. Comprendre l'alphabétisation	44
2.1.2. Enjeux socio-économiques et politiques de l'alphabétisation	48
2.1.3. Spécificités du français	50
2.1.4. La politique d'alphabétisation en France	53
2.2. Alphabétisation : approches didactiques et pédagogiques	57
2.2.1. La classe d'alphabétisation et ses contraintes	57
2.2.2. L'enseignement	60
2.2.3. Après la classe : les limites des cours d'alphabétisation	66
2.3. Alphabétiser le public MNA	68
2.3.1. Les besoins langagiers	68
2.3.2. Les besoins langagiers implicites	75
3. <u>Proposition d'un référentiel pour les mineurs non accompagnés en alphabétisation</u>	79
3.1. Les ressources existantes	79
3.1.1. Les ressources pédagogiques	79
3.1.2. Analyse de trois manuels d'alphabétisation pour adultes	85
3.2. Proposition d'un référentiel pour le public alpha MNA dans le milieu associatif	97
3.2.1. Référentiels	97
3.2.2. Présentation et mise en contexte du référentiel	101
Conclusion	111

Introduction

C'est en 2018 que le Collectif Formin a vu le jour. Ce groupe d'étudiants et d'enseignants bénévoles réunis autour d'une seule et même cause : la détresse des jeunes migrants mineurs isolés à la rue. C'est aussi à cette époque que j'ai commencé mon Master de Français Langue Étrangère. Si l'université m'a enseigné tout ce que je devais savoir sur l'enseignement du français langue étrangère et seconde (FLES), c'est lorsque j'ai rejoint le Collectif en décembre 2018, en tant que bénévole, que j'ai réellement pris en compte l'implication personnelle et professionnelle qu'implique l'enseignement à des étrangers. Je me suis alors vite prise d'affection pour l'enseignement du français d'alphabétisation.

Cette expérience aux apports multiples m'a permis de me rendre compte des angles morts de ce champ d'enseignement. Enseigner le français aux migrants mineurs non accompagnés m'a ouvert les yeux sur l'absence structurelle de ressources à destination des formateurs. Cela bien souvent en raison de nombreux facteurs, dont matériels et humains : l'impossibilité de former des bénévoles, l'absence de moyens financiers permettant un meilleur équipement, la méconnaissance des migrants mineurs non accompagnés et leurs besoins didactiques, le manque de ressources pédagogiques à destination de ce public si particulier, etc. Mais la carence est surtout structurelle, en raison de l'engagement absent des autorités publiques pour l'alphabétisation des mineurs non accompagnés et l'absence de ressources officielles et facilement disponibles. Ainsi, c'est lors de mon Service Civique au collectif Formin, qui a débuté en septembre 2020, que j'ai décidé de m'emparer de cette problématique en mettant au point un référentiel pouvant être aisément pris en main par les bénévoles aguerris ou débutants et en adéquation avec les besoins du public si spécifique que sont les mineurs migrants non accompagnés.

Selon l'OFPPRA, l'Office français de protection des réfugiés et apatrides, les mineurs non accompagnés sont des migrants de moins de dix-huit ans qui ne sont accompagnés d'aucun représentant légal. Ils arrivent donc sur le territoire totalement isolés de leur famille. En tant que mineur, ces jeunes migrants relèvent de la protection à l'enfance qui "vise à garantir la prise en compte des besoins fondamentaux de l'enfant, à soutenir son développement physique, affectif, intellectuel et social et à préserver sa santé, sa sécurité, sa moralité et son éducation, dans le respect de ses droits." Pourtant, la difficile reconnaissance de leur minorité ralentit une prise en charge cohérente et rapide de leur instruction, qui reste fragile en raison de leur niveau de français aléatoire et de la nécessité de subvenir à leurs besoins. Cette nécessaire autonomie, qui doit être langagière avant de pouvoir être

économique, rend d'autant plus nécessaire un cadre structuré d'enseignement. C'est ainsi qu'il est essentiel de mettre en place un référentiel, qui permet de définir des repères didactiques à destination des formateurs et des apprenants, surtout dans le cadre associatif, qui est le principal lieu de formation des mineurs à leur arrivée en France.

Actuellement, de nombreux référentiels à destination du public français langue étrangère existent, le plus connu est le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL)*. Il n'englobe cependant que les apprenants de niveau débutant à avancé, sans prendre en compte ceux qui auraient un niveau inférieur au niveau A1 (débutant du CECRL) ou encore ceux qui seraient à alphabétiser en français. C'est pourquoi Beacco et un collectif de chercheurs en didactique se sont rassemblés pour créer un référentiel dit A1.1 à destination de ce public de niveau inférieur au A1 du CECRL. Je vais donc appuyer ma création de référentiel sur ce niveau A1.1, en rendant ce contenu théorique accessible à des formateurs débutants.

Dans ce mémoire, nous nous interrogerons sur comment guider les bénévoles afin de les accompagner dans leur enseignement à un public en alphabétisation face au manque de ressources suffisantes pour enseigner le français à un public immigré.

Ainsi, afin de créer un référentiel cohérent pour le milieu associatif et à destination des mineurs non accompagnés, j'ai étudié l'évolution diachronique et pédagogique du terme d'alphabétisation. Outre une dimension politique, l'évolution de l'alphabétisation dans le champ de la recherche en didactique et en linguistique (voire en sociologie) permet de comprendre avec plus de finesse les processus d'acquisition et d'apprentissage des connaissances des immigrés. Au-delà de cette étude de l'alphabétisation dans le champ didactique, je me suis penchée sur l'analyse de plusieurs manuels d'enseignement. Cela a permis une meilleure compréhension des ressources existantes et une prise en compte des éléments pédagogiques indispensables à la création de mon référentiel.

L'objectif de mon mémoire est, dans un premier temps, d'identifier les besoins complexes de ces mineurs non accompagnés et de comprendre – autant qu'il est possible – leurs multiples profils afin de déterminer comment construire un référentiel adéquat. Au-delà de cette dimension sociale et pédagogique, il m'a aussi semblé essentiel d'être consciente des enjeux politiques et économiques de l'alphabétisation dans sa globalité, puis, de l'alphabétisation à des migrants mineurs non accompagnés.

J'ai choisi d'articuler mon mémoire en trois parties. La première est consacrée au collectif Formin, puisque mon référentiel s'inscrit directement dans le champ de cette expérience de terrain. Je souhaite aussi que mon référentiel puisse être pris en main

principalement dans un environnement associatif, ainsi comprendre le fonctionnement du collectif et des membres qui le composent est indispensable. Cette étude est assortie d'un travail descriptif et analytique des mineurs non accompagnés, afin de comprendre ce que cache ce terme légal et officiel. En seconde partie de ce mémoire, je me suis concentrée sur la théorie et les enjeux de l'alphabétisation. Cette notion, qui peut sembler aller de soi, est au contraire complexe dans l'articulation entre approches didactique, pédagogique, et les enjeux socio-économiques et politiques qui la composent. Enfin, la troisième partie est plus pratique, car elle concerne les ressources existantes pour le public visé et la présentation précise du référentiel que j'ai choisi de mettre en place. En raison de la crise sanitaire et de l'enseignement à distance, je n'ai pu expérimenter mon référentiel au collectif Formin autant que je l'aurais voulu. Malgré tout, celui-ci est riche de mon expérience de plusieurs années au sein du collectif et conçu en ayant cette expérience à l'esprit.

Si la terre a des frontières, les rêves des migrants n'en auront jamais. (Souleymane Boel)

1. Présentation du terrain

Étudier la mise en place et la pratique d'un référentiel pour l'alphabétisation de jeunes migrant.e.s est une tâche ardue qui nécessite de pouvoir s'immerger dans une structure accompagnante ayant les ressources pour accueillir une étudiante sur le terrain. Ces structures, en particulier les associations, sont le plus souvent totalement dépendantes de faibles subventions et des dons de particuliers. Par chance, l'université de Rouen accueille entre ses murs le collectif Formin, né en décembre 2018 sous l'impulsion d'enseignant.e.s et d'étudiant.e.s de l'université, et qui a pour ambition d'offrir des cours à de jeunes mineur.e.s isolé.e.s. C'est comme cela que j'ai pu rejoindre ce collectif en tant que bénévole dès sa fondation et que j'ai pu y effectuer mon service civique de septembre 2020 à mai 2021. C'est à propos du travail effectué par ce collectif et de mon expérience en son sein que porte cette première partie

Cependant, ce terrain a été effectué dans des circonstances exceptionnelles. Le 29 octobre 2020 est décrété par le gouvernement un second confinement strict, suite à la pandémie, qui a considérablement bouleversé le fonctionnement du collectif et, de fait, mon expérience de terrain. Ce bouleversement a remis en question la mission centrale du collectif et l'accompagnement des jeunes mineurs. S'il a considérablement compliqué mes missions, il a aussi permis l'acquisition de nouvelles compétences et de plus d'autonomie. Il faut donc noter que les observations relatives à mon expérience cette année ne sont pas représentatives du fonctionnement habituel du collectif, mais vraiment de leur adaptation en ces temps de pandémie.

Avant d'évoquer mes recherches sur l'apprentissage du français pour un mineur non accompagné (MNA) en France et sur la mise en place d'un référentiel, je vais dans un premier temps présenter le terrain sur lequel celles-ci se fondent, à savoir, le collectif en lui-même. Nous parlerons ainsi du public qui est la raison de son engagement, et du fonctionnement pédagogique du collectif en relation à ce public particulier, tout cela, en regardant de plus près les individus dans toutes leurs complexités linguistiques et la pédagogie appliquée en classe.

1.1. Le lieu et son public

Il est indéniable que le fonctionnement propre du collectif Formin a été particulièrement significatif dans mon travail de mise en place d'un référentiel pédagogique. Ainsi, je commencerai par définir ce qu'est le collectif Formin en regardant son fonctionnement depuis l'historique de sa création jusqu'aux membres qui le composent en passant par les valeurs qu'il défend. Je m'arrêterai ensuite sur le public qui est la raison d'être de celui-ci, c'est-à-dire les mineurs non accompagnés. Il est nécessaire de comprendre ce que sont les MNA, dans leur définition légale et officielle, mais aussi quel est le parcours de ces jeunes et enfin le déroulé de leur prise en charge en France.

1.1.1. Qu'est-ce que le collectif Formin ?

Le collectif Formin est une initiative citoyenne et universitaire unique en France dont l'ambition est de soutenir les mineurs non accompagnés entre leur arrivée en France et leur prise en charge avant qu'ils soient scolarisés ou formés, s'ils sont reconnus mineurs.

1.1.1.1. Historique

Le collectif Formin est une initiative citoyenne initiée par des enseignants et des étudiants de l'université de Rouen fin 2018. Cela a débuté par l'évacuation, par les forces de l'ordre, de militants du collectif La Garenne¹ et de mineurs non accompagnés réfugiés dans un amphithéâtre de l'université de Rouen. Ces MNA, dans une situation critique et dangereuse, avaient été invités – ainsi que les militants – à participer à une conférence sur le sort des exilés. À la suite de cette celle-ci, les militants de la Garenne ont pris l'initiative d'occuper un amphithéâtre pour alerter les autorités sur le sort de ces mineurs à la rue, puisque le département de Seine-Maritime a la responsabilité de prendre en charge les mineurs et de les mettre en sécurité pendant cette période de grands froids.

La communauté universitaire, dans ce contexte, principalement des enseignants et des étudiants, s'est alors réunie pour réfléchir aux solutions qu'elle pouvait apporter à cette crise humanitaire. Les missions principales de l'université étant l'enseignement et la recherche, il a été décidé d'organiser une journée d'étude (en mars 2019) pour la partie recherche et de

¹ TUAL Raphaël, "Un amphithéâtre de l'université de Rouen occupé pour protéger des mineurs migrants : la police intervient", *Actu.fr* [en ligne], 14 novembre 2018, Consulté le 20 février 2021. Disponible à l'adresse : https://actu.fr/normandie/mont-saint-aignan_76451/occupation-amphi-universite-rouen-protoger-mineurs-migrants_19550858.html.

proposer des cours pour la partie enseignement. C'est ainsi que le collectif Formin a vu le jour pour aider ces jeunes mineurs migrants, d'abord en proposant des cours de français, puisqu'impulsé par Clara Mortamet, maîtresse de conférences en sociolinguistique et familière de l'enseignement du français à un public non natif, et Fabienne Leconte, membre du conseil de l'université de Rouen et professeure et chercheuse en sociolinguistique et en didactique des langues.

Les responsables du projet ont souhaité dès le début structurer l'initiative en collectif, cette notion est une déclinaison du statut "d'association" et en partage les fondements : "Une association est un groupement de personnes volontaires réunies autour d'un projet commun ou partageant des activités, mais sans chercher à réaliser des bénéfices." Le site vie-publique.fr, d'où est tirée cette définition, explique qu'il existe deux types principaux d'associations. La première est celle déclarée en préfecture qui peut posséder un patrimoine et agir en justice. Elle peut également, si elle est reconnue d'intérêt public, "recevoir des dons et des legs, mais elles doivent en contrepartie présenter de sérieuses garanties et sont soumises à un contrôle administratif plus strict, notamment de la part de la Cour des comptes²." Au contraire, l'association dite "simple", ou "collectif", n'est pas déclarée en préfecture, ne peut posséder de patrimoine et ne peut agir en justice. De fait, sa gestion est plus légère.

Nous avons vu qu'à la différence de l'association déclarée, le collectif ne peut posséder d'argent. Cependant, il peut recevoir des dons matériels. C'est grâce à cela que le collectif Formin a progressivement agrandi ses stocks de matériel en sollicitant des dons de particuliers par les réseaux sociaux ou en tenant des stands, qui complètent ceux reçus par l'université.

Si les premiers cours mis en place ont été des cours de français, notamment grâce aux professeurs du département de Sciences du langage, ils ont rapidement été rejoints par des professeurs d'autres départements : bientôt, le collectif a pu proposer des cours de mathématiques, d'anglais, d'histoire ou encore d'informatique. Des cours ponctuels de médecine ont même pu être proposés. Puis, grâce au bouche-à-oreille des professeurs dans leur classe respective, des bénévoles étudiants ont commencé à venir pour enseigner eux aussi. En 2018-2019 et 2019-2020, il y avait environ autant d'étudiants bénévoles que d'enseignants. Progressivement, il y a eu moins de professeurs et plus d'étudiants, du fait de leur manque de temps et d'investissement sur le long terme. Quant aux apprenants, le

² *Vie Publique*, "Qu'est-ce qu'une association?", 28 mai 2019, Consulté le 20 février 2021. Disponible à l'adresse : <https://www.vie-publique.fr/fiches/24076-quest-ce-quune-association>.

collectif a accueilli plus de soixante-dix mineurs en classe par jour en 2018-2019, soit environ deux cents jeunes de décembre 2018 à novembre 2019. Cela représente environ soixante-dix mineurs en classe par jour. Ce nombre a cependant diminué à partir de 2019 puisque le collectif n'accueillait plus alors qu'environ trente à quarante jeunes par jours entre 2019-2020, soit moitié moins. Cette diminution s'explique par une amélioration de la prise en charge par le département, notamment en raison du raccourcissement des délais administratifs et d'une meilleure prise en charge des jeunes par l'Éducation nationale, par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), ou encore par les Centres de Formation d'Apprentis (CFA). En outre, les arrivées sur le territoire de mineurs accompagnés se sont faites plus rares³.

Alors que la situation des MNA évoluait en dehors du collectif, celui-ci s'est structuré, développé et réorganisé. Il y a eu un accroissement du nombre de bénévoles et une évolution des profils de ceux-ci. Alors qu'au début les bénévoles étaient, nous l'avons vu, des enseignants de l'université puis des étudiants, des personnes d'autres horizons sont venues rapidement renforcer le collectif, notamment des enseignants retraités. Cette évolution des profils des bénévoles (de l'université ou extérieurs à celle-ci) a eu un impact sur les cours proposés. Si certaines matières sont toujours enseignées, comme le français bien sûr, mais aussi l'anglais et les mathématiques, d'autres n'ont été que passagères, comme l'histoire, ou encore les sciences, qui avaient pu être mises en place à un moment où un spécialiste de cette matière était bénévole. Du fait de l'absence de ces bénévoles maintenant, ces matières ne peuvent plus être enseignées, à moins de trouver de nouveau un spécialiste du domaine. Les jeunes restant moins longtemps à Formin, en raison d'une meilleure et plus rapide prise en charge par les autorités, dont l'Éducation nationale, il a été décidé de se concentrer sur l'enseignement de matières clés pour la suite de leur parcours et sur des activités de groupe que l'on pourrait dire "parascolaires".

Enfin, il y a eu le départ à l'université Jean-Monnet de Saint-Étienne de Clara Mortamet en septembre 2019. Fabienne Leconte est depuis seule responsable du collectif. Face aux responsabilités administratives croissantes et d'une gestion de plus en plus complexe, il a été décidé d'engager un service civique. C'est notamment grâce à ce poste supplémentaire que des activités "parascolaires" ont pu être mises en place.

³ En 2017, le nombre de MNA confiés par décisions judiciaires en Seine-Maritime était de 298 jeunes. En 2018 : 320, en 2019 : 339 et en 2020 : 176. Il faut remarquer trois choses. La première est que, comme dit plus haut, ces chiffres ne disent pas combien de jeunes sont sur le territoire avant cette décision de justice, ils permettent simplement de voir une certaine évolution. La deuxième est qu'il n'existe pas de chiffres officiels publiés avant 2017 et, enfin, que la crise sanitaire en 2020 a bien évidemment impacté l'immigration avec la fermeture des frontières en 2020 et certainement en 2021.

1.1.1.2. Une initiative humaine et solidaire

Il est important lorsque l'on considère le travail d'une association et de prendre le temps d'exposer et d'explicitier les valeurs qui en sont les fondements implicites. Cela permet entre autres de comprendre plus exactement son fonctionnement et, à propos de l'enseignement du français qui nous occupe dans ce mémoire, la mise en œuvre concrète de ces valeurs.

Le collectif Formin n'est pas une institution. Il est pensé – et l'a été dès l'origine – comme un lieu de rassemblement positif pour les jeunes et aussi de socialisation. En raison de son origine (l'occupation d'un amphithéâtre) et son lieu d'activité (une université), le collectif Formin peut offrir un cadre pédagogique et sociabilisant unique. C'est pour cette raison qu'il propose en plus des cours, des activités culturelles, sportives et ludiques. Ces activités sont multiples : sorties au musée ou à la bibliothèque, matchs de football, jeux de société ou encore fabrication de décorations de Noël. Elles permettent à ces jeunes de créer du lien entre eux, même de façon éphémère, et de fréquenter les bénévoles (dont certains étudiants à peine plus âgés qu'eux) de façon plus informelle.

Cette socialisation permet aussi de leur transmettre de manière informelle certaines normes sociales spécifiques à la France qu'ils ne connaissent pas encore – ou imparfaitement –, mais aussi celles dont ils sont privés du fait de leur âge et de leur coupure de toute autorité parentale. Comme l'expliquent Fabienne Leconte et Clara Mortamet :

“Nous n'avons aucune autorité légale ni même morale, mais les cours sont souvent les seuls moments où ils sont initiés à un certain nombre de normes sociales : la relation aux adultes, aux règles scolaires, la propreté, les normes d'interaction, la laïcité, la place des femmes, le rapport au corps, etc. Le fait qu'ils soient des adolescents isolés les prive de relations à des adultes dont ils ont besoin pour se construire et pour se socialiser⁴.”

Ces jeunes étant, rappelons-le, des adolescents, il est essentiel de leur permettre rapidement de se scolariser. Le but du collectif n'est pas, en soi, de leur transmettre un savoir

4 Leconte, F., & Mortamet, C. (2021). Penser l'accompagnement des mineurs non accompagnés en France dans un contexte informel : un point de vue sociolinguistique. Domp martin et Galligani (dirs), actes du colloque Didactique des langues et du plurilinguisme (Nov 2019), Recherches en Didactiques des Langues et des Cultures. Sous presse.

ou des connaissances, mais plutôt d'assurer soit une continuité scolaire, si les jeunes étaient scolarisés avant leur départ, soit une première scolarisation. En l'attente d'une prise en charge des MNA dès leur arrivée sur le territoire français, diverses initiatives, comme le collectif Formin en Seine-Maritime, essaient de pallier tant bien que mal aux insuffisances des pouvoirs publics.

Dès ses débuts, le collectif Formin a été soutenu par l'université de Rouen, notamment en termes de soutien financier et matériel. Nous pouvons par exemple parler d'un financement des repas des jeunes au RU et de tickets de bus pour se rendre à l'université, en plus d'un accueil des cours dans leurs locaux (salles informatiques et préfabriqués) ; et, entre autres, d'un don de matériel comme des manuels, des stylos, des photocopies. L'université a aussi autorisé la mise en place d'armoires dans un préfabriqué du campus afin d'y stocker tout le matériel lié au collectif.

Si l'université a été la clé de voûte du collectif, cela n'aurait pas pu se faire sans l'aide de nombreuses associations. En effet, il a été nécessaire de demander conseil à des professionnels déjà engagés sur le terrain pour pouvoir créer en toute légalité un collectif qui répond aux besoins de ce groupe vulnérable, comme le précisent Fabienne Leconte et Clara Mortamet⁵ :

“La mise en place des cours s’est faite en lien avec un réseau d’associations d’aide aux migrants, que ce soit sur des questions juridiques (collectif d’avocats), sanitaires (Médecins du monde), éducatives (Réseau éducation sans frontières RESF) ou proposant une aide plus globale sous la forme d’hébergements solidaires, d’aide psychologique et juridique (Réseau Solidarité Migrants).”

On voit bien que le collectif Formin s'est construit non seulement autour de la question centrale de l'apprentissage du français, mais aussi de la situation plus globale des besoins des jeunes dans toute leur complexité.

L'une des associations avec lesquelles le collectif est aussi en lien est l'AFEV, “c'est une association nationale reconnue d'intérêt général depuis 1991 qui mobilise chaque année des milliers d'étudiant.e.s pour accompagner des jeunes en difficulté scolaire et créer du lien dans les quartiers populaires⁶.” Elle lutte contre les inégalités scolaires en mobilisant des

⁵ *Ibid.*

⁶ Site *Afev.org*

étudiants, encadrés par des volontaires en service civique, les contrats pouvant aller de 3, à 6, ou à 9 mois. L'université a fait appel à l'association en octobre 2019 pour demander un soutien administratif pour le collectif. C'est ainsi que l'AFEV a créé un nouveau poste de volontaire en service civique : la mission Formin. Cette alliance a en effet permis un soutien administratif, mais cela a aussi permis de débloquer un fonds financier et d'intégrer le collectif dans son réseau de communication.

Concrètement, l'AFEV a réservé un fond de 2000 € consacré aux sorties culturelles et artistiques du collectif Formin pour l'année 2020-2021, fonds qu'il aurait été impossible auparavant pour le collectif de réunir, sachant notamment qu'il ne peut détenir d'argent. Quant au réseau de l'AFEV, des initiatives, qu'il aurait été difficile d'organiser sans les contacts privilégiés de cette association, ont pu être mises en place. Par exemple, j'ai été mise en relation avec la directrice du pôle communication des bibliothèques de Rouen ce qui a permis un accueil simplifié et la création de cartes d'emprunts pour des jeunes qui n'y ont normalement pas le droit. Mais encore, nous avons eu accès aux salles des fêtes de la ville de Rouen gratuitement pour organiser des ateliers de peinture, à mon initiative, grâce au partenariat de l'AFEV avec celle-ci.

Mais l'association – en relation directe avec les MNA – avec laquelle le collectif travaille étroitement est le Réseau de solidarité migrant (RSM). Cette association assure un accueil d'urgence : logement pour un ou deux mois, suivi d'un avocat, aide administrative, dons de vêtements et autres. Dans le cadre de leur mission de prise en charge et d'accompagnement, elle est souvent celle qui envoie au collectif les jeunes à leur arrivée à Rouen. Le collectif Formin s'inscrit donc dans la continuité d'un réseau d'entraide associatif. Loin de se substituer à ces associations, Formin soutient leur travail et leur apporte son expertise : l'enseignement.

Au-delà de ce que le collectif enseigne à ces MNA, il y a la volonté d'aider ces très jeunes, de les soutenir dans leur long parcours de migrant en France. Le collectif essaie de faciliter la transition de ces MNA entre leur arrivée et leur prise en charge par l'Éducation nationale ou les CFA. Mais il est important de noter que "l'objectif du collectif Formin n'est pas de se substituer aux institutions qui doivent prendre en charge ces jeunes, mais de réduire l'indignité de leur accueil et de faire en sorte que leurs droits – notamment à l'éducation – soient honorés", pour citer les mots des fondatrices⁷. Ainsi, le collectif ne donne que trois

⁷ *Ibid.*

jours de cours par semaine de façon à permettre aux jeunes de se rendre à leurs rendez-vous administratifs auprès de leur avocat, aux audiences avec le juge et avec les éducateurs qui les suivent ou encore de privilégier les rendez-vous avec les associations qui leur apportent soutien et structure.

Dès le début, il a été essentiel de ne pas laisser ces jeunes désœuvrés ou abandonnés à eux-mêmes. Au contraire, le collectif se veut “passeur” entre l’arrivée des MNA après un voyage éprouvant et leur mise à l’abri par les autorités. Dans cet intervalle, il est important d’apporter un soutien sous toutes les formes à ces jeunes, car le collectif fait partie d’un réseau d’associations et d’initiatives citoyennes, mais il ne prétend pas “prendre en charge” à lui tout seul les jeunes qui le fréquentent.

1.1.1.3. Les membres du collectif

Il est essentiel de présenter les membres du collectif Formin qui organisent, structurent et animent les cours et ateliers culturels ou sportifs. Leurs rôles et leurs profils sont hétérogènes : il y a, d’une part, l’encadrement administratif du collectif et, d’autre part, les bénévoles, eux-mêmes de profils et de compétences divers.

Lorsque nous parlons du collectif Formin, nous pensons d’abord aux personnes que nous croisons tous les jours dans les classes. Mais rien de cela n’aurait été possible sans les deux coordinatrices du collectif, Fabienne Leconte et Clara Mortamet. Elles sont à l’origine du projet et en sont les responsables administratives. Fabienne Leconte assure seule cette mission depuis septembre 2019. Son rôle au sein du collectif est tout d’abord d’assurer la fonction de responsable administrative, ainsi, elle est la personne à contacter en cas de problème ou de décision importante à prendre. C’est aussi la personne lien entre le collectif Formin et les différents acteurs qui l’entourent, à savoir, l’université, les associations, les différents centres de formation, etc. Étant membre du conseil de l’Université de Rouen, elle a un contact plus étroit avec les responsables administratifs de l’université. Cela a permis entre autres de faciliter une reprise des cours rapide en présentiel à la suite du second confinement.

La.le volontaire en service civique au collectif Formin a pour rôle de recruter de nouveaux bénévoles, et de les accompagner dans leur enseignement tout au long de l’année, de gérer l’emploi du temps du collectif et des bénévoles. Cela inclut aussi la vie en classe, en passant par la distribution de tickets de bus et de repas, et l’accueil des nouveaux migrants.

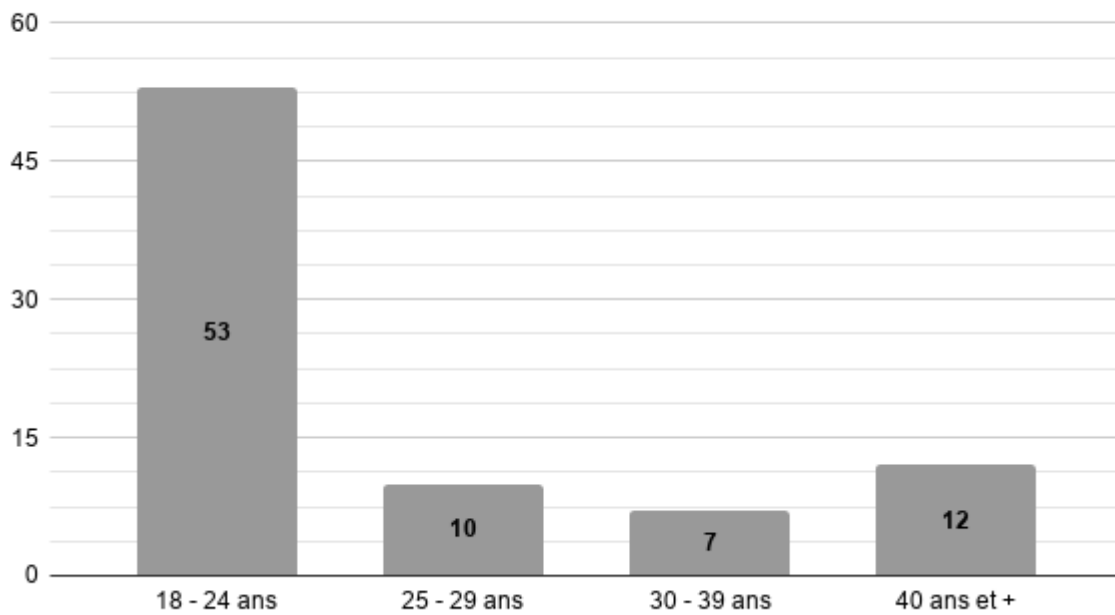
Ces tickets de dix trajets en bus rouennais nous sont fournis par l'université afin que les jeunes – sans revenu – puissent venir jusqu'à Mont-Saint-Aignan pour assister aux cours, tout comme les tickets de repas, payés eux aussi par l'université en accord avec le Crous.

La mission comprend aussi la communication sur les réseaux sociaux et l'organisation des sorties et activités prévues tout au long de l'année. Nous avons par exemple effectué en 2020-2021 une sortie à la bibliothèque et la réalisation d'ateliers de peintures ayant pour finalité une fresque représentant la pluriculturalité présente à Rouen à travers les MNA. De plus, sur certains créneaux, le service civique pourra être amené.e à animer des séances de cours, que ce soit sur un contenu pour un cours de français, d'informatique ou encore de mathématique. Il faudra donc être capable d'être pluridisciplinaire en l'absence de suffisamment de bénévoles pour assurer les cours.

Enfin, être volontaire en service civique, mission Formin, implique tout d'abord d'être volontaire à l'AFEV. Cela se caractérise par une participation parfois obligatoire à des événements, formations, et réunions organisées par l'association. De plus, la personne en service civique devra rendre des comptes – par le biais de réunions hebdomadaires – à son responsable attribué.e à l'AFEV, afin de faire un retour sur ses actions effectuées au collectif Formin.

Pour que ce collectif fonctionne, il faut bien sûr plus que des responsables : des bénévoles essentiels au bon déroulé du collectif. La majorité se compose d'étudiants des universités aux alentours – de Mont Saint Aignan, et aussi de Rouen, mais nous avons aussi des enseignants, souvent universitaires. Ils sont bien souvent recrutés par le biais d'un bouche-à-oreille entre enseignants de l'université, même si nous essayons de faire connaître le plus largement possible le collectif par des affiches ou encore par des messages de présentation reçus dans les boîtes mail de tous les membres administratifs de l'université. Cette année, nous avons eu dix professeurs inscrits sur les fiches de recrutement, mais sept sont réellement venus en cours toute l'année ou seulement quelques mois. Ces professeurs sont une grande richesse pour le collectif puisqu'ils apportent leur connaissance du métier et leur pédagogie aux bénévoles néophytes. De plus, en échange de leur prêt de leurs locaux, l'université demande à ce qu'au moins un professeur universitaire soit présent lors des séances de cours afin d'assurer un rôle de responsable en cas d'imprévu en tout genre, ils sont donc indispensables.

Répartition en âge des bénévoles inscrits en 2020-2021



Comme le montre ce graphique, le collectif compte en effet des professeurs universitaires et bon nombre de bénévoles d'autres domaines, comme des retraités – ici, ces personnes pouvant être en grande majorité représentées dans les bénévoles de plus de vingt-cinq ans. Mais comme le montre la première colonne de bénévoles, cinquante-trois sur quatre-vingt-deux inscrits sont des étudiants. En lien avec le Bureau de la vie étudiante de l'université, nous faisons régulièrement paraître dans *Les actualités universitaires* (hebdomadaire numérique de l'université reçu sur toutes les boîtes mail étudiantes) des demandes de bénévoles. C'est par ce biais de communication que le collectif se fait le mieux connaître. Mais nous avons aussi les réseaux sociaux, comme *Facebook*, pour mobiliser de nouveaux bénévoles. Cela représente pour eux un moyen de s'engager humanitairement dans un projet social, pour d'autres, cela sera une expérience enrichissante pour leurs objectifs professionnels, enfin, nous aurons ceux pour qui cet engagement sera un moyen de varier leur quotidien à l'université, en dehors des heures de cours d'examens.

Nous pouvons observer une certaine hétérogénéité dans les étudiants bénévoles, comme le montre le tableau qui suit et qui regroupe une analyse portant sur tous les étudiants⁸ qui ont postulé pour cette année 2020-2021. De plus, certains bénévoles ne sont pas issus de l'enseignement et n'ont donc aucune pratique pédagogique avant de s'engager auprès du

⁸ Notons que sur les quatre-vingt-deux inscrits, vingt-six ont été des membres actifs.

collectif. Nous pouvons voir sur le tableau ci-dessous que seulement quinze bénévoles viennent du milieu de l'enseignement.

Filières d'origine des bénévoles postulant en 2020-2021

Filières	Quantité	Ayant reçu une formation à l'enseignement
Art	2	
Commerce, économie et gestion	14	1
Droit	5	
Enseignement	15	15
Industrie	1	
Lettres et Langues	13	
Santé	3	
Sciences et technologies	12	2
Sciences Humaines et sociales	25	
Sciences politiques	1	
Total	91	18

Le statut de bénévole, qu'implique le collectif, signifie que les personnes qui s'engagent auprès de Formin le font selon leurs disponibilités et leur envie. Ainsi, nous voyons tout au long de l'année de nouveaux bénévoles arriver et d'anciens partir pour raison personnelle ou professionnelle. Pendant les confinements, il a été laborieux pour nombre d'entre eux de gérer toutes les nouvelles difficultés liées au travail à distance et au confinement en lui-même. Cela s'est ressenti sur le nombre de bénévoles inscrits à Formin qui a décliné.

1.1.2. Les mineurs non accompagnés ou MNA

Il n'est pas possible de parler du terrain de mon mémoire sans parler des MNA. Pour bien comprendre la tâche complexe qu'est d'enseigner à ces jeunes, il faut s'arrêter un instant sur la multiplicité des profils et l'implication de leur situation commune, à savoir, être un mineur isolé – parfois non francophone – en pays inconnu.

1.1.2.1. Qui sont les “mineurs non accompagnés” ?

“Mineur non accompagné” est à la fois un statut juridique bien particulier et une expérience humaine dramatique. Le terme “MNA” cache des réalités bien différentes et plusieurs typologies ont été définies⁹ : les MNA “exilés” sont ceux et celles qui ont fui une situation dangereuse ; les MNA “mandatés” ont été envoyés par leur famille ou leur communauté dans l’espoir d’une vie meilleure à l’étranger qui permettra au jeune de contribuer, en retour, au progrès de la famille restée au pays ; les MNA “exploités” depuis leur pays d’origine ou à leur arrivée en France ; les MNA “fugueurs” bien souvent des structures d’accueil qui leur sont proposées en France et les MNA “errants” ou les “mineurs de rue”, qui se caractérisent par la “bande” de jeunes visibles dans l’espace public, qui bien souvent, peuvent commettre des petits délits et/ou consommer des stupéfiants.

Selon l’OFPPRA, l’Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides, les mineurs non accompagnés sont des jeunes migrants de moins de dix-huit ans non accompagnés ni de leur père ni de leur mère ni d’aucun représentant légal. Il faut noter que :

“Un mineur ne peut directement entamer une démarche administrative et doit par conséquent nécessairement se voir désigner un représentant légal. Aussi depuis la loi du 4 mars 2002 relative à l’autorité parentale, le procureur de la République compétent doit désigner un administrateur ad hoc à un mineur sans représentant légal qui forme une demande d’asile sur le territoire français¹⁰.”

En tant que mineur, ces jeunes migrants relèvent de la protection à l’enfance qui “vise à garantir la prise en compte des besoins fondamentaux de l’enfant, à soutenir son développement physique, affectif, intellectuel et social et à préserver sa santé, sa sécurité, sa moralité et son éducation, dans le respect de ses droits¹¹.” Nous comprenons bien que le point le plus saillant du statut des MNA est leur âge : si ceux-ci sont reconnus comme mineurs, ils

9 Etienne, A., & Zanna, O. (2012). *Des typologies pour faire connaissance avec les mineurs isolés étrangers et mieux les accompagner*. Topik/ mission de recherche Droit et justice

https://www.infomie.net/IMG/pdf/synthese_-_actualisation_typologie_mie_2013-2.pdf

10 Site de l’OFPPRA, Consulté le 2 avril 2021. Disponible à l’adresse :

<https://www.ofpra.gouv.fr/glossaire?lettre=M#Mineurs%20non%20accompagn%C3%A9s>.

11 Article 1 de la loi no 2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l’enfance. La protection de l’enfance relève de la compétence des départements, ce qui n’est pas sans causer des conflits entre les départements, les régions et l’État. Cela signifie également que la reconnaissance de la minorité n’est pas faite selon les mêmes règles et que la prise en charge de ceux et celles reconnus comme mineurs n’est pas la même, en matière de mise à l’abri et d’éducation entre les différents départements.

bénéficient alors des mêmes droits que tout autre mineur sur le territoire et sont protégés par l'Aide sociale à l'enfance. Cela explique aussi que les procédures de reconnaissance de la minorité se voient parfois être retardées par l'État lui-même, afin que moins de jeunes bénéficient de cette prise en charge. Mais cela reste un autre débat.

Selon le plus récent rapport d'activité de la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse, les MNA reconnus viennent essentiellement d'Afrique de l'Ouest francophone : la Guinée, le Mali et la Côte d'Ivoire à hauteur de 24,67 %, 23,29 % et 13,16 % en 2019 et 30,71 %, 20,14 % et 16,25 % en 2018. Ces chiffres restent assez stables. Les jeunes d'origine maghrébine (Algérie, Maroc et Tunisie) représentent 10,6 % des MNA en 2019 et 9,5 % en 2018. Plus marginales sont les arrivées depuis le Cameroun (moins de 2 % en 2019, 2,30 % en 2018), le Sénégal (2,39 % en 2019, moins de 2 % en 2018) et l'Albanie (2,58 % en 2019, 2,17 % en 2018).

L'augmentation la plus significative est celle des jeunes du Bangladesh avec 2,26 % en 2018 et 4,83 % en 2019. Selon la CNAPE (Convention Nationale des Associations de Protection de l'Enfant) :

“Les Bangladais constituent désormais avec les Nigériens l'un des principaux flux migratoires vers l'Europe. Cette immigration qui s'accroît en France était quasi inexistante il y a encore cinq ans. [...] La migration de cette population est ancienne et s'orientait principalement vers les pays du Golfe. [...] Elle s'est ensuite, pour des raisons d'opportunités économiques, déplacée vers la Libye, recruteur dans le secteur pétrolier; jusqu'à ce que la guerre les fasse fuir; les obligeant de nouveau à se déplacer. L'immigration d'aujourd'hui se tourne vers l'Europe, le plus souvent dans l'objectif de rejoindre la Grande-Bretagne où vit une importante communauté bangladaise¹².”

Si la migration depuis le Moyen-Orient (Pakistan et Afghanistan : 6,05 % en 2019 et 4,43 % en 2018) reste plutôt stable, on remarque tout de même une hausse des arrivées depuis le Pakistan en 2019. Nous retrouvons quasiment ces évolutions en région Normande avec, en 2019, 32 % de jeunes Guinéens reconnus MNA, 19 % de Maliens, 10 % d'Ivoiriens, 9 % de

12 Rapport d'activité annuel 2019 de la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse mission “Mineurs non accompagnés” du ministère de la Justice, publié en mai 2020, p. 8-9. Tous les chiffres cités ici proviennent de ce rapport, disponible à l'adresse : <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/274374.pdf>.

Bangladais et 4 % d'Albanais. Nous retrouvons ces flux en Seine-Maritime : 47,5 % de jeunes Guinéens, 14,7 % de Maliens, 8,4 % d'Ivoiriens, 3,1 % de Camerounais et 2,8 % d'Albanais.

Bien sûr, “MNA” ne rend pas bien compte des individus, étant un terme juridique. Tout en restant quelque peu abstraits, nous pouvons déjà esquisser le portrait de ces jeunes qui sont massivement des garçons¹³ : en effet, les conditions de voyages – difficiles et dangereuses pour tous – le sont d'autant plus pour les filles. Celles-ci sont plus exposées au viol lors du voyage, mais aussi aux réseaux d'exploitation et de traite des êtres humains, que les garçons – mais qui en restent également victimes. Un membre de l'association RSM m'a rapporté que les passeurs mettent d'office un implant contraceptif dans les bras de certaines des filles avant leur traversée, cependant, certaines n'y ont pas accès et se retrouvent enceintes à la fin de leur voyage. Elles sont alors prises en charge par l'œuvre normande des mères.

Les jeunes sont le plus souvent âgés d'au moins 13 ans : en 2019, 1 526 jeunes ont entre 13 et 14 ans ; 5 178 jeunes : 15 ans ; 7 647 : 16 ans ; 2 272 : 17 ans. Pourtant, 117 jeunes ont moins de 12 ans et 20 moins de 10 ans... Ainsi, les jeunes mineurs non accompagnés qui fréquentent le collectif sont le plus souvent des adolescents de plus de quinze ans, car les plus jeunes sont plus automatiquement pris en charge par l'ASE, puisque leur minorité est moins remise en cause.

Lorsque les jeunes arrivent en France, ils n'ont pas forcément de bagage linguistique en français. Pour ceux venant de pays francophones, leur scolarisation et la durée de celle-ci peuvent varier selon l'origine sociale et l'âge. Il faut aussi noter que les répertoires langagiers de ces pays francophones diffèrent de celui de la France (nous reviendrons plus longuement sur cette question dans la deuxième partie du mémoire). Le tableau ci-dessous montre les langues officielles des principaux pays d'origine des MNA : on voit que la plupart des jeunes viennent de pays africains francophones, à l'exception des anciennes colonies britanniques (Nigéria et Sierra Leone) ou de l'ancien territoire américain (Libéria) ou encore des pays d'Asie (Pakistan, Bangladesh).

13 95,5 % de garçons soit 16 009 en 2019 et 4,5 % de filles soit 751 en 2019. Rapport d'activité annuel de la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse.

Langues officielles des principaux pays d'origine des MNA

Pays	Langue.s officielle.s	Le pays est-il francophone ?
Afghanistan	Dari, Pachtou	Non
Bangladesh	Bengali	Non
Cameroun	Anglais, français	Oui
Congo	Français	Oui
Côte d'Ivoire	Français	Oui
Gambie	Anglais	En partie
Guinée-Conakry	Français	Oui
Libéria	Anglais	Non
Mali	Français	Oui
Nigéria	Anglais	Non
Pakistan	Ourdou, anglais	Non
Sénégal	Français	Oui
Sierra Léone	Anglais	Non

Les causes de migration sont protéiformes et multiples. Loin de s'exclure les unes des autres, c'est souvent l'accumulation de difficultés intérieures à un territoire qui déclenche le départ des migrants. Dans le cas des jeunes, une situation intrafamiliale est tout aussi déterminante. À Formin, nous n'interrogeons pas les jeunes sur les raisons de leur départ : d'une part, car ceux-ci doivent régulièrement raconter leur parcours aux autorités voire aux associations, d'autre part notre ambition est d'enseigner. Il n'y a donc pour cela, pas besoin de leur faire revivre des événements traumatiques.

1.1.2.2. Les causes géopolitiques, sociales et économiques

Nous n'allons pas essayer d'entreprendre ici une synthèse exhaustive des causes migratoires de ces jeunes : le sujet est bien trop complexe. Parmi elles, nous trouvons les troubles géopolitiques : guerres civiles, violences inter et intraethniques ou intercommunautaires, terrorisme, crises institutionnelles, etc. Il faut noter que si la majorité des pays d'où viennent les MNA (principalement l'Afrique de l'Ouest) ne sont pas en guerre, cette population jeune et en pleine expansion est soumise à de fortes tensions entre instabilité politique et présence djihadiste et terroriste. À titre d'exemple :

“Selon la Mission multidimensionnelle intégrée des Nations unies pour la stabilisation au Mali (Minusma), l’accumulation [de la guerre contre le terrorisme et les massacres intercommunautaires] a conduit à une augmentation de 5,65 % des violations et abus des droits humains par rapport au premier trimestre. Dans sa note publiée jeudi 6 août 2020, la Division des Droits de l’Homme et de la Protection (DDHP) a ainsi documenté 632 cas de meurtres, exécutions sommaires, enlèvements, viols, atteintes à l’intégrité physique, intimidations et menaces. Entre le 1er avril et le 30 juin [2020], 323 personnes, dont 23 enfants et 11 femmes, ont été tuées¹⁴.”

Les conflits géopolitiques causent une instabilité certaine. Pourtant, d’autres causes sont aussi à l’origine des départs vers la France. Nombre d’entre elles sont sociales, comme les discriminations (homophobie, handicap, etc.) ou la maltraitance des enfants ou encore des femmes (mariage forcé, etc.). C’est aussi l’environnement familial qui peut exacerber les tensions sociales subies par le jeune.

Bien sûr, le contexte économique joue aussi un rôle important, autant la pauvreté que le chômage élevé. En Guinée, bien que des chiffres sur le chômage n’existent pas, certains avancent un taux à 80 % de chômage chez les jeunes et deux tiers de la population vivant dans la pauvreté. Pourtant, les populations les plus pauvres et les plus vulnérables économiquement tendent à migrer vers d’autres pays africains, notamment en raison des sommes demandées par les passeurs.

À ces facteurs s’est ajouté le changement climatique qui transforme profondément les conditions de vie des populations les plus touchées. Pourtant, c’est l’accumulation de divers facteurs qui sont à l’origine de la migration, d’autant plus que ces facteurs s’influencent entre eux, et interagissent. Il faut noter également que la France reste une terre d’accueil historique pour ses anciennes colonies ou territoires sous influence et une voie de passage pour ceux et celles qui souhaitent rejoindre la Grande-Bretagne.

La route principale de migration est celle de la Méditerranée centrale qui passe principalement par la Libye – voire la Tunisie et l’Égypte – et l’Italie. Elle concerne

¹⁴ MAILLARD Matteo, “L’ONU alerte sur une augmentation des exactions contre les civils au Mali”, *Le Monde Afrique* [en ligne], 07 août 2020, Consulté le 30 mars 2021. Disponible à l’adresse : https://www.lemonde.fr/afrique/article/2020/08/07/au-mali-l-onu-pointe-une-augmentation-des-exactions-de-l-armee-contre-les-civils_6048378_3212.html.

principalement ceux et celles venus du Niger, de Guinée et de Côte d'Ivoire. Il y a ensuite la route de Méditerranée orientale qui passe entre la Turquie et la Grèce et qui concerne les Syriens, les Irakiens et les Afghans. La troisième route, la Méditerranée occidentale passe par l'Espagne, l'Italie et la Grèce. Elle concerne surtout les pays du Maghreb et la Côte d'Ivoire. Ces données sont avant tout des points de repère : en vérité, les parcours migratoires sont de plus en plus complexes en raison, notamment, des différents accords passés avec la Libye ou la Turquie pour contenir l'arrivée des migrants.

Ces voies maritimes représentent de multiples dangers. Il y a, déjà, les périls mortels de la traversée en mer : selon l'ONU Migration, "le nombre de décès enregistrés le long des trois principaux itinéraires méditerranéens en date du 11 décembre [2019] s'élève à 1 246 décès¹⁵." La Libye est à elle seule un lieu de tous les dangers : selon Amnesty International, "au moins 40 000 personnes, dont des milliers de mineurs, ont été interceptées en mer, renvoyées en Libye et exposées à des souffrances inimaginables" entre 2017 et 2020. Marie Struthers, directrice du programme Europe d'Amnesty International, précise :

"Les migrantes et migrants et les demandeuses et demandeurs d'asile détenus dans ces centres endurent des conditions très éprouvantes, assorties d'une forte surpopulation, et sont exposés à de graves violations des droits humains, comme la torture et le viol. En outre, leurs vies sont menacées du fait de l'escalade du conflit¹⁶."

Nous savons aussi qu'en Grèce la situation est de plus en plus catastrophique : le camp de Moria, conçu pour accueillir 3 000 personnes, en compte aujourd'hui plus de 8 700, dont 3 000 enfants¹⁷.

15 Il faut préciser que : "Compte tenu des difficultés à recueillir des informations sur ces personnes et sur les circonstances de leur décès, le nombre réel de décès pendant la migration est probablement bien plus élevé. Les recensements effectués par le Projet sur les migrants disparus ne doivent être considérés que comme une indication des risques associés à la migration, et non comme une représentation absolue du nombre réel de décès à travers le temps et les continents."

OIM, "Arrivées de migrants en Europe par la Méditerranée en 2019", 13 décembre 2019, Consulté le 15 avril 2021. Disponible à l'adresse : <https://www.iom.int/fr/news/arrivees-de-migrants-en-europe-par-la-mediterranee-en-2019-104-644-deces-en-mer-1-246> .

16 Amnesty International, "Libye. Le renouvellement de l'accord sur la migration confirme la complicité de l'Italie dans les actes de torture infligés aux migrants.e.s et réfugié.e.s", 30 janvier 2020, Consulté le 15 avril 2021. Disponible à l'adresse : <https://www.amnesty.org/fr/latest/news/2020/01/libya-renewal-of-migration-deal-confirms-italys-complicity-in-torture-of-migrants-and-refugees/>.

17 Site de l'Unicef, "Grèce : Plus de 1 100 enfants réfugiés et migrants non accompagnés ont besoin d'urgence d'un hébergement adapté et d'une protection", 29 août 2019, Consulté le 15 avril 2021. Disponible à l'adresse : <https://www.unicef.org/fr/communiqu%C3%A9s-de-presse/grece-enfants-refugies-migrants-non-accompagn%C3%A9s>.

À cela s'ajoute la grande vulnérabilité des plus jeunes à la traite des personnes, le risque de rafle par des réseaux mafieux ou encore d'arrestation. Ces dangers sont réels sur tout le parcours des MNA, depuis les premiers pays traversés en Afrique (nous avons parlé de la Libye par exemple), aux réseaux de passeurs, aux camps de détention de migrants et jusqu'à l'Europe :

“L'Agence européenne de police criminelle estimait à 10 000 le nombre de mineurs non accompagnés (MENA) disparus entre 2014 et 2017. Dans une étude détaillée d'une cinquantaine de pages diffusée le 2 décembre, Missing Children multiplie ce chiffre par trois et estime, comme les experts d'Europol, qu'il est encore appelé à croître dans les années à venir : les réseaux criminels, qui exploitent les jeunes migrants pour le travail, la mendicité ou la prostitution sont, d'après cette ONG, de plus en plus actifs un peu partout en Europe¹⁸.”

1.1.2.3. La politique d'accueil en France

La politique d'accueil des MNA en France est complexe. Par principe accueillante et protectrice, elle est sur le terrain défaillante et excluante. En vérité, ces jeunes sont le plus souvent accueillis avec suspicion. Rappelons encore une fois la quasi-absence de pilotage national et l'inégale prise en charge selon les départements.

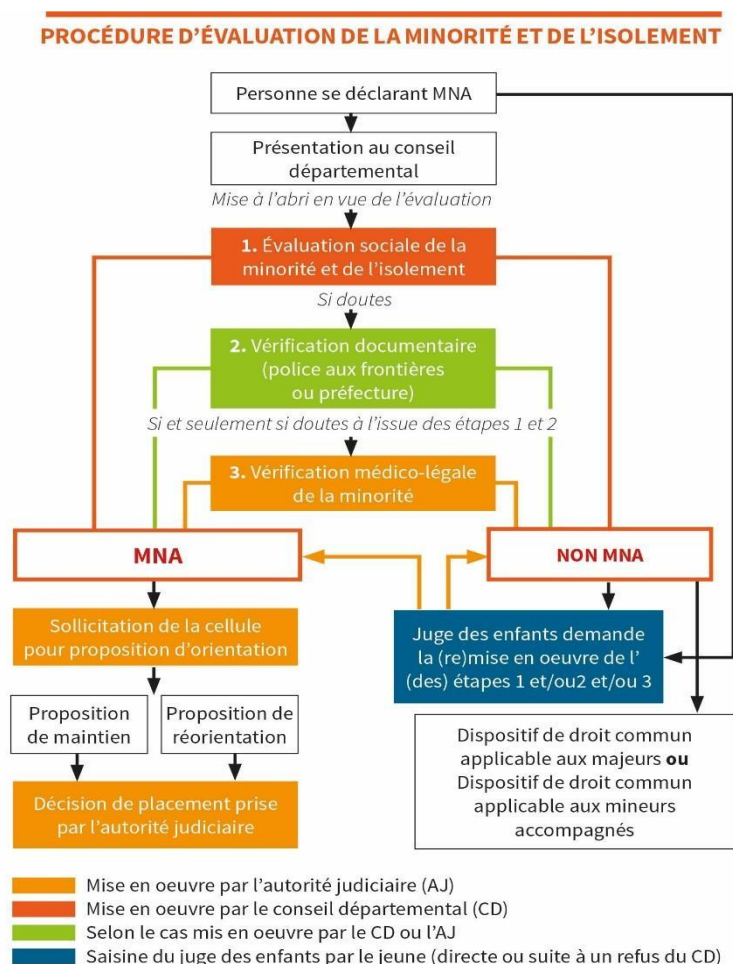
Commençons tout d'abord par la procédure d'évaluation et de prise en charge, qui peut paraître simple, mais seulement en théorie. La première étape est d'évaluer la minorité et l'isolement du jeune se déclarant mineur non accompagné, par une vérification documentaire ou médico-légale. Si la minorité et l'isolement du jeune sont avérés, celui-ci est alors placé sous l'autorité judiciaire qui le confie à un service d'aide sociale à l'enfance (ASE). Celle-ci sollicite alors la MMNA, la “Mission mineurs non accompagnés”, cellule de la protection judiciaire de la jeunesse, qui peut décider de maintenir le MNA sur le département où il se trouve déjà, ou de le déplacer vers un autre département, selon “la clé de répartition des prises en charge entre départements”.

¹⁸ STROOBANTS Jean-Pierre, “En Europe, la tragédie des jeunes migrants exploités par des réseaux clandestins”, *Le Monde*, 9 décembre 2019, Consulté le 5 avril 2021, disponible à l'adresse :

https://www.lemonde.fr/international/article/2019/12/09/en-europe-la-tragedie-des-jeunes-migrants-exploites-par-des-reseaux-clandestins_6022229_3210.html.

En principe, si un jeune est reconnu comme mineur non accompagné, il est pris en charge par un centre agréé – soutenu financièrement par l’ASE – : il est logé, se voit attribuer un éducateur, reçoit une carte de transport, un budget alimentaire et des vêtements. Il doit également s’orienter vers une formation professionnelle, car rares sont les jeunes qui décident – ou ont le choix – de continuer vers une filière générale ou technologique puisqu’ils devront subvenir à leurs besoins dès leur majorité.

Bien sûr, ce processus officiel décrit ici ne raconte pas la réalité officieuse de ces étapes qui sont bien souvent ponctuées d’attente, et/ou d’absence complète ou partielle de soutien (hébergement, alimentaire, sanitaire, scolaire) avant la reconnaissance de la minorité. Pendant cette période de vide, ces jeunes sont heureusement soutenus sur de nombreux aspects (financier, logement, aide administrative, etc.) par des bénévoles d’associations de la région. Ce tableau ci-dessous illustre ce processus d’évaluation de la minorité pour un MNA.



À l’arrivée des jeunes commence un long parcours du combattant pour prouver leur

minorité, ce qui passe le plus souvent par un entretien d'évaluation du parcours personnel afin de déterminer l'âge d'un MNA, mais aussi, ce qui est très contesté, par un test osseux. Ce test n'est demandé que si le jeune possède des papiers d'identité considérés comme fiables, mais rares sont ceux qui en ont ou qui ont pu les conserver au cours de leur périple. Le test osseux consiste à comparer une radio de la main et du poignet gauche du jeune avec les courbes d'ossification d'enfants par tranches de six mois, établies entre 1931 et 1942 (!) par deux chercheurs qui lui ont donné leurs noms : Greulich et Pyle. Le but de cette comparaison est d'identifier le cartilage que l'on appelle de "croissance" qui s'ossifie vers l'âge de 18 ans. Loin de pouvoir identifier l'âge d'un jeune avec précision – ce test n'a d'ailleurs jamais été mis en pratique à cette époque –, la marge d'erreur admise est d'au moins dix-huit mois. Sans compter que de nombreux facteurs peuvent ralentir (carences nutritionnelles, par exemple) ou accélérer la croissance (comme un dur labeur manuel). Pourtant, ce test est utilisé dans de nombreux départements, notamment en Seine-Maritime.

En 2018, la situation des mineurs en Seine-Maritime était particulièrement critique¹⁹ : les associations ont dénoncé les carences des autorités dans la mise en sécurité de ces mineurs ainsi que l'utilisation de tests osseux dans la détermination de l'âge. C'est la négligence du département (et plus largement de l'État) à garantir la sécurité, la santé et l'éducation de ces jeunes qui est à l'origine du collectif Formin : en 2018, il pouvait s'écouler huit semaines entre l'arrivée d'un MNA sur le territoire et son rendez-vous d'évaluation de minorité, entre temps, le jeune est le plus souvent livré à lui-même, même si de nombreuses associations tentent de les aider à se mettre à l'abri.

Face à la croissance exponentielle du nombre de MNA en France, les départements ont mobilisé les dispositifs de l'aide sociale à l'enfance déjà existants, comme les foyers à l'enfance. Très vite, ces structures, déjà sous tension, se sont retrouvées submergées.

¹⁹ Il existe peu de chiffres officiels. Seuls le nombre de mineurs confiés par décision de justice et le nombre de mineurs présents dans les dispositifs d'aide sociale à l'enfance sont connus. Il n'existe pas de chiffre officiel à propos du nombre de jeunes sur le territoire avant la décision de majorité. France Info Normandie, dans un article du 22 novembre 2019 au sujet du conseil départemental annuel consacré à la préparation du budget, cite ces chiffres : " Les mineurs étrangers en question représentent environ 20 % des 4426 jeunes accueillis par l'aide sociale à l'enfance (ASE). Mais leur nombre a explosé ces dernières années, passant de 272 en 2016 à 831 au 31 juillet 2019. La plus forte augmentation a été constatée en 2018, où l'effectif a évolué de 483 mineurs non accompagnés (MNA) pris en charge à 787 en un an. Soit +300 %."

LECOMPTE Catherine, "Budget 2020 : comment le département seino-marin accueille ses jeunes migrants isolés ?", *France 3 Normandie* [en ligne], 22 novembre 2019, Consulté le 05 avril 2021. Disponible à l'adresse : <https://france3-regions.francetvinfo.fr/normandie/seine-maritime/rouen/budget-2020-comment-departement-seino-marin-accueille-ses-jeunes-migrants-isoles-1753059.html>.

Parallèlement, des structures dédiées ont été ouvertes bien que celles-ci se soient retrouvées débordées dès leur ouverture. Qui plus est, alors que la scolarisation des mineurs est une obligation et que le ministère de la Justice préconise que les mineurs isolés le soient dès leur arrivée, cela n'est pas toujours appliqué dans les départements avant la reconnaissance de la minorité, comme en Seine-Maritime. Ils ne sont pas pris en charge en attendant, ou alors sont placés dans des hôtels, dans une grande promiscuité – notamment avec des adultes, ou d'autres mineurs ce qui n'est pas sans danger – et sans suivi éducatif. Ce sont les associations qui interviennent pour héberger, nourrir, soigner et scolariser ces jeunes.

Les MNA se sont retrouvés pendant la crise sanitaire dans une situation de précarité extrême et totalement dépendants des associations, la prise en charge par les départements ayant été plus qu'insuffisante pendant le confinement. En effet, certains centres d'accueil des MNA ont été tout bonnement fermés dans certains départements. Qui plus est, la prise en charge légale de ces jeunes a été impossible en raison de la fermeture des préfectures. Mélanie Kerloc'h de Médecins sans frontières résume bien mon propos

“Les pouvoirs publics connaissent la vulnérabilité particulière des mineurs non accompagnés en recours, pourtant rien n'a été fait pour les protéger de la pandémie : on peut estimer qu'ils ont fait partie des grands oubliés de la crise et du confinement. Sans les associations comme MSF qui ont financé des hébergements d'urgence, ils n'auraient même pas été confinés²⁰ !”

Effectivement, cet accompagnement a été aléatoire en raison de la répartition inégale des associations sur le territoire et des financements dont elles disposent.

²⁰ Médecins Sans Frontières, "Covid-19 en France : comment les mineurs non accompagnés ont-ils vécu le confinement ?", 6 avril 2021. Consulté le 25 mars 2021. Disponible à l'adresse :

<https://www.msf.fr/actualites/covid-19-en-france-comment-les-mineurs-non-accompagnes-ont-ils-vecu-le-confinement> .

1.2. Les MNA et Formin

Dans cette partie, je vais aborder le quotidien du collectif Formin de façon plus concrète. Nous parlerons dans un premier temps des jeunes MNA au collectif pour cette année universitaire 2020-2021, en passant par leurs caractéristiques (pour cela nous resterons encore dans des données impersonnelles), et par leurs parcours au sein et en dehors de Formin. Dans un second temps, je présenterai l'organisation pédagogique du collectif de façon plus tangible. Nous verrons notamment l'approche nécessairement pluridisciplinaire de notre enseignement en raison des différences d'appropriation du français chez un public dit hétérogène. Ensuite, nous regarderons d'un peu plus près les modalités concrètes d'enseignement avant de nous pencher sur une pédagogie en distanciel que nous avons dû mettre en place avec la crise sanitaire.

1.2.1. Les jeunes du collectif Formin en 2020-2021

Nous ne pouvons pas parler du collectif sans aborder les jeunes qui sont le fondement de ce projet, non comme un groupe abstrait, régi par des statistiques, mais comme les individus que j'ai côtoyés pendant mon service civique. Après avoir présenté ces jeunes, j'aborderai ce que le collectif leur apporte concrètement et leur parcours.

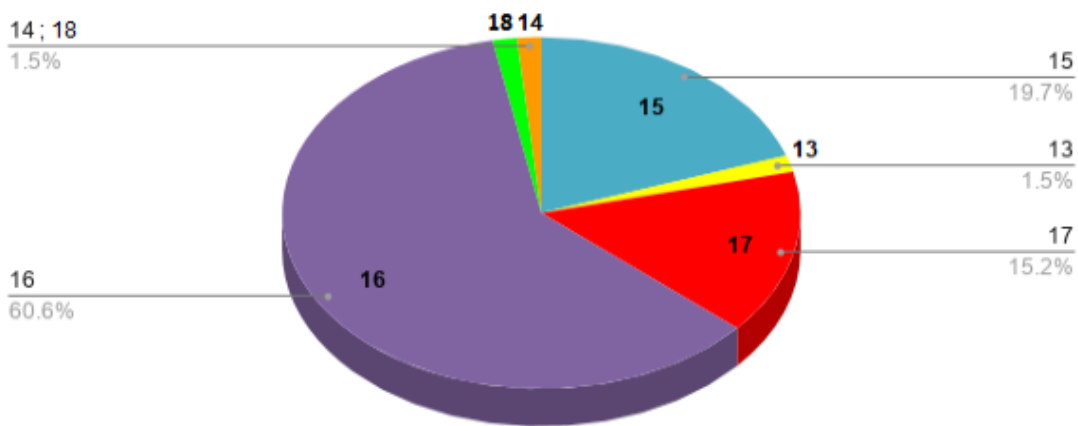
1.2.1.1. Qui sont ces jeunes ?

Nous avons déjà abordé le profil des jeunes MNA lorsque nous nous sommes penchés sur les données nationales – et régionales – des mineurs non accompagnés. Cela était évidemment nécessaire pour replacer l'expérience du collectif dans l'écosystème national, d'autant plus, nous l'avons dit, que les mineurs peuvent être déplacés d'un département à l'autre selon les clés de répartition. Ici, nous allons au contraire revenir au concret de mon terrain.

Les jeunes que nous accueillons à Formin tout au long de l'année ont entre 14 et 18 ans. Sur le schéma ci-dessus, un diagramme met en évidence la proportion de jeunes que nous avons en fonction de leur âge. Nous parlons ici des MNA accueillis à Formin seulement pour l'année universitaire 2020-2021, en prenant en compte qu'en dehors d'un contexte sanitaire de pandémie, un effectif plus élevé de jeunes est à prévoir. On voit sur le diagramme une nette dominance des 16 ans, suivis des 15 et 17 ans. Il n'y a aucune différence de

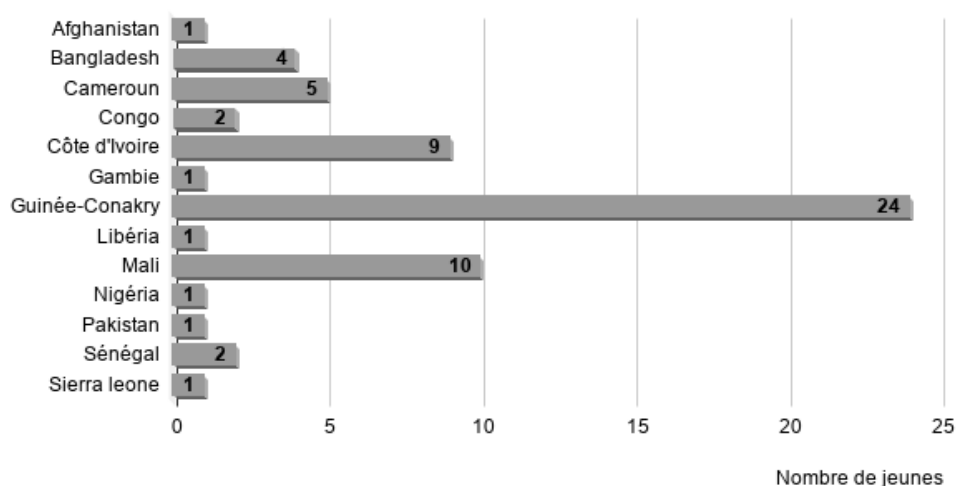
statistiques d'âge entre Formin et le territoire départemental ou national, puisque la question de la minorité reste la même : les MNA les plus jeunes ne voient pas leur minorité remise en cause et sont donc pris en charge par l'ASE plus rapidement, alors que les plus âgés doivent attendre leurs rendez-vous, audiences, etc., car accueillis avec le plus de suspicion. Bien sûr, il arrive tout de même que nous recevions des enfants plus jeunes, même si cela est rare. Aussi, le fait que nous soyons face à des jeunes pouvant avoir 14 ans comme 18 ans fait que nous ne sommes pas face aux mêmes centres d'intérêt, à la même expérience de vie, ni à la même culture et autonomie de travail.

Proportion en pourcentage des âges des jeunes de Formin pour l'année 2019 - 2020



Il est à noter que ces jeunes sont surtout des garçons. Nous avons par exemple eu pour l'année 2020-2021 seulement quatre filles sur soixante-deux jeunes. Celles-ci ont été particulièrement introverties et recluses, ce qui est un défi supplémentaire pour les bénévoles. Ces jeunes filles ont besoin d'une attention toute particulière pour se sentir en confiance. Cependant, tous et toutes ont traversé des choses dures. Leur situation en France est la même pour tous, cela en fait donc un groupe assez soudé avec des amitiés fortes, même s'ils ne viennent pas tous du même pays, ne parlent pas tous la même langue ou n'ont pas le même âge. Une véritable entraide significative est visible au sein du groupe de classe.

Pays d'origine des jeunes de Formin (2020-2021)



Grâce au diagramme ci-dessus, nous pouvons encore voir que les statistiques nationales se retrouvent dans l'expérience de notre collectif : la plupart des jeunes que nous voyons viennent d'Afrique de l'Ouest, notamment avec une forte dominance de la Guinée (République de Guinée, appelée aussi Guinée-Conakry), suivi de près par le Mali et la Côte d'Ivoire. Nous avons ensuite des jeunes du Cameroun, et du Pakistan, ce qui est également représentatif des chiffres nationaux. Par contre, il est à noter que deux jeunes viennent du Congo et un de Gambie, d'après les données publiées que nous avons, et qui ont déjà été citées, les mineurs originaires de ces deux pays semblent être minoritaires en France.

1.2.1.2. Une prise en charge globale

Les jeunes inscrits à Formin sont tout d'abord pris en charge afin de suivre les cours proposés et d'améliorer leur niveau en français au besoin. Mais la partie informelle de ce que Formin apporte à ces jeunes reste implicite, mais néanmoins présente : on parle ici d'un lieu qui offre soutien, réconfort, abri, camaraderie et humour, tout cela dans l'objectif de les faire se sentir mieux dans leur corps et dans leur tête. J'ai demandé aux jeunes en fin d'année de remplir un questionnaire à propos de leur expérience et, à la première question "As-tu progressé en français, en mathématique, en anglais, ou dans autre chose ?", les jeunes citaient les divisions qu'ils avaient appris à faire, le vocabulaire des fruits et légumes qu'ils connaissaient maintenant par cœur, et le lexique appris en anglais. Mais les réponses à la deuxième question "Qu'est-ce que les cours t'ont apporté sur le plan personnel ?" semblaient avoir un sens qui dépassait amplement les quelques mots inscrits sur la feuille : "J'ai aimé faire les cours à Formin, ils m'ont permis de faire des amis, tous les jours passés à l'école me

permettaient de voir mes amis, pour parler, rire, taquiner, jouer, j'ai vraiment bien aimé". De nombreuses réponses ressemblaient à celles-ci et presque toutes les autres contenaient : "Je remercie les professeurs", "je suis reconnaissant pour tout", "on vous remercie", "ça m'a fait plaisir de vous rencontrer", etc. C'est dans un français parfois approximatif qu'ils ont essayé d'exprimer leur reconnaissance, mais on ressent tout de même leur émotion à travers la lecture de ces mots, indice qui démontre que les jeunes ne sont pas seulement à Formin pour progresser en français ou en mathématique.

Parallèlement, aux environs de la période où les jeunes sont reconnus mineurs par l'ASE, leur éducateur ou accompagnant nous demande le plus souvent une attestation prouvant le nombre d'heures effectuées au sein de notre structure. Cela peut-être un élément indispensable pour montrer au gouvernement que le jeune a été motivé et bénévole, cela afin de faciliter leur obtention de papiers ou titres de séjours. Qui plus est, pour les jeunes n'ayant jamais été scolarisés, nous leur donnons les bases de l'écriture et de la lecture, ce qui peut sembler indispensable pour les inscrire dans des formations professionnelles ou pour les remettre dans un contexte scolaire s'ils ont moins de 16 ans. Cela leur apporte une socialisation, tout d'abord dans un contexte où ils apprennent et parlent en français avec des Français de France (car en règle générale ils sont très isolés et ne restent qu'entre eux) et ensuite une socialisation avec des jeunes de leur âge, avec les mêmes préoccupations, problèmes et humour. Nous les remettons à leur place de jeunes qui ne doivent se préoccuper de rien, si ce n'est l'apprentissage, place qu'ils ont depuis longtemps perdue pour laisser place à un comportement et à des responsabilités d'adulte.

De plus, le soutien matériel qu'apporte le collectif Formin n'est pas négligeable. En effet, nous offrons un abri de jour, incluant des repas chauds le midi, même si la plupart des jeunes que nous accueillons nous sont envoyés par les associations qui les logent. Cependant, hébergés par des bénévoles qui ont un travail et des enfants à gérer en plus des jeunes qu'ils accueillent, ils sont en général reconnaissants que nous leur donnions une occupation la journée. Cela s'est notamment fait ressentir lors du confinement où les jeunes sont le plus souvent restés deux mois sans interruption chez le bénévole. Ceux-ci nous disaient qu'ils ne savaient pas comment occuper les mineurs ni par quel moyen les faire progresser en français – dans le cas où il y avait un besoin. Ainsi, lors de la reprise des cours en présentiel, les jeunes ainsi que les bénévoles hébergeant ont été soulagés.

Sauf pour certains cas, nous sommes surtout un lieu de scolarisation et de socialisation. En effet, ces jeunes souffrent souvent d'isolement. Ils rapportent souvent qu'ils s'ennuient beaucoup dans l'attente de leur reconnaissance en tant que mineurs par l'ASE. Ainsi, nous leur offrons un cadre de vie, une routine quotidienne.

Enfin, ces jeunes sont accueillis à l'université où ils côtoient des étudiants et des enseignants. Ces interactions leur permettent de se sentir plus valorisés et acceptés que dans un cadre administratif et judiciaire plus rude. Effectivement, nous voyons un net changement chez les jeunes à leur arrivée et plusieurs mois après. En plus d'avoir progressé en français (pour les plus assidus), ils gagnent en confiance et osent plus s'affirmer dans leurs réponses, qu'elles soient orales ou écrites. Les cours leur permettent aussi de se projeter dans l'avenir, à une période où l'oisiveté et l'attente d'une décision qui n'est pas de leur ressort sont leur quotidien. Nous sommes aussi un endroit convivial où ils aiment venir : nous plaisantons ensemble, nous partageons aussi chacun nos points de vue et nos cultures. Ils aiment beaucoup parler de la leur pour nous apprendre des choses. Enfin, cela leur permet de se retrouver entre amis du même âge et ayant un parcours similaire. L'université étant un lieu prestigieux et fortement symbolique, être accueilli sur le campus et suivre des cours dans le même environnement que des étudiants français est valorisant et sécurisant. Ainsi, lorsqu'ils arrivent, nous sommes face à des jeunes souvent timides et renfermés. Progressivement, nous apprenons à les connaître, et réciproquement, ce qui permet de trouver au final des jeunes qui sont heureux de venir à Formin, ils sont alors détendus d'avoir un cadre, un objectif de vie, et un lieu convivial où se retrouver.

1.2.1.3. Leur parcours à Formin

Nous allons restituer ici l'expérience des jeunes que nous avons accueillis à Formin dans leur parcours global. Concrètement, nous allons revenir sur les conditions de leur arrivée, le déroulé de leur présence à Formin et enfin le moment du départ.

Pour commencer, lorsque les jeunes arrivent au collectif Formin, ils n'en sont en général qu'aux prémices de leur parcours en France : ils viennent d'arriver sur le territoire et attendent la validation de leur minorité, suivi de leur prise en charge par l'Aide sociale à l'enfance. Et même après cette prise en charge, dans l'attente d'un stage en alternance, il y a encore un temps d'attente pendant lequel les jeunes peuvent continuer à venir à Formin. Le

plus souvent, ils sont envoyés au collectif par l'association RSM que nous avons déjà présentée, mais ils peuvent aussi nous arriver par le biais d'un bouche-à-oreille, ou entre des colocataires mineurs non accompagnés. Cependant, il est à prendre en compte que ces jeunes ont des priorités administratives qui dépassent largement leur préoccupation pour les cours de Formin. Ainsi, ils sont souvent absents, du fait de rendez-vous avec leur avocat, au tribunal, chez leur éducateur, et autres. Ce parallèle de vie implique aussi que les jeunes ne restent bien souvent pas longtemps à Formin. Ils arrivent du jour au lendemain, peuvent rester une semaine, comme trois mois, et s'en vont comme ils sont venus – du jour au lendemain.

L'ambition du collectif n'est pas seulement de leur apporter une bulle apprenante qui serait éphémère. Au contraire, elle vise à préparer ces jeunes à la poursuite de leur scolarité. Celle-ci peut être une scolarité générale ou technologique au collège ou au lycée, ou bien un apprentissage. En principe, les jeunes ont le choix. Pourtant, rares sont ceux qui peuvent choisir, s'ils le souhaitent, de poursuivre leurs études : "Ces jeunes étant en majorité âgés de plus de 16 ans et devant se prendre en charge à 18 ans, l'ASE encourage largement la voie d'apprentissage en CFA, y compris lorsque ceux-ci veulent faire des études et ont le niveau scolaire requis pour suivre une formation générale ou technologique." Fabienne Leconte et Clara Mortamet continuent :

En Seine-Maritime, tout autre projet de scolarisation fait l'objet de fortes résistances. Cette orientation vers l'apprentissage repose également sur une lecture restrictive de la circulaire du 25 janvier 2016 préconisant d'accorder un titre de séjour aux jeunes qui sont dans une démarche de formation professionnelle. Selon les départements et les préfetures, les termes de la circulaire peuvent être présentés aux jeunes comme rendant obligatoire une formation en apprentissage, y compris pour ceux qui auraient d'autres projets²¹.

Quel que soit leur choix, il est essentiel pour eux d'acquérir au plus vite une connaissance suffisante de la langue française et des implicites de la culture – et ainsi de la société – française.

Enfin, il est à notifier que la majorité des jeunes restent en général trois mois, mais cela peut aller d'une semaine à six mois, pour des cas plus rares. N'ayant pas de moyen de communication commun, les jeunes ne peuvent nous prévenir lorsqu'ils partent. Le message

²¹ *Ibid.*

peut en général être donné par un membre de RSM, mais cela reste rare. Cette année est une exception, car étant donné que nous avons organisé des cours à distance, nous avons eu accès aux coordonnées des jeunes et réciproquement. Cependant, même ceux qui ont eu nos coordonnées cette année n'ont pas toujours pris la peine de nous prévenir de leur absence, peut-être ne jugent-ils pas cela utile. Les membres du collectif ne restent en général pas non plus en contact avec les jeunes pour les raisons évoquées plus haut, cependant les cours à distance que nous avons mis en place lors du second confinement ont quelque peu changé cette tendance. En effet, nous avons créé des binômes bénévole-jeune, qui se réunissaient – à distance – deux heures par semaine. Cela leur a permis de créer un lien amical. Un bénévole a même pris l'initiative de rencontrer le jeune avec qui il était en contact dans un lieu public pour lui offrir un cadeau d'anniversaire. Je pense que la création de ce lien – auparavant limité à la sphère universitaire – est due au fait que le bénévole n'avait plus tant une posture d'enseignant face à un groupe, mais plutôt d'accompagnateur ou même de soutien, présent au quotidien dans un apprentissage fait à partir du lieu de vie, donc dans un contexte détendu et convivial, tant pour l'un que pour l'autre. Ces aménagements liés au distanciel auront permis de développer cette pérennité des échanges apprenants-enseignants. C'est aussi le cas en présentiel, cependant, ces relations restent plus implicites.

1.2.2. Pédagogie de classe

Enseigner le français à un public de migrants représente un défi de taille. Nous ne savons jamais avec exactitude combien d'apprenants – anciens et nouveaux – seront présents à chaque cours. Il faut également prendre en compte l'hétérogénéité du public, car les jeunes viennent de tous horizons et ont des niveaux langagiers différents, parfois au sein d'un même groupe. De par le rôle même de Formin dans le parcours des jeunes, notre mission n'est pas d'assurer une continuité pédagogique sur le long terme, mais plutôt d'effectuer un enseignement “au jour le jour”.

1.2.2.1. L'apprentissage selon les publics

La plus grande disparité entre les apprenants MNA est leur maîtrise du français, qu'il soit oral ou écrit. Les disparités sont multiples : il y a, évidemment, celles entre élèves pour qui le français est une langue seconde et ceux dont il est une langue étrangère. Quant aux

langues locales, certaines sont présentes dans plusieurs pays et d'autres non. Voici les langues principales que nous pouvons entendre en classe :

Le bambara/manding ou (bamanakan) est une langue du groupe mandé, langue véhiculaire et majoritaire parlée au Mali par 90% de la population. Par comparaison, on évalue à 10% la proportion de francophones dans le pays. Cette langue est en continuité dialectale avec le dioula, langue véhiculaire du nord de la Côte d'Ivoire et du Sud du Burkina Faso et avec le manding ou mandinka parlé en Guinée, au Sénégal, en Gambie.

Le soninké est une langue mandé parlée à l'ouest du Mali, à l'est du Sénégal et de la Mauritanie. Les Soninkés ont été les premiers migrants africains vers la France. À Rouen les Sénégalais sont majoritaires et forment une communauté très structurée, ce qui explique qu'il n'y a pas de mineurs isolés parmi eux : ils sont pris en charge par le groupe. En revanche, les Maliens, nombreux, ne le sont pas et sont donc, dans le meilleur des cas, pris en charge par l'Aide sociale à l'enfance. La majorité des Maliens sont Soninkés, mais tous parlent le bambara, langue véhiculaire du Mali.

Le pulaar ou poular, peul, fulfuldé, est une grande langue ouest atlantique parlée sur un territoire de plus de 6000 km du Sénégal et de la Mauritanie au nord, jusqu'au Cameroun et au Tchad. Les Pulaar, pasteurs à l'origine, sont minoritaires dans tous les États, mais peuvent constituer une part importante de la population (plus de 30% au Sénégal) par exemple. La majorité des jeunes guinéens que nous accueillons se définissent comme Pulaars. Les tensions politiques sont importantes dans ce pays et la contestation au pouvoir en place particulièrement vive dans les régions pulaarophones. Ces tensions expliquent la présence très importante de jeunes pulaars dans nos cours. Les Pulaars guinéens parlent aussi le soco ou soussou, langue mandé, véhiculaire à Conakry.

Le wolof est langue véhiculaire et majoritaire parlée au Sénégal et en Gambie par environ 90% de la population. Le wolof est beaucoup plus répandu que les langues officielles, réservées à la scolarisation et à la communication dans certains espaces formels. Les adolescents que nous accueillons sont majoritairement plurilingues en langues africaines. Ils parlent en général une langue qui les rattache à un groupe ethnolinguistique en plus de la ou des véhiculaires nationaux et régionaux.

1.2.2.1.1. Un apprentissage du Français langue étrangère

Comme nous l'avons vu précédemment, la grande majorité de ces jeunes viennent de pays francophones, comme le Mali, la Guinée ou encore la Côte d'Ivoire. Ce qui en fait un

public particulier du fait de sa différence de niveau en français entre l'oral et l'écrit, mais nous en reparlerons plus en détail dans la seconde partie. En didactique des langues, cette catégorie d'apprenants se classe dans un apprentissage du français, comme étant une langue seconde, à savoir "FLS". Selon Jean-Pierre Cuq, "relèvent de cette catégorisation des publics d'élèves scolarisés dans les pays de l'aire francophone, quand ces pays ont conservé, en tout ou partie, l'usage du français dans leur système éducatif." Il ajoute qu' "on parle également de français langue seconde pour les adultes migrants s'installant en France et pris en charge par divers organismes de formation pour adultes" (Cuq, 2003).

Comme nous l'avons dit, ces jeunes ont une connaissance du français hétérogène. Ces disparités s'expliquent principalement par la scolarisation des jeunes et la prégnance du français dans leur pays d'origine. Certains d'entre eux ont été scolarisés longtemps et maîtrisent ainsi très bien le français. D'autres, au contraire, n'ont jamais été scolarisés ou très peu : leur français est ainsi bien plus aléatoire. Ces niveaux de scolarisation dépendent de plusieurs facteurs, socio-économiques et familiaux, ainsi que du taux de scolarisation dans chaque pays. À titre d'exemple, en Côte d'Ivoire la scolarité est (depuis peu) obligatoire de 6 ans jusqu'à 15 ans et le taux d'enfants non scolarisés est en forte baisse. Par contre, au Mali, la scolarité est elle aussi obligatoire de 7 ans à 15 ans, mais le nombre d'enfants non scolarisés est en hausse depuis 2011 (216 650 adolescents non scolarisés en 2011, 341 100 en 2018 ; 295 470 adolescentes en 2011, 377 610 en 2018²²).

Au-delà des lois sur la scolarisation se joue une pression économique forte sur les épaules des familles et des enfants. Nombreux sont ceux qui doivent interrompre leur scolarité pour aider leur famille. La situation économique des foyers et les disparités entre zones urbaines et zones rurales sont donc cruciales pour l'accès à une scolarité continue. Au Mali, par exemple,

"la pauvreté des ménages, le travail d'enfants, le mariage d'enfants, l'insécurité et le manque d'écoles proches du domicile des enfants sont autant de facteurs qui expliquent le taux élevé d'abandon scolaire et de non-scolarisation au Mali. Pour les enfants qui vont à l'école, l'absence d'enseignants qualifiés, de manuels scolaires et d'un environnement scolaire de qualité a des effets négatifs sur les résultats d'apprentissage : la grande majorité des élèves de cinquième année au

Mali ne maîtrisent toujours pas les compétences de base en mathématiques et en lecture²².”

Cependant, parmi les jeunes non scolarisés qui arrivent à Formin, beaucoup parmi eux ont les bases de l’écriture car ils auront suivi des cours du soir ou des camarades de leur âge leur auront enseigné la leçon.

Enfin, notons les différences de répertoires langagiers inévitables entre le français parlé en Afrique de l’Ouest et le français de France. Clara Mortamet et Fabienne Leconte remarquent notamment que :

”Par exemple, ils ne savent pas ce qu’est une poire, un poulain, ou même des expressions comme “être en colère”, “être excité”. Il s’agit moins d’un problème de langue française que d’un décalage des répertoires langagiers dans leur ensemble : ce sont souvent des champs lexicaux entiers, considérés comme courants en France, qu’ils ne connaissent dans aucune de leurs langues. C’est le cas par exemple d’une partie du vocabulaire de la maison, des animaux de la ferme ou de la forêt par exemple. Certains référents n’existaient tout simplement pas dans leur environnement africain. [...] Cela peut concerner le vocabulaire pratiqué à l’école, mais cela va au-delà et concerne le vocabulaire des émotions, des sensations, de la nature, du quotidien, etc.”²³

1.2.2.1.2. *Un apprentissage du Français langue étrangère*

Tous les jeunes que nous accueillons n’ont pas le français comme langue seconde, comme ceux et celles venant de Gambie, du Bangladesh ou encore du Pakistan. Les situations sont dans chacun de ces pays très différentes. La Gambie, pays africain qui a l’anglais comme langue officielle²⁴, étant une ancienne colonie britannique, partage plusieurs langues vernaculaires avec son voisin francophone. Le wolof y est véhiculaire comme au Sénégal. En Asie, le Bangladesh et le Pakistan ont un héritage linguistique commun. Ces deux pays sont nés de la partition des Indes en 1947 – ancienne colonie britannique – et deviennent le

²² Unicef, “Éducation : Nourrir le potentiel de chaque enfant à travers une éducation de qualité”, 2020. Consulté le 05 avril 2021. Disponible à l’adresse : <https://www.unicef.org/mali/%C3%A9ducation> .

²³ *Ibid.*

²⁴ Notons que la Gambie fait partie des membres observateurs de la francophonie depuis 2018. Enclavée dans le Sénégal, la Gambie est familière du français.

Dominion du Pakistan (plus tard République islamique du Pakistan). Le Bangladesh et le Pakistan se séparent en 1971 avec la déclaration d'indépendance des Bengalis. Le bengali est la langue officielle du pays, mais l'anglais y est très répandu et accepté dans les systèmes éducatifs et administratifs. Elle est aussi la seconde langue des classes moyennes et supérieures ainsi que des enfants d'immigrés bangladais revenus au pays. L'arabe est aussi une langue fréquemment parlée, notamment des Bangladais musulmans et des travailleurs revenant du Moyen-Orient. Le Pakistan a pour langue officielle l'ourdou, bien qu'elle soit la langue principale de seulement 7 % de la population. L'anglais est la seconde langue officielle du pays, mais n'a pas non plus beaucoup de locuteurs. Les langues maternelles les plus parlées au Pakistan sont le Pendjabi, le Pachto, le Sindhi et le Saraiki.

Afin de fournir à ce public, qui ne connaît le français que comme une langue étrangère, un apprentissage inclusif, nous adaptons l'enseignement à Formin. Cela commence tout d'abord par l'usage commun d'une langue véhiculaire entre le jeune et le bénévole, cela sera bien souvent l'anglais. Puis nous pouvons traduire les énoncés oraux et écrits pour eux, que ce soit au tableau ou sur leur feuille de leçon ou d'exercice. C'est une stratégie qui requiert une habileté à passer d'une langue à une autre sans réfléchir, ce qui peut parfois paraître insurmontable pour certains bénévoles, qui sans le vouloir, se retrouvent à ne plus traduire les énoncés et ce qui isole ainsi les jeunes dépendant du "FLE".

1.2.2.1.3. Répartition du public en groupe de niveaux

Nous allons maintenant parler de l'organisation des groupes de niveaux mise en place par le collectif, à savoir les groupes A, B et C. Ces groupes ont été créés dans le but de séparer les jeunes selon leurs besoins langagiers. Ils y sont répartis après avoir passé un test de positionnement (annexe 1).

Le groupe A, à savoir le groupe d'alphabétisation, se compose de jeunes qui n'ont en général jamais été scolarisés en français dans leur pays d'origine. En annexe 2, nous avons un exemple d'une production d'un apprenant du groupe A. N'ayant pas le niveau pour produire un texte, nous montrons seulement l'exemple d'un exercice dans lequel il doit orthographier un mot à partir de sa représentation en image ou dessin. Une partie de ce groupe se compose de jeunes qui intègrent le français comme une langue étrangère (FLE), comme nous l'avons vu plus haut, ces jeunes utilisent donc l'anglais pour se faire comprendre. Commence alors pour eux l'apprentissage du français usuel : "On désigne le français usuel tel qu'on le trouve

dans les méthodes de FLE destiné à tous les publics, c'est-à-dire les publics non spécialisés. Ses contenus concernent plutôt la vie quotidienne, et sa démarche vise à une répartition équilibrée entre oral et écrit, étude des faits de langue et approche de la civilisation" (Cuq 2003). Nous travaillons surtout l'alphabet, les chiffres et nombres, la lecture et l'écriture et surtout le rapport graphème/phonème. Cela en alliant l'apprentissage d'un lexique du quotidien comme se présenter, sa famille, les parties du corps, etc., ainsi que la construction de phrases très simples avec des verbes au présent. Dans ce groupe se trouvent aussi des jeunes venus de pays francophones, mais n'ayant reçu qu'une scolarisation sommaire, ou en école coranique.

Ainsi, ces deux publics sont concernés par le groupe A, mais du fait de leurs différents niveaux en français à leur arrivée à Formin, cela peut être difficile de faire une séance en englobant les deux publics. Lorsque cela est possible en termes d'effectifs de bénévoles, nous organisons deux groupes. Si ce n'est pas le cas, nous pouvons parfois avoir un cours bilingue anglais-français. Nous nous servons aussi d'images et de traducteurs sur téléphones portables. Lorsqu'ils ont acquis une base solide dans la plupart de ces domaines, ils peuvent passer dans le groupe B.

Après avoir passé le test de positionnement d'arrivée, si un jeune est placé dans le groupe B, cela inclut qu'il maîtrise l'alphabet, l'écriture de phrases simples et la conjugaison du présent. Nous nous concentrons alors plutôt sur la révision des acquis, tels que la conjugaison ou l'orthographe. En ce qui concerne l'apprentissage de nouvelles compétences communicatives, nous engloberons celles incluses dans le niveau A2 du cadre européen commun de référence pour les langues comme : raconter des souvenirs, des événements ou des habitudes passées ; donner ou demander des conseils, des instructions, des explications ; exprimer ses émotions, ses goûts et donner son opinion, etc. En incluant comme objectifs grammaticaux, l'acquisition des prépositions de temps, des pronoms démonstratifs et possessifs, la place et l'accord de l'adjectif, etc.

En comparaison, le groupe C correspond plutôt au niveau d'un élève de collégien en France. Cela peut aller du jeune qui parle et écrit très bien jusqu'à celui qui commet quelques erreurs de conjugaison ou d'accord. Pour ce public, le contenu du cours de français se basera plutôt sur de l'étude de genre de textes, comme la poésie ou encore le dialogue. En annexe 3 et 4 sont respectivement visibles les tests d'un jeune du groupe B et d'un jeune du groupe C.

1.2.2.2. L'enseignement en classe

Nous donnons cours sur le campus universitaire de Mont-Saint-Aignan, dans les salles de l'université, et nous stockons le matériel relatif à l'enseignement dans des armoires situées au fond d'une des salles de classe. Cependant, il peut y avoir des priorités à effectuer par l'université lors des périodes où il y a pénurie de salles pour les étudiants du campus. Dans ce cas, ce ne sont pas les jeunes de Formin qui sont prioritaires et le collectif se retrouve à son tour en pénurie de place. Nous avons aussi accès à des salles informatiques, ce qui permet parfois aux jeunes d'accéder à internet pour la première fois.

Le campus étant juste à côté du centre-ville de Rouen et très facilement accessible en bus, les jeunes habitant dans le centre peuvent venir facilement suivre les cours du collectif Formin. Cependant, pour d'autres habitant plus loin, le trajet effectué entre les différents changements de bus pourra prendre deux heures. Les cours ont lieu les lundis, mercredis et vendredis. Les matières enseignées se découpent en créneaux : 10 h -12 h le matin et 13 h 30-15 h 30 l'après-midi. Le lundi matin est axé sur l'anglais. Le lundi après-midi et le mercredi matin sont destinés au français et le vendredi matin est dédié aux mathématiques. Enfin, le mercredi après-midi est réservé aux activités culturelles, sportives ou aux activités ludiques et manuelles.

Cependant, avec le second confinement qui a eu lieu pendant presque un semestre universitaire (29 octobre au 15 décembre 2020), le collectif a dû changer de salles pour éviter des complications Vigipirate liées à un isolement sur le campus. Les salles fournies étaient à côté des bureaux administratifs dans lesquels du personnel travaillait chaque jour.

Le collectif reçoit tout au long de l'année des dons de matériel à savoir des stylos, crayons, feutres, feuilles et autres, mais aussi des dons de manuels d'enseignement et des livres de lecture. Cependant, il reçoit tous types de manuels, depuis celui de Français en bon état, au manuel de grammaire ancien, obsolète ou non adéquat. Ainsi, sur beaucoup de dons, un grand tri est indispensable pour l'enseignement de ce public peu traité dans les manuels.

Tout le matériel du collectif est stocké dans deux armoires situées dans le préfabriqué principal. Le matériel d'écriture, des fiches d'activités déjà imprimées à destination des bénévoles débutants, des manuels et autres y sont entreposés. Un système de pochettes, attribuées à chaque jeune, a aussi été mis en place. En effet, lorsqu'un nouveau jeune arrive, il n'a souvent pas de matériel sur lui, ni stylo ni cahier. Il a donc été décidé de leur fournir des pochettes, avec différentes couleurs selon les groupes de niveaux, afin qu'ils y mettent tous

les documents reçus pendant les cours. Ils doivent les laisser dans l'armoire lorsqu'ils partent et les reprendre lorsqu'ils arrivent le matin, tout comme les stylos ou crayons utilisés. Cela évite qu'il y ait aussi des oublis de matériels.

Dans le cas où les bénévoles n'ont pas d'expérience pratique de l'enseignement, ils peuvent dans un premier temps venir observer et assister le bénévole qui dirige la séance de cours. Puis lorsqu'ils se sentent prêts et suffisamment en confiance, ils peuvent à leur tour diriger une séance de cours. Dans les groupes débutants, plusieurs bénévoles sont conseillés, car le public en alphabétisation requiert une plus grande attention qu'un public aguerri.

À ses débuts, le nouveau bénévole pourra demander des conseils à des bénévoles plus expérimentés, faire ses propres recherches de contenus pour le cours ou prendre des photocopiés mis à disposition dans les armoires du préfabriqué. N'étant plus dans cette salle au second semestre, cette dernière option n'était plus envisageable pour les nouveaux bénévoles. Comme nous l'avons vu précédemment, un nombre significatif de bénévoles qui souhaitent rejoindre Formin n'ont jamais bénéficié de formation relative à la pédagogie de l'enseignement. Cela peut donc se ressentir dans le contenu de cours utilisé et/ou même dans l'attitude adoptée par le bénévole lors de son cours.

Pourtant, cette expérience peut être très formatrice car c'est ainsi que j'ai moi-même commencé à donner cours à Formin. Si cela n'a pas été facile, cela a été formateur de pouvoir expérimenter ce qui fonctionne ou non et de consolider petit à petit sa pédagogie. J'ai appris seule en cherchant sur des forums et autres. J'ai expérimenté et me suis servie des cours de mon master FLE. Une bénévole étudiante en droit qui n'avait jamais enseigné a déclaré que cette expérience lui avait beaucoup appris. Devant la classe, elle avait pu apprendre à s'affirmer, à prendre confiance en elle, et à faire porter sa voix, compétences qui pourront être mises à profit dans d'autres domaines.

Comme dit précédemment, le confinement du 29 octobre au 15 décembre 2020, a forcé le collectif à adapter son enseignement, jusqu'alors en présentiel à un enseignement en distanciel. Un groupe commun de communication a été mis en place sur la plateforme Discord. Après l'inscription de tous les jeunes que nous avons sur nos listes de cours en présentiel, excluant parfois ceux qui n'avaient pas d'accès à internet. Nous avons pu mettre en place des créneaux de cours collectifs pour l'anglais et les mathématiques, le lundi et le vendredi sur des créneaux d'une heure. Pour les cours de français, nous avons décidé de mettre en place des cours particuliers, justifiés par le rôle crucial de cette matière. Ainsi, des

binômes ou trinômes ont été formés, incluant un bénévole et un ou deux jeunes. Ils avaient pour devoir de se contacter – par un moyen de communication choisi par tous les membres – deux heures par semaine. Des ressources étaient déposées sur la plateforme Discord toutes les semaines par des référents de Formin, afin de guider les bénévoles dans leur accompagnement de leur.s jeune.s.

L'enseignement à distance s'est révélé ardu pour plusieurs raisons, à commencer par des difficultés techniques liées à l'absence d'ordinateur pour les jeunes, aux connexions internet parfois aléatoires ou encore d'une méconnaissance des plateformes de communication utilisées. Nous avons aussi dû faire face au manque de motivations de certains jeunes, qui pouvaient ne plus répondre aux bénévoles accompagnants. Cependant, la difficulté principale a été l'absence de nouveaux jeunes. En temps de présentiel, un équilibre se forme entre les apprenants qui arrivent et ceux qui partent. En temps de distanciel, seuls les départs des jeunes – en formation, car pris en charge par l'ASE – ont été significatifs. Ainsi, en février, sur une trentaine de jeunes inscrits au début du distanciel, seuls sept sont restés.

Les avantages que nous pouvons retenir de cet enseignement unique et exceptionnel sont tout d'abord le maintien dynamique d'une activité pour le collectif lors d'une période d'isolement. En effet, lors du premier confinement en mars 2020, des cours par téléphone avaient été mis en place et des documents avaient été distribués dans certains hôtels, mais en raison d'un manque de motivation progressif des acteurs des cours, ils s'étaient peu à peu stoppés, jusqu'à une reprise en octobre. Cette fois, nous avons permis aux apprenants de continuer leur enseignement sur une plus longue période de confinement, même s'il a été fortement ralenti. Cela a aussi permis de développer de nouvelles méthodes pédagogiques d'enseignement, autant pour les membres du collectif que pour ses bénévoles.

“Une fois que l’on a appris à lire, on est libre pour toujours”, Frederick Douglass

2. L’alphabétisation des mineurs non accompagnés : théories et enjeux

Afin de guider au mieux les formateurs débutants dans leur démarche enseignante, il est indispensable de parler de l’alphabétisation dans son ensemble. En effet, en classe, nous connaissons l’action d’alphabétiser, mais nous oublions souvent ce que cela implique en dehors du cadre enseignant, tant sur le plan social, que politique. Nous visualiserons dans un premier temps les enjeux, explicites et implicites de l’alphabétisation. Puis, nous nous placerons en tant que didacticiens afin d’étudier l’aspect pédagogique autour du terme. Enfin, nous combinerons notre travail de recherche de la première partie en liant le public MNA à l’alphabétisation.

2.1. Enjeux de l’alphabétisation

2.1.1. Comprendre l’alphabétisation

Pour bien comprendre l’alphabétisation, il faut commencer par interroger ce que cela signifie, suppose et interroge, non seulement en linguistique, mais également au sein de la société dont l’alphabétisation est un paradigme incontournable.

2.1.1.1. Une définition plus complexe qu’il n’y paraît

Le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) définit l’alphabétisation comme l’action d’alphabétiser, c’est-à-dire d’ “enseigner les rudiments de la lecture et de l’écriture à une personne ou un groupe totalement ou partiellement analphabète²⁵.” Cette définition sommaire a l’avantage de mettre en avant deux points saillants de l’alphabétisation en France : d’une part, l’accent porté sur la nécessité de maîtrise de la lecture et de l’écriture, et, d’autre part, le fait que cet “enseignement pratique d’une langue [concerne] un groupe de personnes appartenant à des couches sociales ou à des

²⁵“Alphabétiser”, CNRTL. Consulté le 2 juin 2021. Disponible à l’adresse : <https://www.cnrtl.fr/definition/alphab%C3%A9tiser>

groupes ethniques défavorisés²⁶.” La définition d’analphabète²⁷ renforce ce constat : selon Adami, “un analphabète est une personne qui ne sait ni lire ni écrire, aucune langue que ce soit. Il n’a jamais été scolarisé ou si peu et/ou dans des conditions pédagogiques et sociales telles qu’il est dans l’incapacité de déchiffrer le moindre message écrit hors contexte.” (Adami, 2009 : 26).

Si l’alphabétisation est essentiellement comprise comme l’enseignement de la lecture et de l’écriture, cela illustre mal la complexité intrinsèque à chaque langue et l’ambiguïté de cet apprentissage. Selon Morais, “alphabétiser, c’est enseigner à lire et à écrire dans un système alphabétique. La personne alphabétisée possède une *habileté* qui lui permet à la fois de lire (recoder en langage parlé) des mots et des textes indépendamment de leur familiarité, même sans les comprendre, et d’écrire n’importe quel énoncé.” (Morais, 2016 : 24). Il est évident alors que “comprendre” une langue est, au-delà de la connaissance d’un système alphabétique, essentielle au processus d’alphabétisation. Il s’agit, d’une part, de prendre conscience qu’à chaque graphème ou lettre ou combinaison de lettres, un phonème ou son y est associé, puis, de combiner les graphèmes et ainsi les phonèmes. De plus, “prendre conscience du fait que les graphèmes représentent des phonèmes n’est pas suffisant pour lire et écrire ; il faut encore apprendre le code orthographique et comment l’utiliser.” (Ibid : 47). Selon Morais, ce code est l’ensemble de règles de la langue qui spécifie que la relation entre les lettres de l’alphabet et les phonèmes peut-être assez complexe²⁸. Il précise :

“Il peut y avoir en raison de vicissitudes historiques, des mots dont l’écriture ou la lecture ne sont pas totalement prédites par des règles [et] l’évolution de la langue, soumise à toutes sortes d’évènements historiques et démographiques, peut faire en sorte que la graphie se trouve désajustée aux changements de prononciation.” (Ibid : 41).

D’autre part, cette compréhension de la langue signifie connaître et appréhender l’utilisation de celle-ci au sein de la société. D’ailleurs, selon Oury, l’alphabétisation des travailleurs immigrés met en lumière la complexe acquisition d’un savoir linguistique puisqu’il s’agit en effet “de l’apprentissage d’une langue étrangère (au niveau oral) et de son

²⁶ “Alphabétisation”, *CNRTL*. Consultée le 2 juin 2021. Disponible à l’adresse : <https://www.cnrtl.fr/definition/alphab%C3%A9tisation>

²⁷ Notons qu’aujourd’hui, on ne parle plus d’analphabète, terme considéré comme stigmatisant. L’accent est plutôt mis sur les compétences acquises.

²⁸ Dans le “code orthographique”, nous avons par exemple un *s* à la fin d’un mot qui symbolisera la marque du pluriel. Ou encore dans le mot *goût*, le *t* ne correspond à aucun phonème, mais aura son utilité morphologique, le *t* permet de relier le nom à sa forme verbale *goûter*.

utilisation dans une société étrangère [et] de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans cette même langue étrangère, ainsi que de son utilisation dans une société étrangère". (Oury, 1973 : 42). Cette reconnaissance de l'importance du facteur socioculturel et des littératies multiples n'est pas nouvelle : les premiers ouvrages de Paulo Freire, par exemple, datent des années soixante.

Ainsi, la définition même d'alphabétisation soulève plusieurs problèmes au sein des sociétés développées où la scolarisation est obligatoire dès le plus jeune âge. Pourtant, la scolarisation n'est pas synonyme d'acquisition automatique des compétences de base. Pour rendre compte d'une réalité devenue plus nuancée, d'autres termes ont vu le jour afin de mettre les mots sur ces multiples expériences et sur cette relation entre linguistique et société-culture.

2.1.1.2. Alphabétisation, illettrisme et littératie

Si l'alphabétisation est "un premier apprentissage" pour les personnes n'ayant jamais été scolarisées, l'illettrisme concerne plutôt, selon l'Agence nationale de la lutte contre l'illettrisme,

"des personnes qui, après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante. Il s'agit pour elles de réapprendre, de renouer avec la culture de l'écrit, avec les formations de base, dans le cadre de la politique de lutte contre l'illettrisme"²⁹.

En France, 7 % de la population entre 18 et 65 ans est en situation d'illettrisme. Si des données comparatives aux autres pays sont peu accessibles, en raison notamment des variations de définition, "le niveau moyen des adultes français en lecture et en calcul est parmi les plus faibles des pays de l'OCDE" selon une analyse de 2015 sur l'illettrisme en France³⁰. (Nous remarquerons ainsi que les difficultés d'acquisition de base en lecture et écriture ne concernent pas uniquement les populations immigrées, comme il est couramment admis).

²⁹«Les définitions», ANLCI. Consulté le 04 juin 2021. Disponible à l'adresse : <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/De-quoi-parle-t-on/Les-definitions>

³⁰«Lutter contre l'illettrisme. Un impératif économique et social», *France Stratégie*, 31 août 2015. Consulté le 04 juin 2021. Disponible à l'adresse : <https://www.strategie.gouv.fr/publications/lutter-contre-lilletterisme-un-imperatif-economique-social>

Dans Chiss, “la littératie correspond à la capacité de l’individu à comprendre et utiliser les écrits de son environnement quotidien, dans une société donnée [...]. Dans un sens plus large que le précédent, la littératie désigne des pratiques de lecture et d’écriture contextualisées, variables selon les individus, les pays, les cultures ou le temps.” (Chiss, 2008 : 106-107). Contrairement à l’alphabétisation, le terme de littératie permet de mettre en exergue l’inaliénable relation entre la langue et ses dimensions sociétale, culturelle, individuelle.

Ces deux termes, selon Adami et Pierre, sont souvent confondus en raison de la proximité lexicographique avec l’anglais *literacy* alors qu’ils recouvrent deux paradigmes différents, mais proches. (Adami, 2009 : 59). Dans ce mémoire, nous parlerons uniquement d’alphabétisation en tant que processus individuel et collectif d’appropriation/apprentissage de la lecture et de l’écriture.

2.1.1.3. Un droit humain fondamental, mais fragile

L’alphabétisation des populations est reconnue par tous les pays comme un droit humain fondamental indissociable de la notion de progrès. Si cette prise de conscience est progressive, c’est au XX^e siècle que les populations s’alphabétisent rapidement. Pour revenir sur cette évolution, il est nécessaire d’en rappeler quelques grandes lignes.

Si l’écrit domine largement l’oral dans la majeure partie des cultures contemporaines, cette prédominance est elle-même relativement récente : en France et dans la plupart des pays de l’Europe de l’Ouest, ce n’est qu’à partir du XIII^e siècle que la maîtrise de l’écrit se sécularise et qu’elle devient progressivement synonyme de culture lettrée ; mais ce n’est pas avant la toute fin de la Renaissance que l’apprentissage de la langue devient une demande forte des populations. À partir du XIX^e siècle, l’alphabétisation du monde occidental s’accélère et se généralise, bien que des disparités (régionales, socio-économiques et de genre) restent présentes. Cette accélération est liée, bien sûr, à la scolarisation de plus en plus généralisée des enfants, mais aussi à la compréhension de son potentiel idéologique majeur : c’est par l’écrit que se véhiculent les idées.

Au XX^e siècle, la volonté d’affirmer son identité culturelle et l’importance de l’écrit pour le développement économique des régions et des états achèvent cette transition entre alphabétisation partielle puis généralisée – mais non totale – des populations, principalement dues à la volonté politique des états. Ce qui est vrai pour l’occident, l’est également pour de nombreux autres pays du monde, comme au Japon dès 1870, en U.R.S.S. après la Révolution

de 1917 ou encore au Mexique à partir de 1944. La fin de la Deuxième Guerre mondiale voit naître un effort global de définition de l’alphabétisme et d’une politique commune universelle, notamment avec la création de l’UNESCO. Notons particulièrement la signature par 155 pays et 150 représentants d’organisations de la Déclaration mondiale sur l’éducation pour tous en mars 1990 et le Forum mondial tenu à Dakar en 2000. L’alphabétisation est également un objectif majeur du Programme de développement durable à l’horizon 2030 des Nations unies.

Pourtant, bien que reconnue comme fondamentale, l’alphabétisation des populations reste un processus fragile et un acquis précaire. En effet, l’apprentissage de l’écrit et de la lecture est fragile, en raison notamment du complexe problème de déperdition des compétences. La “post alphabétisation” est une phase tout aussi importante du processus : après avoir acquis les compétences nécessaires, l’enjeu est de pouvoir les mettre en pratique de façon quotidienne dans la vie de tous les jours. Enseigner la langue en relation avec le quotidien des apprenants est donc essentiel, tout comme l’est la politique de développement d’un environnement “lettré” (presses, radios, etc.). Depuis 1990, l’UNESCO propose des outils pour permettre et favoriser les programmes de post alphabétisation et d’éducation continue.

2.1.2. Enjeux socio-économiques et politiques de l’alphabétisation

Le besoin d’alphabétiser une population donnée est révélateur des inégalités territoriales, socio-économiques, ethniques et de genre. Ces inégalités révèlent ainsi les profondes divisions à la fois systémiques et conjoncturelles en cours dans nos sociétés. Ainsi, l’alphabétisation est un facteur de développement économique et d’*empowerment* des plus vulnérables, mais c’est aussi un instrument de représentation de la puissance d’un groupe, tant sur le plan politique que culturel.

2.1.2.1. Inégalités de développement

Si l’alphabétisation des populations est devenue au cours des XIX et XX^e siècles une priorité des états et des institutions mondiales, c’est principalement en raison de son impact indéniable sur la prospérité économique des nations : le lien entre analphabétisme et pauvreté est reconnu. L’alphabétisation est autant un révélateur des inégalités qu’un outil de lutte contre celles-ci. Effectivement, “l’alphabétisation est un moteur du développement durable,

car elle permet une participation accrue au marché du travail, l'amélioration de la santé et de la nutrition infantile et familiale, la réduction de la pauvreté et le développement des chances dans la vie³¹." Les disproportions de taux d'alphabétisation entre les pays du nord et du sud, les zones urbaines et rurales, et les hommes et les femmes sont conséquentes :

“On estime que 773 millions d'adultes dans le monde ne possèdent toujours pas les compétences de base en matière de lecture, d'écriture et de calcul, dont deux tiers sont des femmes. L'Asie du Sud abrite près de la moitié de cette population mondiale de jeunes et d'adultes dépourvus de ces compétences de base, tandis que 27 % vivent en Afrique subsaharienne. Les 10 % restants se trouvent en Asie de l'Est et du Sud-Est, 9 % en Afrique du Nord et en Asie occidentale, tandis qu'environ 4 % vivent en Amérique latine et dans les Caraïbes³².”

Aujourd'hui, malgré les progrès constants, les fortes inégalités perdurent : dans deux tiers des cas, les personnes concernées sont des femmes... En Inde, par exemple, existe encore un écart de 16,9 % entre l'alphabétisation des femmes et des hommes³³. Pourtant, dans les pays où le taux d'alphabétisation a progressé, une augmentation du PIB a également été mesurée.

2.1.2.2. Souveraineté et domination

L'alphabétisation est un instrument de souveraineté : elle permet l'affirmation de l'identité culturelle, parfois au détriment d'une autre. Ainsi, imposer l'alphabétisation dans une langue donnée peut être un instrument de domination : domination des élites, domination d'une ethnie sur une autre. Qui plus est, alphabétiser sa population – ou une population donnée – permet de véhiculer des idéologies culturelles, religieuses ou politiques. À titre d'exemple, l'alphabétisation de la population française a été prise en main par les autorités religieuses puis républicaines afin d'éduquer de “bons chrétiens” puis de “bons citoyens”.

De même, le français est apparu dans les pays francophones par le biais d'un colonialisme de masse. Cela afin d'asseoir une domination langagière sur les pays colonisés. Ainsi, le français est resté pour de nombreux pays une langue officielle, même s'il n'est pas

³¹ “Alphabétisation”, UNESCO. Consulté le 6 juin 2021. Disponible à l'adresse : <https://fr.unesco.org/themes/alphabétisation-tous>

³² “L'Alliance mondiale pour l'alphabétisation dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie (GAL)”, UNESCO. Consulté le 6 juin 2021. Disponible à l'adresse : [consulté le 6 juin 2021.https://uil.unesco.org/fr/alphabétisation/alliance-mondiale](https://uil.unesco.org/fr/alphabétisation/alliance-mondiale)

³³ Chandra, Tanushree. “Literacy in India: The gender and age dimension”, Observer Research Foundation, octobre 2019, n° 322.

majoritaire lorsqu'on parle de ses locuteurs par pays francophones. Le français est aussi perçu comme une langue élitiste, qui divise la population en groupes de personnes dites "éduquées et francophones" et les personnes "du milieu social" qui peuvent parler et écrire un français approximatif, voire aucun des deux. De plus, cette situation de bilinguisme, trilinguisme (ou plus), porte l'image d'une problématique identitaire. En effet, nous connaissons l'idéologie occidentale qui dit qu'une langue égale une nation, ainsi, comment représenter la nation lorsque plusieurs langues sont présentes au sein d'un même pays ? Cela peut donc donner l'image d'un français envié, mais aussi détesté pour toutes ces raisons.

Au Cameroun, où le pays est bilingue (anglais-français), "ces deux langues sont toutes deux reconnues comme *langues de l'élite politique et intellectuelle* du pays. Mieux on parle l'anglais ou le français, plus on mérite la considération sociale des Camerounais." (Bitjaa Kody Zachée Denis, 2007 : 61) Aujourd'hui, il est à préciser que même si le français n'a plus vocation à être force de domination à travers la colonisation de pays, il reste tout de même très présent, parfois même problématique, comme nous venons de le voir, dans de nombreux pays.

2.1.3. Spécificités du français

La France est plurilingue. Ainsi, le fait que le français est la langue officielle, dominante et nationale de la France est autant un choix politique qu'une évolution linguistique.

2.1.3.1. L'affirmation d'une identité

Historiquement, le français devient rapidement indissociable de la France, d'abord comme médium officiel de la parole du roi, puis comme véhicule des valeurs et principes de la Révolution puis de la République. La langue est également un puissant outil unificateur et excluant : unifier la langue répond à l'effort politique et militaire d'unifier entre elles et contre d'autres des régions. C'est également imposer – ou favoriser l'influence – à l'étranger sa culture et ses mœurs. Ainsi,

"Plus tard, au XIX^e siècle, la formule "une langue, un peuple, une nation" a contribué, à la fois, à la délimitation de territoires nationaux et au déclenchement de conflits pour la défense ou l'appropriation de ces territoires, aidant ainsi à la création d'une "conscience nationale". Cette idée voudrait que l'on puisse se

reconnaître comme appartenant à une collectivité unique, grâce au miroir d'une langue commune que chacun tendrait à l'autre, langue censée être la même pour tous et dont l'homogénéité serait le garant d'une identité collective³⁴.”

Le français est devenu rapidement un des piliers de l'identité française et une arme de politique internationale. Nous pouvons dire qu'en France, l'État – quel que soit son régime politique – s'est construit sur la langue. L'ordonnance de 1992 est d'ailleurs unique en ce qu'elle décrète que le français est partie intégrante de la République française et de ce fait entre dans la Constitution. Le linguiste français Claude Hagège revendique même que : “Le lieu de notre définition collective est plus que tout la langue : c'est celle-ci que, partout et toujours, les nations exaltent pour être reconnues.”

Cette identité s'est construite contre le latin, d'abord, puis contre les langues des nations limitrophes. Les langues régionales, qui ne sont pas exclues de l'ordonnance de Villers-Cotterêts, sont devenues à la Révolution, comme nous l'avons vu, synonymes de trahison, ou encore de dissidence. Il est intéressant de noter que toute diminution de l'influence du français dans le monde, ou toute présence d'une langue autre en France, fait l'objet des plus vives réactions. Citons de nouveau, pour conclure nos propos, l'article de Claude Hagège dans *Le Monde* :

“Il faut que l'école souligne fortement la capacité du français à exprimer à lui seul tous les aspects de la modernité. Il faut y introduire l'histoire de la francophonie, comme matière révélant avec éclat le rayonnement du français et l'idée que s'en font bien des pays, face au discours du déclin qu'une partie de la presse anglophone distille ici et là. Cette place éminente de la langue française dans l'identité nationale est totalement compatible avec la construction européenne, et avec l'affermissement de la présence de la France parmi les puissances économiques d'aujourd'hui. Il est grand temps d'en convaincre les Français et le monde³⁵.”

³⁴ Patrick C., “Langue, discours et identité culturelle”, *Études de linguistique appliquée* 2001/3-4 (n° 123-124), pages 341 à 348.

³⁵ Hagège C., “Identité nationale et langue française”, *Le Monde*, 8 mars 2010. Consulté le 7 juin 2021. Disponible à l'adresse : https://www.lemonde.fr/idees/article/2010/03/08/identite-nationale-et-langue-francaise-par-claude-hagege_1316024_3232.html

2.1.3.2. Une langue internationale

Nous ne pouvons parler de la langue française et de ses locuteurs et locutrices sans noter un fait remarquable : le français n'appartient pas à la France ; près de 300 millions de locuteurs et locutrices sur les cinq continents parlent le français qui est la langue officielle de 29 pays et est couramment parlé sur une dizaine d'autres. L'Organisation internationale de la francophonie (OIF) réunit aujourd'hui 88 états et gouvernements³⁶. Remarquons enfin que 54 %³⁷ des locuteurs et locutrices qui parlent quotidiennement le français viennent du continent africain. Il y a 42,5 millions de francophones en République démocratique du Congo, 13,8 millions en Algérie, 12,7 millions au Maroc, 10 millions au Cameroun et 8,2 millions en Côte d'Ivoire.

Si le français n'est plus la langue principale de la diplomatie, rôle qu'elle a tenu pendant très longtemps avant d'être supplantée par l'anglais, son influence reste incontournable, notamment au sein de l'Union européenne. Troisième langue des affaires, selon l'OIF,

“Les francophones disposent d’une “force de frappe” et d’un avantage comparatif évident à partager une langue de communication dont les études commencent à révéler l’intérêt proprement économique, pour favoriser les échanges en général, mais aussi l’accès à certains marchés : de l’audiovisuel, de l’édition, des produits et services culturels... Elle leur permet aussi de développer des réseaux et de créer des espaces de concertation et d’échange à l’échelle internationale comme le démontrent les Rencontres et les forums de la Francophonie économique, le réseau des associations professionnelles francophones (RAPF), l’Union des banques francophones (UBF) ou le Réseau francophone de l’innovation (FINNOV)³⁸.”

Le français n'appartient pas aux seuls citoyens et citoyennes français.e.s. Aujourd'hui, ce multiculturalisme est reconnu et encouragé. Il n'est pas anodin qu'à Villers-Cotterêts soit

³⁶ “Avec ses partenaires privilégiés, l'Observatoire est au cœur de la réflexion méthodologique concernant l'étude des évolutions et des dynamiques linguistiques et de l'estimation du nombre de francophones.” Ailleurs, l'OIF précise : “C'est ensuite un dispositif institutionnel voué à promouvoir le français et à mettre en œuvre une coopération politique, éducative, économique et culturelle au sein des 88 États et gouvernements de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF).”

“La francophonie en bref”, *Francophonie*. Consulté le 11 juin 2021. Disponible à l'adresse : <https://www.francophonie.org/la-francophonie-en-bref-754>

³⁷ <https://www.francophonie.org/la-langue-francaise-dans-le-monde-305> Toutes les données chiffrées de cette partie proviennent de cette source.

³⁸ “Le français, langue de communication et des affaires”, OIF. Consulté le 11 juin 2021. Disponible à l'adresse : <http://observatoire.francophonie.org/le-francais-langue-de-communication-et-des-affaires/>

installée la Cité internationale de la langue française et de la francophonie qui a pour ambition, notamment, de présenter la vivacité de la “langue-monde” qu’est le français.

2.1.4. La politique d’alphabétisation en France

2.1.4.1. Cadre et évolution

Les années soixante voient naître un mouvement des associations en faveur de l’alphabétisation des immigrés. D’abord timides, ces efforts pour améliorer les conditions de vie et de travail des immigrants prennent suffisamment d’ampleur pour faire pression sur les autorités et encourager la mise en place de politiques publiques. Le rôle des syndicats – en particulier de la CGT – a été important puisqu’ils ont mis en place des cours de français au sein même des entreprises, encadrés par les bénévoles et militants. D’ailleurs, l’AFPA, Association pour la formation professionnelle des adultes, met en place au même moment des cours de français et de mathématiques. En dehors du champ professionnel, l’Amicale pour l’enseignement aux étrangers et l’Association française pour le développement de l’enseignement technique sont très actives, alors que l’Enseignement supérieur et l’Éducation nationale n’interviennent que marginalement. Si certaines d’entre elles sont financées par le Fonds d’action sociale, les financements sont majoritairement privés.

La loi du 16 juillet 1971 sur la formation continue change la donne et amorce une politique publique plus ambitieuse. En effet, elle stipule que “la formation professionnelle permanente constitue une obligation nationale” dont ne sont pas exclus les travailleurs immigrés qui peuvent ainsi bénéficier de formations rémunérées. Parallèlement, l’Éducation nationale et les universités s’engagent plus activement dans l’enseignement aux adultes et aux adultes étrangers, qu’ils soient travailleurs immigrés ou membres de leur famille. Effectivement, la politique linguistique qui s’amorce dans les années soixante-dix comprend que l’éducation des épouses et des enfants des travailleurs est incontournable. Qui plus est, la crise de 74 renforce la nécessité de développer l’insertion des immigrés dans le tissu économique : de ce fait, l’alphabétisation devient incontournable. Ainsi, selon Adami :

“Le domaine didactique de la formation linguistique des migrants est au cœur d’enjeux politiques et sociaux et il peut difficilement échapper aux débats idéologiques qui traversent les sociétés, sur les questions d’immigration, d’intégration et de langue. Derrière les choix pédagogiques et didactiques se profilent, de façon plus ou moins nette et revendiquée, des positions idéologiques.” (Adami, 2020 : 20)

Effectivement, avec l’institutionnalisation de la formation des migrants se développe en parallèle une approche idéologique qui, au départ, vise à favoriser l’intégration des migrants par le biais de la langue, puis, dans les années 2000, impose la maîtrise de la langue française pour l’obtention de la nationalité. Pourtant, cette institutionnalisation s’accompagne d’une régionalisation des subventions, ce qui déplace la responsabilité de l’État aux régions. Ceci s’accompagne, dans les années 90, d’une libéralisation. La globalisation accrue de l’économie et l’émergence des nouvelles technologies ajoutent un degré supplémentaire d’exigence dans le domaine des compétences des travailleurs.

Cette logique de marché et la diminution progressive des subventions sont responsables de la disparition d’un réseau étendu d’associations agissant localement pour répondre aux besoins les plus spécifiques des travailleurs selon les besoins spécifiques des entreprises présentes sur le territoire. Qui plus est, la nécessité de répondre à l’exigence d’insertion des apprenants dans le marché du travail fragilise les plus petites structures et ainsi réduit l’offre de formation. Pourtant, si le recrutement d’enseignants diplômés est croissant à partir des années 90-2000, avec le développement de formations universitaires, la participation des bénévoles reste très importante.

2.1.4.2. Les centres de formation

Les programmes de formation, mis en place dans le cadre des marchés de l’OFII (Office Français de l’Immigration et de l’Intégration), sont imposés. Ainsi, les organismes de formation – bien souvent privés, doivent remporter l’appel d’offres émis par l’OFII. Elles concernent surtout les primo-arrivants et les migrants installés depuis moins de cinq ans. Cependant, on y retrouve des niveaux de langue, mais aussi des origines sociales et linguistiques qui peuvent fortement différer. Cela en fait donc des classes très hétérogènes.

“Pour mesurer l’hétérogénéité, c’est invariablement la notion de niveau qui revient : qu’il soit mesuré par un appareillage technique imposé par décision

politique (les niveaux du CECRL) ou plus spontanément, et de façon plus confuse, par des structures et des acteurs associatifs qui ont recours à leur propre nomenclature “alpha, post-alpha, grand débutant, débutant, FLE, etc”. (Adami, 2020 : 52).

Le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) est un outil didactique qui a été créé dans le but de fixer un référentiel de compétences langagières répartis dans différents niveaux : A1, A1, B1, B2, C1. Il permet aussi d'évaluer les compétences des apprenants en fin de formation. Cependant, il a été conçu pour l'enseignement des langues étrangères à destination de publics scolaires, et ainsi alphabétisés dans une langue de scolarisation. Ainsi, la problématique de l'alphabétisation ne se pose pas : les évaluations de compétences écrites sont davantage imaginées par un transfert de compétence d'une langue à une autre mais il n'y a pas de construction d'une compétence en lecture et écriture. Nous reparlerons de cette problématique dans la partie suivante.

Le CECRL n'étant pas imposé dans les organismes privés, tels que les associations, elles sont libres de définir elles-mêmes les niveaux des apprenants. Cependant, nous observons bien souvent que même s'il n'est pas imposé, le CECRL reste “la norme” de l'outil à utiliser afin de définir leur niveau. À contrario, dans les marchés publics, le CECRL est imposé. Nous pouvons cependant constater que le *Cadre* donne des indications sur des critères établis pour un public qui serait majoritairement homogène, tout comme il n'englobe pas les acquis et potentiels des apprenants. Pour cet aspect, il existe cependant depuis peu un Passeport Européen des Qualifications des Réfugiés. C'est un document qui fournit une évaluation des qualifications académiques du migrant basée sur ses diplômes disponibles, associé à un entretien. Il retrace ses expériences professionnelles et sa maîtrise des langues. “Ce document donne des informations fiables au vue de l'intégration sur le marché du travail et la poursuite d'études supérieures”. Mais cela vaut surtout pour les adultes.³⁹

Dans le cadre des dispositifs de formation du Contrat d'intégration républicaine (CIR), et assurés par les organismes de formation, le système des évaluations et des certifications s'inscrit dans un processus guidé par les politiques publiques en matière d'intégration, de séjour et de naturalisation des migrants. Les primo-arrivants qui signent le CIR sont reçus par des agents de l'OFII qui procèdent, avec l'organisme de formation prestataire, à une évaluation linguistique (il s'agit d'un test sur l'écrit de 20 min suivi d'un

³⁹ “Passeport européen des qualifications des réfugiés”, *Conseil de l'Europe*. Consulté le 30/06/2021. Disponible à l'adresse : <https://www.coe.int/fr/web/education/recognition-of-refugees-qualifications>

entretien avec le migrant pour évaluer ses compétences à l'oral). La note, sur 100, détermine le nombre d'heures de formation dont il pourra bénéficier. À l'issue des formations dans le cadre du CIR, les organismes de formation prestataires doivent trouver un organisme habilité pour faire passer gratuitement le TCF aux apprenants qui ont suivi la formation et qui ont obtenu le niveau A1.

2.2. Alphabétisation : approches didactiques et pédagogiques

Maintenant que nous avons eu un aperçu de ce qu'implique la notion même d'alphabétisation, et d'alphabétisation en français, il est temps de revenir au public qui nous intéresse dans cette étude, à savoir la population immigrée et, plus précisément, les mineurs non accompagnés dans leur généralité. Ce public est bien spécifique. Ayant choisi volontairement ou non de venir en France, au prix d'un périple dont il n'est pas nécessaire de rappeler ici les multiples dangers, apprendre la langue est une condition sine qua none pour subvenir à ses besoins, s'intégrer dans la société et être autonome. Ainsi, l'alphabétisation répond à un besoin, vital presque, de ce public qui est donc désireux d'apprendre.

Il est à noter que cette approche théorique de l'alphabétisation porte particulièrement son attention sur le public migrant mineurs non accompagnés. Cependant, très peu, voire aucune recherche scientifique n'a été jusqu'à présent effectuée sur l'alphabétisation de ce public en particulier. Ainsi, les auteurs cités ci-dessous, parlerons de l'alphabétisation, mais soit pour un public adolescents scolarisés (souvent représentés par Chiss), soit pour un public adultes immigrés (représentés majoritairement par Adami). C'est pour cela que les citations qui suivent seront à nuancer et à replacer dans leur contexte du public visé.

2.2.1. La classe d'alphabétisation et ses contraintes

2.2.1.1. Gérer l'hétérogénéité

Malgré le besoin et l'envie d'apprendre démontrés par les apprenants, de multiples contraintes complexifient le déroulement et la gestion d'une classe d'alphabétisation. La première de ces contraintes est l'inévitable hétérogénéité des apprenants : certains ont été scolarisés mais ne maîtrisent pas la langue française, d'autres ont été scolarisés en français mais ne maîtrisent pas encore tout à fait la langue, d'autres encore n'ont jamais été scolarisés et doivent donc être alphabétisés. Outre l'apprentissage, les besoins principaux et acquis recherchés ne sont pas les mêmes. Comme vu précédemment, nous parlons aussi du terme hétérogénéité dans la multitudes de profils des apprenants. En effet, la classe d'alphabétisation se composera de jeunes de toutes origines, avec des âges parfois très différents. Autant de critères que le formateur devra prendre en compte dans son enseignement.

Si cette hétérogénéité de niveaux et de besoins est évidente, les solutions ne le sont pas toujours. Au collectif Formin, des groupes de niveaux sont le plus souvent mis en place. Pourtant, cette solution n'est pas toujours possible dans les structures de formations, en raison principalement des conditions d'accueil (nombre insuffisant de bénévoles, coût des formateurs, manque de locaux ou de fournitures, créneaux horaires inadaptés, etc.) et des moyens humains et financiers maigres. L'impossibilité de rémunérer les formateurs que rencontrent les associations et certains centres de formation, le manque de bénévoles et le turn-over fréquent compliquent également la logistique. Une autre conséquence est le nombre souvent trop élevé d'apprenants pour qu'un enseignant puisse gérer plusieurs groupes.

Ces contraintes matérielles, renforcées par l'impossibilité de maintenir un emploi du temps fixe en raison de la situation du public, répondent à la difficile gymnastique didactique inhérente à la gestion de niveaux d'alphabétisation et de connaissance du français différents.

Cette hétérogénéité de niveaux n'est pas seulement due à la connaissance aléatoire du français, mais surtout aux multiples parcours scolaires des apprenants. Selon la politique éducative de leur pays d'origine, la durée de leur scolarisation, leur ancienneté sur le territoire et le nombre, notamment avec des locuteurs natifs, de leurs connaissances en France, leurs aptitudes peuvent grandement diverger, notamment entre leur maîtrise de l'oral et celle de l'écrit. Ainsi, nous comprenons pourquoi il est parfois impossible et insensé d'organiser en niveaux une classe d'apprenants.

Une solution a été proposée par Adami (2020), afin de faire face à cette hétérogénéité, à savoir, l'individualisation pédagogique de l'apprentissage du français. Si le suivi individuel paraît impossible à mettre en place en raison d'un manque évident de formateurs. Adami recommande que l'enseignement en classe tende vers une individualisation de l'accompagnement pédagogique, notamment dans la mise en place d'activités et d'exercices particuliers, qui vient ainsi soutenir et renforcer l'apprentissage collectif. (Adami, 2020 : 59).

2.2.1.2. Une motivation sous contraintes

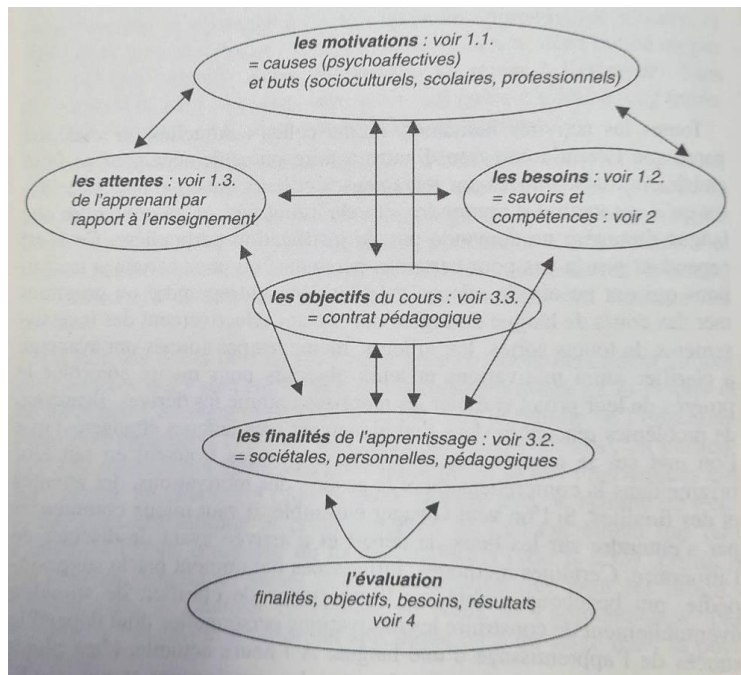
Bien que les apprenants soient volontaires dans le cas formation dans des cadres associatifs, des contraintes d'ordre personnel sont inéluctables. Celles-ci sont principalement d'ordre administratif et professionnel. Ces contraintes ont un impact plus ou moins conséquent sur l'organisation des cours et la présence des apprenants, ainsi que sur leur motivation.

Dans la présentation du collectif, j'ai mentionné les aléas administratifs auxquels sont soumis les MNA : rendez-vous chez le juge ou leur référent, audiences, examens médicaux, etc. Si les contraintes administratives peuvent être lourdes pour des personnes légalement entrées en France, d'autant plus si elles ne sont pas seules, il est évident qu'elles sont conséquentes pour ceux et celles arrivés illégalement en France, surtout s'il faut prouver sa minorité. Ces contraintes sont décuplées lorsque l'apprenant cherche un travail ou doit s'y rendre, s'il a des enfants, de la famille à s'occuper : "Leurs premières préoccupations ne sont pas scolaires : il leur faut trouver ou conserver un emploi ou un logement, boucler les fins de mois, résoudre les innombrables problèmes administratifs, suivre la scolarité des enfants..." (l'exemple ici concerne des immigrés adultes). (Adami, 2009 :101).

La complexité des étapes du processus de régularisation est conséquente, et les embûches nombreuses. Cette tension se répercute sur la présence des apprenants en classe et sur leur motivation. Comme Camille Chalopin le remarque dans son article sur "Les MNA ou l'intégration sous haute contrainte", depuis la loi du 26 novembre 2003, l'objectif d'intégration des étrangers pèse non plus sur l'État mais sur les étrangers eux-mêmes. L'inversion de la charge de la responsabilité vise à réguler les étrangers "subis", qui ne pourront rejoindre la catégorie des étrangers "choisis", autorisés à rester durablement en France, qu'en rapportant la preuve de leur volonté d'intégration.

La dynamique entre motivation et contraintes sociale, judiciaire et économique est un enjeu de taille dans l'engagement des apprenants. La difficulté du parcours peut démotiver les apprenants autant que l'espoir les encourage.

Defays (2003 : 142) schématise parfaitement les "forces en jeu dans cette dynamique qui va des causes aux effets" :



Si une curiosité et une affection pour le français et l'envie de s'intégrer pleinement à la société française sont bien sûr sources de motivation, c'est principalement la finalité de l'apprentissage de la langue qui détermine la motivation d'un apprenant, dans sa généralité. Nous l'avons vu, si cette finalité est remise en question, alors la motivation de l'apprenant peut disparaître. Celle-ci peut être freinée ou encouragée par les conditions même de cet apprentissage : la bienveillance de l'enseignant, la dynamique de classe, une situation a minima sécurisante.

2.2.2. L'enseignement

Alphabétiser un public de jeunes immigrés repose sur un faisceau complexe d'acteurs, de méthodes, d'approches didactiques et même d'engagements socio-politiques. Auparavant fortement ancrée dans un terrain associatif et syndical, l'alphabétisation s'est professionnalisée, sans que pour autant soit inscrite dans le marbre un processus national ou que les associations aient déserté leur engagement.

2.2.2.1. Les enseignants

Plusieurs typologies d'enseignants se dessinent lorsque l'on examine cette question. Ces dernières sont en adéquation avec la réalité du terrain du collectif Formin puisque des professionnels de l'enseignement (en FLES ou non) côtoient des bénévoles engagés,

étrangers à la pédagogie de l'enseignement. Quelles sont, justement, les formations de ces enseignants professionnels et quelles sont les motivations des bénévoles ?

Pour dresser rapidement le portrait-type des bénévoles, l'étude réalisée par *France-bénévolat* en 2019 montre que : le bénévolat est stable depuis plusieurs années (environ 20 millions de personnes), que 31% d'entre eux ont 65 ans et plus, 22% ont entre 15 et 49 ans, et que les femmes sont plus nombreuses à s'engager⁴⁰.

Les raisons de l'engagement de ces bénévoles sont, évidemment, multiples. Pour Oury, la présence importante de bénévoles dans le champ de l'alphabétisation auprès des immigrés est caractéristique d'une plus grande sensibilisation de la population française à l'immigration. Il remarque également que les motivations de ces bénévoles ont en commun le désir d'agir, de se consacrer activement à une cause, et ce quel que soit le profil de ces bénévoles (retraités, étudiants, etc.) Oury cite plusieurs facteurs communs : une sensibilité humaniste – voire chrétienne – des bénévoles, l'intérêt pour la promotion individuelle des immigrés et la défense de cette communauté (ce qu'il appelle la promotion collective), et, enfin, une sensibilité politique : "S'informer et se former politiquement, pour informer et former politiquement les travailleurs, en se situant clairement dans la lutte des classes." (Oury, 1973 : 40).

Quelles que soient les motivations de ces bénévoles, il faut mettre en exergue leur engagement – sans rétribution aucune – dans un contexte difficile. Outre la situation souvent précaire de ces apprenants qu'il faut pouvoir gérer émotionnellement, les conditions d'enseignement sont rarement confortables, comme nous avons en faire l'expérience au collectif Formin. Ainsi, les compétences éventuelles dans l'enseignement que ces bénévoles peuvent avoir sont précieuses.

En ce qui concerne les enseignants professionnels, Defays note que ce métier "est instable et multiple, et ce que l'on attend de lui diffère beaucoup d'une situation à l'autre". En effet, ce qui est attendu de la part des enseignants va au-delà de l'enseignement d'une langue à un public étranger puisque cela suggère enseigner la culture associée à cette langue dans un territoire donné, mais aussi de :

"Se spécialiser dans certaines disciplines scolaires ou pratiques professionnelles pour les enseigner dans la langue-cible (l'hôtellerie, les relations d'affaires...); jouer le rôle d'animateur culturel, de médiateur interculturel, de

⁴⁰ Pascaud, E., Simonin B., L'évolution de l'engagement bénévole associatif en France, de 2010 à 2019, Etude de *France Bénévolat et IFOP*. Mars 2019. Disponible à l'adresse : https://www.francebenevolat.org/sites/default/files/DOCUMENTATION/ETUDE_Evol%20b%C3%A9n%C3%A9volat%20associatif%20en%202019_DEF.pdf

traducteur-interprète ; maîtriser les équipements et techniques audiovisuels, le multimédia, l'informatique ; s'improviser conférencier ou guide touristique ; militer en faveur de la langue française dans le monde, y promouvoir la culture et la littérature francophone ; assister des immigrants livrés à eux-mêmes, les aider à entreprendre des démarches administratives, à s'intégrer socialement, à surmonter leurs difficultés psychologiques ; etc. ” (Defays, 2003 : 110).

Il va de soi que tout cela est le plus souvent acquis sur le terrain et varie selon la typologie des individus (MNA, travailleurs, etc.) ainsi que de la structure qui embauche l'enseignant. Il y a donc un faisceau de compétences linguistiques, interculturelles, interpersonnelles, administratives, techniques particulièrement complexes.

2.2.2.2. Méthodes d'enseignement à délivrer selon ce public

Il n'existe pas de méthode d'apprentissage universelle. Le public étant très varié, aucune méthode ne peut parfaitement saisir les nuances de leurs compétences déjà acquises, le degré de leur scolarisation préalable et leurs besoins spécifiques, entre autres critères qu'il ne faut pas manquer de prendre en compte. Ainsi, la démarche de l'enseignant, même s'il est professionnel, doit s'adapter aux apprenants en face de lui et “construire des démarches didactiques rigoureusement adaptées” (Adami, 2009 : 85). Pour citer Adami (2009). Ces démarches didactiques doivent se fonder sur les méthodes théoriques existantes, bien sûr, mais aussi sur les “interférences langagières” qui peuvent autant freiner l'apprentissage que le faciliter.

Effectivement, à la différence de classes de langue où le public apprenant aurait une seule et même langue commune, nous sommes face, dans les classes d'alphabétisation, à un public d'apprenants pouvant être assez hétérogène quant à leurs langues d'origine, et ainsi leur répertoire langagier. Nous ne pourrions donc pas nous baser sur celui-ci pour anticiper les interférences langagières pouvant être commises par les apprenants causées par leurs langues premières. Mais même avec un public très hétérogène, nous devons prendre en compte leur répertoire langagier pour tenter de trouver des points communs et de s'en servir au profit d'un apprentissage au plus efficace pour la langue visée. Comme le confirme Defays :

“Loin de tenter d'en faire abstraction, on tire parti des expériences et connaissances acquises en langue maternelle [ici première] et dans d'autres langues étrangères, et on profite des interférences positives grâce aux processus

de transfert, tout en neutralisant les interférences néfastes (faux amis, calques morpho-syntaxiques...).” (Defays, 2003 : 100).

Par exemple, pour des apprenants d’origine hispanophone qui ne sauront prononcer le phonème [y], l’enseignant, à force d’expérience, aura appris à anticiper et à mettre en place différents procédés d’apprentissage destinés à ce public et à cette erreur récurrente en particulier. Il en est de même pour les interférences pouvant être entendues par toutes les autres langues.

Ainsi, il faut que les enseignants appuient leur approche didactique sur la langue et la culture particulières des apprenants, mais aussi sur les acquis en langue cible. Il est d’autant plus vrai à notre époque numérique que les apprenants ont déjà quelques connaissances – variables – du français, par exemple. Ce facteur sera aussi à prendre en compte : si internet permet aux apprenants de se familiariser plus facilement avec la langue, il est nécessaire que l’enseignant remplisse son rôle de médiateur entre une langue “brute” et ses apprenants. Ces acquis préalables permettent de solidifier les nouvelles connaissances de l’apprenant, de le soutenir et de l’encourager dans son apprentissage de la langue.

2.2.2.3. Les guides pédagogiques pour l’alpha

Le diplôme initial de langue française (DILF) et son référentiel constituent le cadre actuel de l’enseignement de la langue pour un public en alphabétisation⁴¹. Même si le diplôme n’est dans la plupart des cas pas fait passer aux apprenants qui reçoivent un enseignement dans un cadre associatif, son référentiel pourra aider à définir des objectifs d’apprentissage. Ces centres se réfèrent aussi majoritairement au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Celui-ci préconise l’apprentissage de la langue comme moyen de communication, afin d’avoir une base structurée des besoins langagiers des apprenants, à contrario d’un système de règles à apprendre par cœur, comme le veut le système “académique” ancestral.

Pourtant, le CERCL, même s’il est utilisé dans de nombreuses formations pour alphabétisation, reste inadapté à ce public. Il s’adresse en effet à un apprentissage d’une

⁴¹ Il existe plusieurs diplômes délivrés par les ministères de l’Education nationale et de l’Enseignement supérieur qui valident les compétences en français et qui sont en corrélation avec le CECRL. Outre le DILF, à destination, donc, des grands débutants et nouveaux arrivants en France et qui correspond au niveau A1.1 du CECRL, il y a le DELF (Diplôme d’études en langue française, du niveau A1 au niveau B2) et le DALF (Diplôme approfondi de langue française, correspondant aux niveaux C1 et C2). Il existe également le Diplôme de compétence en langue (DCL) pour le public adulte, sous deux formes : le DCL FLE et le DCL FP, pour le français professionnel.

langue étrangère et non d'une langue à alphabétiser. Ainsi, il ne comporte pas de notion destinées à des personnes ayant une faible scolarisation et/ou compétences à l'oral.

Ainsi, une classe d'alphabétisation se réfère plutôt au stade avant le A1, référencé aujourd'hui comme étant le niveau A1.1, mais non évoqué dans le CECRL. Ce niveau et les notions langagières qu'il implique restent donc assez peu connues et lorsque ce référentiel est connu, il reste assez incompris et flou quant à son utilisation réelle. Ainsi, les professeurs enseignent sans contraintes et librement ce qui leur semble adapté au public de leur classe. Ce procédé pourra dans sa réalisation paraître complexe, mais faisable pour un enseignant habitué à ce type de public, alors qu'il paraîtra aléatoire, subjectif et parfois discutable pour un jeune enseignant ou un enseignant non habitué à ce public.

Le CECRL n'est pas le seul cadre utilisé ou la seule tentative de différentes institutions pour encadrer l'alphabétisation des migrants. Le Référentiel FLI (pour "français langue d'intégration"), né justement en réponse au niveau A1.1 du CECRL⁴² et initié par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France et la Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté, a pour ambition de :

“Répond[re] ainsi à la demande de formation en langue française des adultes migrants dont le français n'est pas la langue maternelle. Il vise de façon conjointe un usage quotidien de la langue et l'apprentissage des outils d'une bonne insertion dans la société française (y compris par l'adhésion aux usages et aux valeurs de la République). Il privilégie la forme orale et la lecture, sans ignorer l'écriture. Il correspond à un usage acquis par immersion. En ce sens, il est tout autant une démarche qu'un cadre de compétence.”

Ce référentiel propose donc un label et un agrément FLI pour les centres de formation et associations qui enseignent à leurs apprenants le français comme langue d'intégration, c'est-à-dire comme langue "progressivement intériorisée" et "d'usage pratique [...] qui donne les clés de l'insertion professionnelle". La langue est ici clairement le véhicule d'une certaine identité française que les apprenants doivent intérioriser... La langue est ici utilitariste,

⁴²“En choisissant un niveau de référence inférieur au premier degré du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), le niveau A1.1, elle a répondu aux besoins d'étrangers peu ou pas scolarisés, sans donner aux autres migrants les conditions d'une bonne insertion dans la société, alors même qu'elle accueille une grande majorité de personnes provenant de la zone francophone.” Vichier, A., Aubouin, M., North, X., Référentiel FLI, avril 2015. Toutes les citations suivantes viennent de ce guide. Disponible à l'adresse : <https://fli.atilf.fr/wp-content/uploads/2015/04/R%C3%A9ferentiel-FLI.pdf>

idéologique et dominatrice. Malgré tout, les niveaux de cette langue d'intégration restent très proches de ceux du CERCL :

“A1-1 : première initiation pour des personnes n’ayant pas été scolarisées dans le pays d’origine ; A1 : niveau de base de *l’intégration*, acquis en fin de parcours du CAI ; il permet la pratique a minima de la lecture et de l’écriture ; A2 : niveau d’usage courant, nécessaire pour obtenir le statut de résident. Il permet une bonne insertion professionnelle ; B1 : niveau de *l’assimilation*. Il permet d’exercer *ses devoirs de citoyen* et est nécessaire pour acquérir la nationalité française ; B2 : niveau de l’approfondissement. Il permet de *mieux se familiariser avec la culture française*⁴³.”

Il est intéressant de noter que les niveaux sont caractérisés ici non pas en termes d’acquisition de compétences langagières, mais en étapes d’assimilation à la société française, qui est ici un statut, une nationalité et des devoirs. Qui plus est, pour reprendre les mots des signataires d’une tribune publiée par *Médiapart*⁴⁴,

“Le sigle “FLI” n'a, par ailleurs, aucune justification scientifique et va à l'encontre d'une logique d'inscription des migrants dans des parcours communs de formation. Aux plans didactique et méthodologique, la démarche “FLI” n'est pas différente sur le fonds de celle mise en œuvre en didactique du FLE/FLS, qui suppose une analyse de besoins des publics en formation.”

Ce label et cet agrément conditionnent et encadrent les missions du formateur et du coordinateur éventuel. Leurs compétences attendues sont également clairement définies. Il s’agit d’une véritable feuille de route qui peut malgré tout s’avérer très utile aux bénévoles sans formation ni expérience. La réaction des universitaires et des professionnels à la mise en place de ce référentiel a été vive, comme le montre la tribune ouverte déjà citée et sur laquelle nous clôturons cette partie :

“Universitaires intervenant et/ou dirigeant des masters de Didactique des langues (particulièrement dans le domaine du Français Langue Etrangère/Français Langue Seconde), nous ne pouvons que nous étonner de cette confusion des genres. Pas plus que nous ne souhaitons faire le travail du

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ “Flic ? Le français, langue d'une intégration contrôlée”, *Médiapart*, 9 novembre 2011. Consulté le 10 juin 2021. Disponible à l'adresse : <https://blogs.mediapart.fr/edition/les-invites-de-mediapart/article/091111/flic-le-francais-langue-dune-integration-contro>

ministère de l'Intérieur, nous ne souhaitons voir le ministère de l'intérieur se charger du nôtre.”

Ainsi, le ministère de l'Intérieur 2018 a stoppé le label pour les centres de formation au 17 juillet 2018.

2.2.3. Après la classe : les limites des cours d’alphabétisation

2.2.3.1. Apprentissage guidé et apprentissage non guidé

Il est important de souligner l’impact essentiel dans le processus d’alphabétisation et d’apprentissage d’une langue étrangère de l’acculturation linguistique. Celle-ci implique l’immersion de l’apprenant dans l’environnement linguistique, social et culturel propre à la langue qu’il apprend. Cela nous entraîne à distinguer deux notions importantes, celles d’“apprentissage guidé” et d’“apprentissage non guidé”.

L’apprentissage guidé veut dire que l’apprentissage se fait dans le cadre de la classe uniquement. Il n’y a pour l’apprenant peu ou prou d’autre contact avec la langue ciblée. Cet apprentissage ne correspond de toute évidence pas avec l’expérience des immigrés sur le sol français. L’apprentissage non guidé est donc, au contraire, l’apprentissage d’une langue dans le pays d’accueil sans formation pédagogique en classe. Si cela n’est pas rare pour des migrants, dans le cadre de cours d’alphabétisation il est évident qu’il s’agit d’un apprentissage mixte, guidé par les cours d’alphabétisation mais dans l’environnement naturel de la langue. Ces différentes formes d’apprentissage coexistent dans le processus d’acculturation linguistique. Cela explique également le rôle de formateur et de médiateur de l’enseignant que nous avons mentionné plus haut. Defays souligne par ailleurs que :

“Dans l’apprentissage guidé, la classe (les cabines des laboratoires de langues, de manière plus caractéristique encore) isole généralement l’apprenant du monde extérieur, avec lequel les multimédias tentent maintenant de rétablir le contact (virtuel). Ensuite, ce ne sont pas les besoins personnels, sociaux, professionnels de l’apprenant qui suscitent son apprentissage, ni ses progrès individuels ou les exigences de ses interactions qui l’organisent. L’enseignant et l’institution scolaire créent les besoins des élèves (des apprenants dits “captifs”) fixent des objectifs, programment l’enseignement de la langue, en espérant que l’apprentissage suivra la même voix et le même rythme. À l’école, l’apprentissage

et la communication sont non seulement dissociés, mais aussi successifs : on apprend ici et maintenant à communiquer plus tard ailleurs, quand l'apprentissage sera accompli ou suffisamment avancé.” (Defays, 2003 : 125).

2.2.3.2. Entretenir l'apprentissage

Comme nous l'avons effleuré au début de cette deuxième partie, l'alphabétisation est un processus fragile, ainsi que l'acquisition d'une langue étrangère. Les acquis se perdent s'ils ne sont pas entretenus, par manque de stimulation ou de pratique. Il est essentiel de se souvenir que "l'alphabétisation n'est pas monolithique et elle doit être considérée sous l'angle de la continuité, en tant que composante d'un processus d'éducation permanente qui débute avant l'alphabétisation proprement dite et se continue après que les mécanismes de base ont été acquis", pour citer Adami (2009 : 74).

Pour Hamadache et Martin, qui ont inspiré à Adami la citation ci-dessus, l'alphabétisation se découpe en trois phases distinctes : la pré alphabétisation, l'alphabétisation et la post alphabétisation. La première concerne les interactions orales qui permettent de se familiariser avec la langue et, petit à petit, de se confronter à la lettre, aux graphèmes puis aux unités de sens : "Elle permet d'aborder l'écrit non sous l'angle le plus abstrait du système de signes graphiques, mais sous l'angle de ses fonctions, de ses usages, de sa réalité concrète, en expliquant la nature de ses rapports avec l'oral." (Ibid : 76).

La deuxième phase, l'alphabétisation, est l'appréhension de l'écrit ou l'"apprentissage de la lecture et de l'écriture au sens où les démarches traditionnelles d'alphabétisation l'entendent." (Ibid : 82). Enfin, la troisième phase, la post alphabétisation, est à la fois la pratique continue des acquis langagiers et la maîtrise de plus en plus grande de la langue grâce à cette pratique. Il s'agit :

"D'accroître les connaissances acquises dans la phase précédente, de les dépasser et de s'engager, par de nouvelles acquisitions, dans un processus continu de perfectionnement et de plus grande maîtrise de son environnement. [...] La post-alphabétisation vise à préparer les apprenants à gérer la complexité de la littératie dans ses formes, ses fonctions, ses usages et ses enjeux." (Ibid : 97)

2.3. Alphabétiser le public MNA

Nous allons maintenant nous intéresser à l’alphabétisation des mineurs migrants non accompagnés en particulier. Nous retracerons leurs besoins langagiers affichés, mais aussi ceux qui peuvent sembler plus implicites.

2.3.1. Les besoins langagiers

2.3.1.1. Apprendre à apprendre

Je commencerais tout d’abord par parler du besoin lié à ce public si particulier, avant d’évoquer les besoins langagiers en tant que tel. Un mineur non accompagné est à un stade de son développement où il n’est plus un enfant, mais n’est pas encore tout à fait devenu un adulte. Cet âge intermédiaire, qui l’est d’autant plus du fait de leur isolement familial et de leur dépendance aux autorités françaises, est délicat. Cela implique que les formateurs ne peuvent utiliser les ressources conçues pour les enfants, ni celles conçues pour les adultes. Il est fréquent que ces jeunes, le plus souvent âgés de 16 à 18 ans, n’aient jamais été scolarisés antérieurement. Ils ont ainsi passé l’âge où le cerveau s’adapte pour s’habituer au quotidien, comme apprendre les leçons chaque jour à l’école. Lors de la formation de ces jeunes, on remarque chez les apprenants jamais scolarisés que les cours les épuisent beaucoup plus vite que ceux qui ont été antérieurement scolarisés. Ils sont souvent plus lents dans leur réflexion du fait que l’école est un phénomène inédit. Nous remarquons alors qu’ils “apprennent à apprendre”. Ce phénomène est difficilement appréhensible par nous, français scolarisés depuis la petite enfance.

Defays rappelle que “l’âge est un facteur important de l’enseignement puisqu’il entraîne des disparités à tous les niveaux, celui des capacités cognitives, des attitudes psychoaffectives, du comportement social, de la motivation pour la langue et l’apprentissage, etc.” (Defays, 2003 : 138-139). Il met en évidence les facilités d’apprentissage liées aux trois âges (enfance, adolescence et adulte), dont seuls les âges de l’adolescence et de l’adulte concernent les mineurs non accompagnés. Selon Defays, ce qui caractérise les adolescents – les jeunes âgés de 10 à 19 ans selon l’OMS -, est leur désir d’ouverture vers le monde extérieur, leurs compétences métalinguistiques et métacognitives, leur conscience de l’importance des langues. Par contre, toujours selon lui, leurs inhibitions psychoaffectives liées à leur crise d’identité, leurs motivations motivées uniquement par les résultats scolaires

et leurs intérêts souvent sélectifs freinent leur apprentissage. Il appartient alors aux enseignants de rassurer et d'encadrer les adolescents pour qu'ils se prêtent activement à l'apprentissage d'une langue étrangère. Par ailleurs, il est indispensable de trouver un bon compromis entre les principes des méthodes communicatives et les exigences de l'organisation scolaire, par souci d'efficacité, de cohérence et de crédibilité.

Selon Defays, les adultes sont au contraire intrinsèquement motivés par l'apprentissage des langues (lorsqu'ils ont eu l'envie, et parfois le courage, selon moi, d'aller s'inscrire à des formations en langue française). Leur motivation est d'autant plus forte que certains connaissent déjà d'autres langues. Qui plus est, l'expérience des adultes, notamment relationnelle, facilite le processus d'apprentissage. Cependant, le manque de temps, les inhibitions liées au stigmatisme social de l'absence de scolarisation et l'étrangeté de l'environnement scolaire peuvent endiguer l'apprentissage.

Pourtant, c'est certainement le domaine de l'enseignement des adultes qui connaît le plus de variété et qui demande le plus d'habileté car il n'est pas déterminé par le contexte et les finalités scolaires. Il se caractérise avant tout par l'autonomie des apprenants, qu'il faut respecter tout en les engageant dans un état psychologique, un processus et des activités d'apprentissage spécifiques et cohérents. Pour Barthélémy, "le travail de l'enseignant consiste, en somme, à aider les apprenants à apprendre [...] Dans cette configuration, les fonctions des enseignants ne peuvent qu'évoluer, et leurs compétences se définir." Ainsi, il retrace les dires de Louis Porcher, qui distingue trois compétences clés (Barthélémy, 2011 : 21-22) :

- les enseignants doivent être capables d'aider les apprenants à identifier leurs besoins ;
- ils doivent pouvoir leur fournir des outils d'auto-évaluation tout en les évaluant lui-même. L'évaluation apparaît clairement comme un axe important du travail à mener ;
- ils devront être en mesure de négocier les objectifs plutôt que de les imposer pour assurer, tout au long du parcours, un suivi de la démarche d'apprentissage.

Apprendre à apprendre est peut-être l'un des défis les plus cruciaux pour les apprenants et mais aussi pour les enseignants. Pour l'apprenant, il s'agit de surmonter ses difficultés décuplées bien souvent par l'absence de scolarisation dans son enfance, et surtout d'acquérir une autonomie de travail, utile pour le reste de sa vie. Quant à l'enseignant, il est conscient que la post alphabétisation est autant importante pour l'acquisition sur le long terme de compétences langagières. Il est ainsi essentiel de savoir enseigner à apprendre en autonomie de façon à continuer ce processus tout en maîtrisant suffisamment la langue d'apprentissage.

2.3.1.2. Apprendre à lire

Dans *L'apprentissage de la lecture*, Gaston Mialaret explique que lire n'est pas seulement "déchiffrer", mais aussi comprendre ce qu'on lit : "Il ne s'agit plus uniquement du simple déchiffrement [...] mais d'une véritable traduction qui révélera le sens du message écrit". (Mialaret, 1975 : 10). En vérité, lire est un processus de pensée complexe qui permet au locuteur de saisir, comprendre et agir sur le monde et sur lui-même : "L'apprentissage de la lecture est inséparable de la formation de la pensée et du développement de l'esprit." (Ibid :12).

Ce préambule posé, citons les deux principales méthodes couramment utilisées pour apprendre à lire. La première méthode, la plus courante, est la méthode syllabique – connue également sous le nom de méthode synthétique ou méthode alphabétique. Il s'agit d'enseigner à l'apprenant la concordance entre un son et une lettre, par exemple entre [ʒ] et "j" et [ə] et "e". Une fois que ce code est assimilé, l'apprenant peut l'utiliser pour déchiffrer les mots puis les phrases. Il apprend ensuite que la lettre "j" et la lettre "e" font "je". Voici un exemple : le mot "avion" est composé de cinq lettres. Chaque lettre produit un son à sa lecture : l' "a" fait [a], le "v" fait [v], le "i" fait [i]. Cependant, "on" est une combinaison de lettres qui produit un seul phonème [ɔ̃]. C'est un son dit complexe. L'apprenant doit ensuite combiner les sons en découpant le mot en syllabes. Cette méthode autonomise l'apprenant qui utilise lui-même le code enseigné. Déjà employée en Grèce antique, la méthode syllabique n'a été que récemment remplacée ou mise en relation avec la seconde méthode : la méthode globale ou méthode analytique.

Celle-ci "part des mots". Elle consiste à partir du mot lui-même comme ayant une symbolique et de l'apprendre à l'enfant en tant que tel, sans lui expliquer que le mot est composé de telle ou telle lettre formant le son. Ainsi, Nicolas Adam explique dans sa *Vraie manière d'apprendre une langue quelconque* en 1787 (dans Mialaret, 1975 : 21) que cette méthode est infaillible pour enseigner la lecture aux enfants. Celle-ci doit être source d'amusement pour lui afin que l'information soit mieux retenue par celui-ci. Il explique pour l'exemple :

"Prenons le mot "papa". Écrivez-le sur une feuille et montrez-le à l'enfant, il n'en comprendra pas sa signification. Alors que si vous demandez à plusieurs personnes de lire le mot, l'enfant retiendra alors que ce mot écrit sur la feuille de cette manière sera "papa". Cette mise en pratique pourra alors s'étendre à

d'autres mots écrits au fur et à mesure sur d'autres papiers."

Ainsi, la révision quotidienne de ces mots de manière ludique permettra à l'enfant de les apprendre sans passer par la méthode dite (selon lui) "rébarbative" de l'apprentissage des lettres de l'alphabet, puis du déchiffrage. La méthode globale se compose de cinq étapes, citées par Mialaret :

- la préparation des acquisitions globales (passer d'une situation vécue, d'une émotion ressentie ou de l'observation de la réalité à sa traduction par le langage oral) ;
- les acquisitions globales proprement dites (reconnaître une phrase écrite et la prononcer, non en la lisant, mais en se souvenant de la situation et de la phrase orale qui lui est associée) ;
- l'exploitation du matériel acquis (prendre les mots acquis individuellement pour explorer toutes les déclinaisons de phrases possibles) ;
- le stade de l'analyse et de la lecture des mots nouveaux ;
- le produit de l'analyse (il s'agit ici d'effectuer un travail sur les lettres, afin de les identifier et d'en connaître leur utilisation et phonie réelles).

Les deux méthodes ont toutes deux pour but d'enseigner la lecture, mais du fait de leur mode opératoire différent, elles ont souvent été opposées dans l'histoire de la recherche scientifique. Mialaret illustre cette opposition de la manière suivante : pour la méthode syllabique, "au début est la lettre et l'esprit ne vient qu'ensuite", alors que pour la méthode globale, "au début est le sens et la lettre ne vient qu'à la fin." (Ibid : 21). Dans les deux cas, l'apprenant devra être évalué sur trois points : l'exactitude, la vitesse et la compréhension.

Mais les auteurs de méthodes voulant utiliser les qualités respectives de chacune ont commencé à proposer des manuels maniant les deux. Ainsi, l'appellation "méthodes mixtes" est apparue. Cependant, Mialaret se questionne quant à la création de ces méthodes : "Existent-elles réellement ou ne correspondent-elles pas au désir des éducateurs de ne pas se prononcer trop nettement pour l'une ou l'autre de ces méthodes afin de faire plaisir à tout le monde ?" (Ibid : 21). Il n'est nul besoin de se souvenir des mots du ministre de l'Education nationale, Jean-Michel Blanquer, qui déclarait en 2017, qu'"entre quelque chose qui ne marche pas – la méthode globale – et quelque chose qui fonctionne – la syllabique –, il ne

peut y avoir de compromis mixte. Ce sujet ne relève pas de l'opinion, mais de faits démontrés par la recherche." C'est très clair pour comprendre les passions que ces deux méthodes déchaînent. La méthode mixte semble cependant être un bon compromis car son utilisation implique de lire un mot en apprenant directement son sens et non pas en fonction des lettres qui le composent.

2.3.1.3. Apprendre à écrire

Notre société étant une société de l'écrit, apprendre à écrire le français est une condition indispensable de l'apprentissage en ce qu'elle conditionne non seulement la relation de l'apprenant avec la langue, mais aussi avec le milieu dans lequel il est immergé. Adami (2009 : 65) l'explique très bien :

“L'écriture marque souvent les confins de deux mondes. C'est d'abord une frontière historiographique : histoire, préhistoire et protohistoire sont définies par le fait que les sociétés étudiées connaissent ou non l'écriture. C'est une frontière ethnographique qui oppose les sociétés sans écriture aux sociétés qui l'utilisent.”

Cet apprentissage ne peut être que progressif, puisqu'il s'agit, pour citer Chiss :

“[D']un ensemble de contraintes d'ordre développemental, linguistique, social et culturel que l'élève allophone va devoir progressivement découvrir et intégrer. Ainsi, le traitement pédagogique de la production écrite s'intéresse au moins autant à l'écriture comme processus qu'à l'écriture comme produit. On insiste ainsi sur chaque étape du processus rédactionnel en faisant de chacune d'elles un apprentissage à part entière, notamment pour atténuer le phénomène de surcharge cognitive liée à la multiplicité des tâches.” (Chiss, 2008 : 133).

Ainsi, comme le dit Chiss, tout est une question de progrès et d'étapes franchies pas à pas pour l'apprenant lorsqu'il apprend à écrire. Il y aura tout d'abord la tenue du crayon ou stylo, qui est certes brève, mais non des moindres. Puis, grâce à de nombreux exercices de recopiage, viendra l'action d'écrire. Cela se fera tout d'abord par le tracé de simples traits ou formes arrondies afin de maîtriser le geste précis du poignet, de la main et des doigts. Puis viendra le tracé de lettres majuscules et enfin minuscules, ayant pour finalité la formation de mots et enfin de phrases. Afin de maîtriser chacune de ces étapes, l'apprenant devra s'entraîner à des exercices de recopiage de lettres et de mots à de très nombreuses reprises pour acquérir une fluidité et des automatismes dans la gestuelle qu'implique l'écriture.

Rappelons qu'en France, les enfants débutent ce processus de gestuel en petite section de maternelle, en commençant avec leur nom et prénom en majuscule. Ce n'est qu'en fin de classe préparatoire (CP) que l'on considère que l'enfant a acquis la compétence "écrire". Ainsi, cette étape s'étale sur 3 à 4 années alors qu'on demande aux apprenants de classes d'alphabétisation de maîtriser cette compétence en quelques mois à peine, sachant que certains n'auront jamais tenu de stylo ou crayon dans leur main de leur vie. D'autres, qui auront par exemple été scolarisés en école coranique, pourront avoir acquis des bases de l'écriture, qui auraient été oubliés. Pour ceux-là, la gestuelle reviendra facilement et rapidement, et l'entraînement leur permettra d'améliorer leurs acquis.

Se posera en classe la question du style d'écriture à enseigner. En France, l'écriture liée ou cursive est obligatoire à maîtriser en classes primaires. Ce n'est qu'au collège que l'élève devient libre du style d'écriture qu'il souhaite adopter. Dans le cas de lieux où cela n'est pas imposé, il faudra considérer le besoin lié derrière le choix de l'écriture. La finalité sera-t-elle de tracer les plus fins et jolis mots, d'une belle écriture "académique" ou cursive, ou d'apprendre à écrire rapidement dans le but de se faire comprendre. Certains manuels d'alphabétisation choisissent l'un et d'autres l'autre. Afin de guider au mieux le formateur, je recommanderais d'enseigner un style d'écriture que les jeunes voient déjà partout autour d'eux et qu'ils pourront facilement imiter, à savoir l'écriture non liée, ou scripte. Présente dans la grande majorité de textes imprimés, sur les téléphones, ordinateurs et autres, les panneaux de signalisations, les magasins, etc; l'écriture scripte est visible partout dans le quotidien des apprenants. Il me semble donc indispensable d'éviter le superflu que représenterait l'apprentissage d'une écriture totalement inconnue (l'écriture cursive), dans une classe où cela n'est pas imposé.

Toutes ces étapes liées à l'apprentissage de la scription sont très chronophages pour un apprenant n'ayant aucun acquis dans l'écriture. Il devra en plus travailler ses compétences en lecture, en interaction et en compréhension orales, tout en gérant sa vie personnelle d'immigré, qui n'est, comme nous l'avons vu, pas de tout repos mental. Le fait d'écrire s'inscrit aussi pour l'apprenant dans une démarche d'intégration à la culture française de l'écrit, qui est omniprésente. Aujourd'hui, celui qui ne sait ni lire, ni écrire en France – où dans des pays occidentaux, se retrouvera fortement rejeté implicitement par une société basée majoritairement sur l'écrit. Ainsi, acquérir la compétence d'écrire sera ressenti par l'apprenant comme une compétence incontournable à acquérir au plus vite afin de "rentrer dans la norme" et "s'intégrer". Cela pourra être, comme le dit Chiss, "un phénomène de surcharge cognitive liée à la multiplicité des tâches". Tout en ajoutant le stress de devoir

évoluer le plus vite possible en classe, face à ses camarades qui maîtrisent pour la plupart les bases de l'écriture.

La solution pour une rapidité d'acquisition du procédé serait pour l'apprenant de s'entraîner en autonomie chez lui en recopiant des mots à de nombreuses reprises. Mais comme nous l'avons vu, le quotidien en dehors des temps de formations peut ne pas être de tout repos pour un jeune mineur migrant non accompagné. L'écriture pourra ainsi lui sembler ne pas être une priorité. De plus, l'apprenant pourrait ne pas constater de progrès immédiat et ainsi se décourager rapidement à travailler seul. Le formateur devra donc conseiller cette pratique en veillant à encourager systématiquement l'apprenant de ses progrès.

2.3.1.4. Améliorer sa production orale

Les migrants mineurs non accompagnés francophones de Formin viennent en grande majorité de pays francophones de l'Afrique de l'Ouest, ainsi, ils ont pour la plupart déjà un vécu du français. Cependant, on ne parle pas du même français que celui parlé en France. Ainsi, en général, dans les pays anciennement colonisés, le français s'est progressivement intégré à la ou les langues d'origines du pays, ce phénomène, nommé le *Pidgin*, implique aujourd'hui que le français parlé n'est pas le même dans tous les pays où le français est très présent. Prenons l'exemple de la Côte d'Ivoire :

“Le français a toujours été décrit dans ce pays sous forme d'un continuum qui va de la variété pidginisée (communément appelée français populaire ivoirien, FPI) à la variété supérieure (ou acrolectale) en passant par la variété moyenne (ou mésolectale) et le nouchi. [...] Il existe donc en Côte d'Ivoire trois variétés de français : le français ivoirien (FCI), le français populaire ivoirien (FPI) et le nouchi.” (N'Guessan, 2017 :79).

Exemple d'une phrase en français populaire ivoirien “Mainnant, yé suis là bien atuellement, au village” (“Maintenant, je suis au village et je suis bien”). Cela montre l'état de langue que peuvent montrer les apprenants lorsqu'ils arrivent en France. Leur français est compréhensible, mais ne ressemble en rien à la norme de l'oralité imposée implicitement en France, qui implique que la phrase doit se composer de mots mis l'un à la suite des autres, dans un ordre précis, afin d'y donner un sens. Il est à notifier que cet exemple ne vaut que pour certains pays dans lesquels le français est utilisé en tant que langue véhiculaire. D'autres pays africains utiliseront plutôt des langues africaines comme langues d'échanges.

Ainsi, pour ces apprenants francophones, il sera indispensable de travailler à différencier le français oralisé de France et celui de leur pays d'origine, tant dans le vocabulaire utilisé, qui peut différer avec celui du français de France, que dans la morphosyntaxe utilisée, qui peut entraver la compréhension du sens de la phrase, en rappelant que leur objectif principal, à leur arrivée en France, est la compréhension des pairs et par les pairs afin de faciliter l'intégration.

La "norme de l'oralité" considère que tout locuteur qui est compris par son interlocuteur, sans effort important d'écoute de celui-ci, respecte cette norme. Ainsi, exiger des apprenants un discours oral normé (correspondant à celui des présentateurs télé en France) serait ne pas prendre en compte la dimension pluriculturel du français parlé et de la plurifrancophonie. Le français parlé en Afrique de l'Ouest n'est peut-être pas le même que celui parlé en France, mais cela reste tout de même une appartenance du français. Encore une fois, ce point sera donc à prendre en considération par l'enseignant pour qu'il s'interroge sur ce qu'il est en droit d'exiger quant à la correction de l'oral sur ces apprenants. Par exemple, il sera en droit de demander à ses apprenants de mettre le verbe à la bonne place dans la phrase, mais il ne sera peut-être pas en droit, sans respecter les principes précédents, d'exiger de l'apprenants qu'il prononce les [r] "comme un français de France" et non comme un "francophone d'Afrique de l'Ouest". Ainsi, la grammaire, la syntaxe ou autres qui entraveraient la compréhension du sens de la phrase seront en droit d'être corrigés par l'enseignant. La prononciation, quant à elle, sera à corriger avec parcimonie, en fonction des objectifs phonétiques et prosodiques de l'apprenant quant à la langue enseignée.

2.3.2. Les besoins langagiers implicites

2.3.2.1. Comprendre l'implicite de la langue et de la culture française

Longtemps, les cours d'alphabétisation ont été assortis de cours de civilisation française, afin de se l'approprier – ou, plutôt, afin que la "culture française" ainsi définie par les programmes s'approprie ce qu'il y avait d'étranger chez les immigrants. De Carlo (1998 : 19) est explicite : "C'est dans ces années-là [à la fin du XIX^e siècle] que Jules Ferry parle de la "mission éducatrice et civilisatrice qui appartenait à la race supérieure." (à l'époque, langue et culture étaient associées). Ainsi, cet apprentissage de la civilisation se traduisait bien

souvent par une domination sur le peuple dit “inférieur”. Aujourd’hui, les enseignants tentent toujours de transmettre la civilisation française, mais nous parlons plutôt d’un enseignement à but informatif pour les migrants, qu’à titre de propagande. Plus loin, elle ajoute :

“Dans la tradition de l’enseignement du français langue étrangère, la civilisation était subordonnée à la littérature, considérée comme l’essence même de la langue et de la culture françaises. De la sorte, elle servait en premier lieu un modèle de francophonie fondé sur l’idée de la suprématie de la culture française, représentée par des monuments inébranlables qui se sont transformés en stéréotypes encore persistants de nos jours.” (De Carlo, 1998 : 25).

L’exemple du célèbre manuel *Mauger bleu* illustre parfaitement l’enseignement d’une civilisation étrangère seulement à travers ses stéréotypes les plus absurdes. De plus, cette manière d’enseigner la culture a mis de côté les cultures régionales et les formes discursives moins prestigieuses.

Après beaucoup de recherches de didacticiens sur comment intégrer les nombreuses ethnies, cultures et peuples dans l’enseignement d’une langue, le terme “interculturel” est né (souvent opposé au “multiculturel”). Pour de Carlo :

“L’interculturel sollicite deux sujets. Il s’agit désormais de reconnaître à l’Autre son statut de Sujet, en acceptant la réciprocité éventuelle de son regard “chosifiant”. [...] Une éducation interculturelle viserait donc, d’une part, à faire supporter aux élèves l’insécurité causée par l’inconnu ; d’autre part, elle devrait les conduire à généraliser les expériences de contact avec la culture étrangère, sans tomber pour autant dans le piège du stéréotype. C’est une tâche spécifique de la didactique/didactologie des langues et des cultures, puisque la prise de conscience de la société étrangère, dans sa réalité actuelle et dans son arrière-plan historique, se trouve étroitement liée à l’apprentissage et à l’utilisation de la langue dans la communication réelle, en dehors de la salle de classe.” (De Carlo, 1998 : 43-45).

Ainsi, s’il est essentiel de comprendre et d’assimiler les implicites du langage, de la culture et de la société de la langue d’apprentissage, le dialogue entre celle-ci et les langages, cultures et sociétés des langues maternelles des apprenants est aujourd’hui privilégié, même si cela est parfois en contradiction avec les lois et circulaires qui régissent le droit de séjour. Remarquons également que le CECRL inclut cette notion d’interculturalité comme

compétence clé à acquérir, bien que l'enseignement culturel et interculturel ne soit pas toujours (bien) délivré puisque non officiel dans les manuels.

Par conséquent, la langue et la culture sont appréhendées conjointement en classe. La culture est introduite aux apprenants implicitement par le biais d'explications sur la langue, et elle l'est également explicitement par le biais de documents multimédias. La dimension culturelle permet à son tour l'apprentissage de la grammaire et de lexiques spécifiques.

De plus, dans cette approche, on peut aussi constater que les mots contiennent parfois un sens plus poussé que leur première signification sémantique. En effet, les mots et paroles, tout comme les gestes peuvent contenir un message implicite, qui peut être difficile à comprendre pour un étranger. Pour la gestuelle, par exemple, en France, lorsqu'une personne finit un discours ou une présentation, les personnes présentes applaudissent la personne. En Allemagne, les personnes donnent des petits coups sur la table devant elles (si table il y a).

De même, l'humour et l'ironie, les sous-entendus et le second degré est un pan entier de la langue et de la culture que les apprenants peuvent acquérir avec difficulté, car différents dans chaque langue et culture. C'est tout un système de pensée qu'il faut apprivoiser, autant qu'il nous faut apprivoiser le système de pensée des apprenants.

2.3.2.2. Le besoin d'acquis langagiers spécifiques

La majorité des MNA qui arrivent sur le territoire, et ceux que nous accueillons au collectif Formin, sont des jeunes de plus de seize ans. Peu nombreux sont ceux et celles qui choisissent ou qui peuvent continuer leurs études : globalement, ces jeunes sont en recherche active et presque immédiate d'une alternance dans un domaine professionnel, ce qui explique, d'une part, leur besoin immédiat d'acquérir des connaissances linguistiques en adéquation avec les milieux du travail et, d'autre part, que leur socialisation langagière passe principalement par la sphère du travail. Soit les jeunes apprendront ce lexique par des cours de Français sur objectifs spécifiques (FOS) grâce à une formation formelle dans un centre ou une école spécialisée, soit grâce à une formation informelle en cherchant de manière autonome. Dans tous les cas, cette connaissance de lexique particulier est importante pour ces jeunes, après la connaissance de l'alphabet, de la lecture et de l'écriture de base.

En plus de lexiques spécialisés, nous retrouvons aussi dans la sphère du travail l'importance de comprendre les règles implicites en vigueur dans le monde professionnel, comme le rappellent Metzger et Mortamet :

“Au travail, les locuteurs se voient régis par un certain nombre de normes langagières, qui s’articulent toujours, de façon variable et dynamique, avec les normes en usage par ailleurs. Ainsi, par exemple, les interactions sont plus ou moins autorisées réglementairement ou non, les différents locuteurs, en fonction de leur position (statut, expérience, fonction, genre, etc.) sont plus ou moins invités ou autorisés à y participer ; les formes des discours y sont particulièrement normées, que ces normes régissent des modes d’interaction interpersonnelle (usage du tutoiement, de l’impératif, de marques de politesse, etc.), des formes du discours (types de phrases, registre de langue, usage de plusieurs langues, etc.) ou des discours spécialisés (termes techniques, formulation de consignes, etc.)” (Metzger et Mortamet, 2020).

Il est intéressant de noter que dans le cadre d’un apprentissage professionnel, la situation de ces jeunes se distingue fondamentalement peu des locuteurs natifs qui, eux aussi, doivent apprendre pour la première fois les règles sociales du monde du travail et un lexique inédit. D’ailleurs, dans l’article cité ci-dessus, les autrices citent les retours d’employeurs de certains de ces jeunes pour qui “les décalages avec les MNA relèvent moins de la langue que des différences culturelles, par exemple pour cuisiner le fromage, servir de la faisselle ou un diablo”. (Ibid).

Quant aux jeunes intégrés dans un cursus scolaire qui auront alors à maîtriser le lexique de l’école, à travers des cours de Français langue de scolarisation (FLSco), les mathématiques, les langues étrangères et l’informatique de base. Ainsi, tous ces domaines d’apprentissage relatifs à la langue cible sont à considérer dans l’enseignement à ce type de public parfois non scolarisé antérieurement. Les usages en vigueur dans l’Education nationale sont, pour les MNA déjà scolarisés, bien différents que ceux dont ils ont pu faire l’expérience dans leur pays natal. Dans tous les cas, les usages, les lexiques spécifiques, voire la syntaxe et la grammaire, sont autant de facettes qu’il leur faut acquérir aussi rapidement que possible afin d’avancer dans leur processus d’apprentissage de la langue.

3. Proposition d'un référentiel pour les mineurs non accompagnés en alphabétisation

Nous avons étudié une vision d'ensemble de ce qu'implique l'alphabétisation. Tout d'abord dans la globalité contextuelle, sociale, économique et politique, puis didactique et enfin pédagogique face à un public de migrants mineurs non accompagnés. Cette dernière partie de mise en pratique commencera tout d'abord par l'étude de trois manuels d'alphabétisation qui me permettra de constater les éléments qui semblent indispensables à la création de mon référentiel. C'est dans une seconde partie que je présenterais ma proposition de référentiel, qui aura pour objectif de guider les formateurs débutant un enseignement auprès d'un public MNA en alphabétisation.

Je tiens à notifier que l'emploi répété des termes "milieu associatif" de cette partie et du mémoire en général désigne non pas un organisme associatif en tant que tel, mais plutôt les structures travaillant surtout avec des bénévoles sans "obligation de résultat" d'enseignement et qui ne délivrent pas de certification. Celles-ci accueillent tout d'abord des migrants dans un cadre dit "associatif" qui rejoint l'utilisation de bénévoles en tant que membres actifs de l'organisme. Leur but principal peut être autre que l'enseignement, comme l'accueil ou l'accompagnement social du public visé. Ainsi, cela comprend que leur mise en place de cours de français soit organisée selon des critères subjectifs de l'organisme et ne répondant pas une autorité pédagogique.

3.1. Les ressources existantes

Avant d'en venir concrètement au référentiel que je vais mettre en place en cours d'alphabétisation dans un contexte associatif, je vais d'abord expliquer mes motivations pour la mise en place de ce référentiel. Je commencerai par une mise en regard des ressources existantes pour les MNA en alphabétisation.

3.1.1. Les ressources pédagogiques

3.1.1.1. Définition et typologie des ressources existantes

Une ressource est un outil utilisé dans un processus d'enseignement, de formation ou d'apprentissage. Soumise aux droits d'auteurs, elle peut être vendue ou rendue disponible par

son ou ses auteurs. Les ressources multimédias à disposition des apprenants sont, par exemple, des documents écrits intégrant de nombreuses plages visuelles (tableaux, photos, schémas, représentations mathématiques...); des images numérisées statiques (photographies, schémas, cartes...); des documents de type vidéo numérique et logiciel interactif (vidéos, capsules pédagogiques); des diaporamas, simulations, univers 3D, monde virtuels ou immersifs, jeux de rôle ou encore réalité augmentée⁴⁵...

En ce qui concerne l'utilisation de ces ressources dans un contexte d'enseignement FLES, je citerai Defays, (2003 : 263-265) :

“On regroupe sous cette même appellation [“document authentique”] les textes littéraires, les conseils de sécurité affichés dans l’ascenseur, les chansons de Jacques Brel, le plan d’une ville, un ticket de caisse d’un magasin, un article de journal, la notice explicative d’un appareil électroménager, la liste des ingrédients sur une boîte de conserve... en fait, tout ce qui provient effectivement du monde cible et qui peut conduire à une communication plus vraisemblable en langue cible et à une familiarisation plus directe avec la culture cible.”

Deux types de ressources se distinguent : les ressources authentiques et celles fabriquées. Lorsque nous parlons de ressources authentiques, nous prenons en compte tout ce qui peut être utilisé dans le quotidien d'un résident en France, natif ou immigré. A contrario, la ressource fabriquée aura été créée par un enseignant, un éditeur de manuel, un organisme ou encore un particulier. Cela peut se faire à partir de collages ou encore d'enregistrements artisanaux. Elles peuvent être écrites, orales ou visuelles.

Selon Defays, les documents authentiques ou fabriqués peuvent être exploités à différentes fins dans une vision pédagogique (Defays ; 2003 : 264) :

- exploitation communicative : à visée orale ou écrite ;
- exploitation linguistique : exemplification linguistique afin de repérer certaines formes grammaticales, de classer le vocabulaire, etc. ;
- exploitation culturelle, afin de mettre en lumière la culture du pays et de la langue cible.

Cela sera à l'enseignant de sélectionner les documents authentiques qu'il souhaite intégrer dans son enseignement afin de faire prendre conscience aux apprenants des

⁴⁵ Voir :

https://ippa.uca.fr/medias/fichier/creer-ressources_1521620992304-pdf?ID_FICHE=24947&INLINE=FALSE#:~:text=Une%20ressource%20p%C3%A9dagogique%20est%20une,par%20son%20ou%20ses%20auteurs.
Consulté le 10/06/2021.

documents existants dans la langue cible, mais aussi de les comprendre et de pouvoir les utiliser.

Nous allons maintenant nous intéresser à l'utilisation de ces ressources dans un contexte d'enseignement et d'organisation de séquences et séances pédagogiques.

3.1.1.2. L'utilisation des ressources

Ainsi, lorsque l'enseignant a trouvé les ressources sur lesquelles il va appuyer ses activités et ses cours, il doit encore savoir comment les exploiter et les agencer afin d'atteindre l'objectif communicatif fixé. Un contenu de cours est dans la grande majorité des cas justifié en séances, elles-mêmes réparties en séquences pédagogiques. Nous allons voir ce qu'on entend par ces termes et comment les organiser.

3.1.1.2.1. La séquence

Afin de structurer une période d'enseignement, le formateur doit prendre un temps de réflexion afin d'organiser ses séances de cours selon l'objectif final qu'il veut faire atteindre à ses apprenants. Il devra tout d'abord réfléchir à une séquence, qui peut être régie par un objectif communicatif, grammatical, lexical, etc. Dans le cas d'un long temps de formation, nous aurons plusieurs séquences établies les unes à la suite des autres. Il n'y a cependant aucune restriction temporelle à respecter pour une séquence, elle pourra durer une semaine, comme un mois. Defays (2003 : 235) note quatre types de séquence :

- Les séquences thématiques (ou approche notionnelle) : elles seront autour d'un thème qui intéresse les apprenants, par exemple la famille, le sport, les fêtes populaires, etc.
- Les séquences instrumentales : s'organisent autour d'une fonction langagière, par exemple : entrer en contact avec un inconnu, le saluer, se présenter, etc.
- Les séquences situationnelles : abordent des situations de communication dans un cadre ou un lieu de la vie quotidienne, par exemple : le guichet d'une administration publique, le hall d'une gare, etc.
- Les séquences par projet : elles suscitent des problèmes pouvant être rencontrés dans la vie réelle et consistent à trouver des solutions appropriées en termes de compétences communicatives. Par exemple : un projet de classe qui s'étalera sur toute l'année, qui constituera un fil conducteur pour organiser une grande variété d'activités à orientations communicatives, linguistiques, culturelles, etc.

3.1.1.2.2. La séance

On ne pourra cependant pas parler de séquence sans parler des séances qui la composent. Elles sont, elles aussi, définies selon un objectif pédagogique, mais se définissent temporellement selon les limites du temps de classe. Il n'y a cependant pas de nombre de séances établi à prévoir dans une séquence. Les séances devront se suivre selon une progression réfléchie et logique selon l'objectif pédagogique de la séquence. Afin d'organiser sa séance de cours, Defays (2003 : 237 - 238) conseille cinq étapes qui mènent l'apprenant vers l'autonomie dans l'utilisation des acquis :

- La phase de *sensibilisation* : l'enseignant va intéresser, motiver et intriguer les apprenant à partir de leur vécu et de leurs expériences sur lesquels on les interroge ;
- La phase *d'exposition* : l'enseignant soumet ses apprenants à la nouveauté linguistique ou culturelle qui fera l'objet de l'apprentissage ;
- La phase *d'appropriation* des nouvelles données : s'en servir comme solution personnelle au problème communicatif auquel l'apprenant se sent confronté ;
- La phase d'(auto)évaluation, afin de faire prendre conscience à l'apprenant de ses progrès et de ce qu'il a encore à améliorer.

Ainsi, afin de structurer sa séance, le formateur pourra utiliser des documents authentiques ou fabriqués afin de faire vivre son enseignement à travers des situations écrites ou orales de la vie quotidienne. Il pourra créer des activités autour de celles-ci, qu'elles soient écrites, orales ou communicatives. Par exemple, des questions autour d'un article de journal pour une compréhension écrite, ou une demande de prolongement d'un dialogue écouté pour un atelier de communication et d'écriture. Le but en lui-même n'est pas seulement de trouver les ressources attendues, mais surtout de savoir comment les mettre en contexte d'un apprentissage, puis d'agencer ces activités en séances, elles-mêmes agencées en séquences.

Nous allons maintenant nous intéresser plus particulièrement aux activités créées autour de ces ressources – authentiques ou non, et surtout où les trouver. Pour ce faire, nous prendrons le cas de ressources pouvant être utilisées pour un public mineur non accompagné en alphabétisation.

3.1.1.3. Où trouver les ressources ?

Les activités ou ressources pédagogiques existent partout, sous de multiples formes. La difficulté principale est d'identifier les ressources adéquates selon les besoins recherchés et le public visé. Elles peuvent par exemple être trouvées sous format papier dans des manuels d'enseignement, format majoritairement utilisé dans les écoles. Cependant, très peu de manuels existent pour le public MNA allophone, si ce n'est aucun. Malgré tout, il est important de considérer cette option et ainsi les conseils de Dufays sont particulièrement pertinents quant à la sélection du dit manuel :

“Sur le plan pédagogique, on vérifiera si la méthode est plutôt formaliste, communicative, fonctionnelle ; si elle accorde plus d'importance à l'oral qu'à l'écrit, à la compréhension qu'à la production, ou le contraire ; si elle procède plutôt de manière inductive ou déductive ; si elle est accompagnée d'une grammaire sommaire ou d'un lexique de base... Sur le plan culturel et social, il est important de savoir où la méthode a été conçue – en France, à Paris, généralement – et si les situations décrites correspondent à celles que vivent les apprenants en immersion. [...] On prend aussi en considération des critères peut-être plus superficiels, comme l'attractivité, mais qui jouent tout de même un rôle sur la motivation des apprenants : le manuel est-il agréable et aisé à manipuler, les illustrations sont-elles plaisantes et significatives, les tableaux et les schémas facilitent-ils l'étude, etc. ?” (Defays, 2003 : 262).

Le formateur pourra aussi rechercher ses ressources dans la toile numérique, qui comporte un nombre assez important de ressources pour un public MNA. Celles-ci peuvent être trouvées sur des sites officiels de formation, comme sur ceux des différents CASNAV⁴⁶ (Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage). Mais en plus de ces organismes officiels, nous trouvons de nombreuses ressources sur des blogs ou sites de professeurs indépendants ou en collectivités (exemple du site *Podcast français facile*⁴⁷). Cependant, leur contenu n'est bien souvent pas seulement à destination d'un public FLE, en effet, il pourra ne représenter qu'une infime partie du public ciblé par le site, exemple de *Islcollective*⁴⁸, qui propose des activités pour toutes les langues et domaines

⁴⁶ Site su CASNAV de Lille : <http://casnav.ac-lille.fr/le-casnav>

⁴⁷ <https://www.podcastfrancaisfacile.com/>

⁴⁸ <https://fr.islcollective.com/francais-fle-fiches-pedagogiques/type-de-materiel/activites-ludiques>

d'études, dont le FLE. De plus, en raison d'un manque de ressources existantes pour le public alpha MNA, beaucoup de ressources trouvées pour ce public proviennent de sites ou blogs qui ciblent des apprenants d'école française du cycle élémentaire ou primaire. Je prendrai l'exemple du site *Le stylo de Vero*⁴⁹ ou encore *Les Coccinelles*⁵⁰ qui sont à destination d'un public du cycle élémentaire ou primaire, mais que j'ai personnellement fréquemment utilisé pour enseigner l'alphabet, les phonèmes et graphèmes, car peu d'autres ressources étaient aussi complètes pour un public MNA en alphabétisation. Ainsi, cela sera au formateur de décider si la ressource convient à l'objectif pédagogique, mais aussi au public visé.

De plus, même si en apparence, une multitude de ressources semblent être utilisables dans une classe d'alphabétisation pour MNA, il pourrait en réalité être complexe pour l'enseignant de trouver la bonne ressource adaptée au public parmi toute la masse d'informations et de ressources proposées, tant internet peut être nébuleux. Les ressources pertinentes semblent être perdues dans un flux d'informations, de données et de ressources. Cela prend du temps de chercher et de trouver l'outil adapté au public ciblé, si tant est qu'il existe. De même en ce qui concerne les ressources papier, comme le signale Defays :

“Les maisons d'édition spécialisées dans les manuels et les livres de FLES renouvellent constamment leurs collections au point que l'on ne perçoit pas toujours les différences et les nouveautés dans la multitude d'ouvrages actuellement sur le marché.”

Comme dit précédemment, pour un public de mineurs non accompagnés en alphabétisation, de très rares ressources existent spécifiquement. Bien souvent, celles-ci sont soit pour un public enfant allophone en classe d'UPE2A, soit pour un public adulte en classe d'alphabétisation. Ainsi, cela pose un problème de cohérence entre le contenu proposé et les besoins du public. Un adolescent migrant n'aura par exemple par encore besoin de savoir comment faire une déclaration d'impôt ou comment postuler à Pôle Emploi. De même, il serait infantilisant de lui faire apprendre les chiffres à travers une comptine pour enfants de trois ans.

Enfin, dans la mesure où les ressources proposées sont présentées individuellement de toute suite pédagogique, il peut être très difficile pour un enseignant débutant ou non habitué à ce public de savoir quoi chercher. Il faudrait pour cela mettre en lumière un référentiel

⁴⁹ <http://le-stylo-de-vero.eklablog.com/accueil-c25135744>

⁵⁰ <https://www.les-coccinelles.fr/>

commun à tous, qui guiderait les enseignants dans leur recherche de ressources pour les MNA en alphabétisation.

3.1.2. Analyse de trois manuels d’alphabétisation pour adultes

Nous allons à présent analyser trois manuels d’alphabétisation pour un public immigré ou en situation d’illettrisme adulte. Cette analyse a pour but de mettre en lumière les ressources disponibles dans un contexte associatif pour un public de mineurs non accompagnés. L’analyse portera tout d’abord sur le contenu linguistique du manuel, puis sur sa possible adaptation à un public de MNA et enfin, comment ces méthodes peuvent convenir ou non dans un contexte associatif.

3.1.2.1. Présentation des manuels et de la grille d’analyse

L’objectif de cette analyse sera de comprendre si les manuels d’alphabétisation pour adultes sont utilisables et/ou adaptables à une classe de mineurs non accompagnés en alphabétisation dans un milieu associatif. Cette problématique implique la prise en compte, comme nous l’avons dit dans les parties précédentes, du fait que le milieu associatif comprend beaucoup de bénévoles qui n’ont parfois aucune formation à l’enseignement et dans des lieux avec peu de moyens financiers, matériels et humains, et que le public MNA est un public – ici choisi et défini comme étant – francophone, pas ou peu scolarisé, adolescent, immigré et hétérogène.

Pour effectuer cette analyse, j’ai choisi trois manuels d’alphabétisation pour adultes publiés approximativement à la même période. Je n’ai pu choisir des manuels d’alphabétisation pour un public MNA, car il n’en existe aucun qui soit destiné spécifiquement à ce public, du fait que les maisons d’édition ne se sont pas encore emparées de ce marché, certainement pour des raisons économiques. Nous nous mettrons donc à la place d’une association qui doit trouver un manuel adaptable au public MNA. Ainsi, les méthodes à destination d’adultes immigrés sont celles qui se rapprochent le plus des besoins pédagogiques du public. Voici les trois méthodes :

- Touchard, F., Beaucamp-Henriques, S., & Iglesias, V. (2017). *Lire et écrire en français : Méthode d’alphabétisation progressive*. Belin éducation. Il sera noté “M1”.
- Barthe, M., & Chovelon, B. (2018). *Je lis, j’écris le français – Livre de l’élève (2^e édition)*. P.U. de Grenoble. Il sera noté “M2”.

– Aguilar, M. (2017). MaClé Alpha A1.1 : *Méthode rapide d’alphabétisation pour adultes*. Coédition Scolibris/Retz. Il sera noté “M3”.

Pour analyser ces manuels, j’utiliserai une grille d’analyse afin de mettre rapidement en lumière les points qui importent. Je me suis inspirée des grilles de Javier Suso López, de l’université de Granada⁵¹ et de Paola Bertocchini et Edvige Costanzo⁵². Mais celles-ci étant destinées à une analyse de méthodes FLE, je les ai adaptées pour qu’elles correspondent à l’analyse de manuels d’alphabétisation.

Tout d’abord, nous allons commencer par une analyse des éléments qui composent le manuel, comme son matériel pédagogique ou encore la méthodologie d’enseignement affichée par le ou les auteurs.

⁵¹ <http://flenet.unileon.es/grilles2.html#JavierSuso>

⁵² Bertocchini, P., & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. CLE International. (pp ; 233-236)

	Manuel 1 : Lire et écrire en français	Manuel 2 : Je lis, j'écris le français	Manuel 3 : MaClé Alpha
Fiche Signalétique	Touchard, F., Beaucamp-Henriques, S., & Iglesias, V. (2017). Lire et écrire en français : Méthode d'alphabétisation progressive. Belin éducation.	Barthe, M., & Chovelon, B. (2018). Je lis, j'écris le français - Livre de l'élève (2ème édition). P.U. de Grenoble.	Aguilar, M. (2017). MaClé Alpha A1.1 : Méthode rapide d'alphabétisation pour adultes. Coédition Scolibris/Retz.
Public visé	Pour un public adulte immigré, scolarisé ou non antérieurement, débutant d'un niveau inférieur au référentiel du CECR (A1.1) et pour un public en situation d'illettrisme de degré 1.	Pour un public adulte d'origine étrangère, scolarisé ou non antérieurement, de niveau A1.1.	Pour un public adulte migrant de niveaux hétérogènes (totalement débutants en lecture-écriture tout comme des personnes qui commencent à déchiffrer).
Objectif et méthodologie affichés	"L'objectif de cette méthode est de renforcer les notions de base de l'écriture et de la lecture. Ouvrage progressif et contextuel qui s'appuie sur la vie quotidienne des apprenants." Utilisation de la méthode syllabique, sans exclure la méthode globale.	L'objectif de cette méthode est l'apprentissage des compétences linguistiques et communicationnelles dans une perspective actionnelle. Tout cela dans une recherche d'autonomie de l'apprenant.	L'objectif de cette méthode est l'apprentissage de la lecture-écriture à travers une méthode actionnelle et communicative.
Structure du manuel (sommaire détaillé en annexe)	Le manuel s'organise en 2 étapes. La première partie est une initiation à la lecture et à l'écriture, la seconde aborde des notions plus complexes. Chaque étape comporte un certain nombre de chapitre : Étape 1 : -Chapitre 1 : Les lettres -Chapitre 2 : Les syllabes simples -Chapitre 3 : Les mots simples Étape 2 : -Chapitre 4 et 5 : Lecture et transcription des sons complexes -Chapitre 6 : Grammaire et conjugaison simplifiées -Chapitre 7 : Compétences pratiques	Le manuel comporte 25 unités, chacune découpées en cinq parties : -Je découvre les voyelles ... /les consonnes .../les sons..., etc -Je comprends un texte -J'apprends les chiffres -Je m'entraîne -Dictée	Ce manuel comporte 29 unités qui ont majoritairement pour titre des thématiques actionnelles (ex : "à la pharmacie, à l'hôpital", "se déplacer, train ou avion ?", "faire les courses, la liste"), ainsi que 5 unités "Je révise" réparties entre les unités actionnelles. Le guide du formateur conseille trois méthodologies de prise en charge du manuel selon trois niveaux à évaluer des apprenants : -Palier 1 : Les grands débutants en lecture-écriture -Palier 2 : Les débutants en lecture-écriture qui lisent de manière globale quelques mots -Palier 3 : Les débutants en lecture-écriture qui lisent quelques phrases courtes et qui ont acquis les paliers 1 et 2.
Matériel pédagogique qui accompagne la méthode	L'auteur préconise un cahier de brouillon personnel pour l'élève en complément du manuel, pour y noter la date du jour, le titre de la leçon, les lettres ou mots appris.	En plus de cette méthode, les auteurs ont créé un site internet, accessible par un lien écrit ou un QR code. Il comporte l'enregistrement audios de tous les écrits du manuel. En plus de cela, l'apprenant aura la possibilité d'avoir un <i>Cahier d'autonomie</i> , qui est un cahier d'exercices pour un entraînement à la lecture et à l'écriture, en classe ou à la maison.	Sur le site scolibris.fr , le formateur et l'apprenant auront accès à : -Un guide de formateur complet -Un tableau des contenus pédagogiques du manuel -Toutes les pistes audio du CD -Un sujet de DILF blanc En plus du manuel, qui est accompagné d'un CD, l'apprentissage pourra se compléter avec le <i>Cahier d'écriture scripte pour adultes MaClé ALPHA</i> , à destination des apprenants.

Comme le montre ce tableau, les trois méthodes sont globalement destinées à un public d’alphabétisation adulte migrants, scolarisés ou non antérieurement d’un niveau inférieur au A1.1 du CECRL. Même si elles affichent toutes un objectif d’enseignement de la lecture et de l’écriture, leur méthodologie diffère.

Le M1 se base plutôt sur un enseignement de la lecture et de l’écriture avec une méthode syllabique majoritaire, qui se complète par quelques éléments communicationnels. Tandis que le M2 et M3 affichent une méthode actionnelle et communicative. Le M2 mélange des éléments de la méthode syllabique avec des contenus communicatifs, alors que le M3 ne contient pratiquement que des éléments communicatifs et actionnels.

3.1.2.2. Analyse des trois manuels

Nous allons à présent analyser le contenu de chaque manuel en nous basant sur trois points : le contenu linguistique, le contenu thématique et le contenu pédagogique.

En commençant par le contenu linguistique, nous allons nous intéresser à l’enseignement de la lecture, de l’écriture, de la phonétique et de la grammaire. Cette analyse (voir tableau ci-dessous) a pour but de comprendre comment se construit une méthode d’alphabétisation linguistiquement, quels sont les points indispensables et ce qui peuvent varier. Les sommaires des manuels seront en annexes 5, 6 et 7. Comme dit précédemment, le M1 est construit autour de la méthode syllabique, alors que le M2 et le M3 concentrent plutôt leur apprentissage autour d’une méthode globale, voire mixte. Dans la situation où les apprenants auraient accès au *Cahier d’écriture scripte pour adulte* du M3, alors nous pourrions dire que les trois manuels proposent de nombreux exercices de réécriture et d’entraînement à la graphie sous toutes ses formes. Ainsi, pour les trois manuels, l’apprentissage de la lecture et de l’écriture reste un point indispensable et présent dans les manuels d’alphabétisation. Par contre, la présence de situations de communication ou de points grammaticaux varie en fonction des souhaits des auteurs.

Dans le M1, nous aurons peu de grammaire et peu de situations communicationnelles, bien qu’il y en ait tout de même, car les auteurs ont préféré se concentrer sur l’apprentissage de l’écrit à proprement parler. Le M2 est quant à lui très porté sur la grammaire dite “académique”, tandis qu’elle est totalement implicite dans le M3. Celui-ci reste d’ailleurs celui qui a le plus construit ses unités autour de situations de communication, tandis que dans le M2, cela sera très présent, mais de façon moindre.

Analyse du contenu linguistique, comprenant des études de la lecture, de l'écriture, de la phonétique et de la grammaire.

<p>Étude de la lecture</p>	<p>Utilisation de la méthode syllabique. Les titres des leçons sont principalement répartis par lettres ou phonèmes appris dans la leçon. Apprentissage progressif, en commençant par les lettres, puis des syllabes, puis des mots et enfin des textes ou situations de communication. L'auteur a aussi recours à de nombreux exercices de discrimination pour la reconnaissance des lettres.</p>	<p>Méthode globale principalement, qui pourrait tendre vers une méthode mixte, car les unités sont titrées comme étant l'étude de lettres, cependant, dans la pratique, ces lettres sont recopiées une fois, mais pas vraiment étudiées et travaillées comme en méthode syllabique. De nombreux textes de compréhension écrite sont présents de manière progressive en difficulté, associés à des questions de compréhension et de réflexion sur ceux-ci.</p>	<p>L'apprentissage de la lecture se fait en mettant l'accent sur un découpage syllabique écrit et oral, afin de sensibiliser les apprenants au fait que la graphie d'un mot n'est pas toujours égale à sa phonie. Ainsi, les auteurs conseillent un code gestuel spécifique pour l'apprentissage de la lecture, par exemple : taper des pieds pour les syllabes orales et claquer des doigts pour les syllabes écrites lors de la lecture. L'unité commence toujours par l'écoute d'un texte, que l'apprenant doit ensuite tenter de relire selon son niveau.</p>
<p>Étude de l'écriture</p>	<p>Nombreux exercices de réécriture de lettres, mots ou phrases écrites, qui permettent à l'apprenant de se familiariser avec la gestuelle d'écriture.</p>	<p>Présence d'activités de recopiage de mots ou phrases, ayant pour objectif la mémorisation de la graphie des mots ou phrases en tant qu'unité.</p>	<p>L'apprentissage de l'écriture ne peut se faire de manière complète sans le <i>Cahier d'écriture scripte pour adultes</i>, car peu d'exercices d'écriture et d'entraînement à la graphie sont proposés dans la méthode de base. Les rares exercices d'écriture sont en général des activités de mots à remettre dans l'ordre, ou des mots/textes à trous ou encore la complétion de documents authentiques (ex: remplir une fiche de coordonnées).</p>
<p>Étude de la phonétique (prononciation)</p>	<p>Pas d'exercices de prononciation à proprement parler, plutôt des suggestions au formateur de faire travailler la prononciation. Quelques indications sur le placement de la langue et de la bouche pour aider dans la production de certains phonèmes. Utilisation de l'API seulement pour le formateur, sinon utilisation des lettres de l'alphabet, combinées, pour les syllabes. Pas d'activité de communication orale avec les pairs.</p>	<p>Des exercices d'expression orale sont proposés, sous la forme de jeux de rôle ou de question réflexive sur tel ou tel sujet de société ou culturel. Présence de cadres <i>Boîte à outils</i>, qui peuvent expliciter une notion phonétique ou prosodique (ex: intonation montante en fin de phrase, groupe rythmique, etc). Tous les corpus sont disponibles en format audio si l'apprenant souhaite travailler en autonomie, en classe ou à la maison. Aucune utilisation de l'API.</p>	<p>L'oral est très présent dans cette méthode. Les auteurs insistent sur le fait de s'appuyer sur les compétences orales existantes des apprenants non lecteurs, car ne maîtrisant pas le code de l'écrit, ils ont développé plus que d'autres leur mémoire auditive. Cela tout en travaillant la communication orale et la restructuration syntaxique de l'oral afin que les phrases écrites puissent avoir du sens pour les apprenants. Ainsi, de nombreuses activités de compréhension orale et de communication entre pairs sont proposées.</p>
<p>Étude de la grammaire</p>	<p>Dans les premiers chapitres, la grammaire est implicite. On y parle par exemple du "s" que l'on voit à la fin de certains mots qui est la marque du "plusieurs". Alors que dans le chapitre 6, la grammaire est déductive, la leçon est entièrement consacrée à une notion grammaticale en particulier (ex : Verbe avoir, verbe faire, le déterminant possessif, etc.). Cependant, l'auteur conseille au formateur de n'utiliser que des mots que l'apprenant pourra comprendre, donc exclure les mots tels que "déterminant" ou "noms propres".</p>	<p>Des cadres <i>Boîte à outils</i> sont présents dans chaque unité. Ils peuvent contenir des règles grammaticales, parfois expliquées de manière académique, mais c'est une grammaire principalement implicite, car seulement à partir d'un modèle lu, l'apprenant est censé pouvoir le réutiliser dans un autre contexte.</p>	<p>La grammaire est totalement implicite dans cette méthode. Aucun rappel ou aide grammaticale ne sont proposés. L'apprenant doit comprendre comment fonctionne la langue française grâce à ses acquis antérieurs et à ce qu'il entend ou voit dans la méthode selon une transposition dans un contexte différent.</p>

Cette seconde analyse du contenu pédagogique (voir tableau ci-dessous) est indispensable pour comprendre si le niveau de langue, le lexique, ainsi que le contenu socioculturel, conviennent au public visé autant dans son contenu linguistique que dans sa mise en relation avec la vie quotidienne des apprenants.

Ainsi, les trois manuels s'inspirent du lexique de la vie quotidienne en France pour trouver du vocabulaire adapté au public. Cependant, alors que le M1 et le M3 adaptent leur niveau de langue, dans les consignes ou dans les textes proposés, le M2 utilise un vocabulaire qui peut sembler assez académique, autant dans les points grammaticaux proposés que dans le contenu linguistique. De ce fait, le niveau A1.1 pour un public en alphabétisation annoncé par les auteurs de la méthode semble assez loin du contenu réel du manuel.

Les trois méthodes utilisent de nombreux documents authentiques – et fabriqués, mais proches de la réalité – provenant de situations de la vie quotidienne, comme la complétion d'une fiche de coordonnées, présente dans les trois méthodes. Ce qui permet aux apprenants de relier facilement les apprentissages à la vie quotidienne et à tous les documents écrits qu'elle implique. Sur ce point, le M1 en comporte moins que le M2 et encore moins que le M3.

Analyse du contenu pédagogique, comprenant une partie socioculturelle et l'enseignement du lexique.

<p align="center">Étude du lexique</p>	<p>Les consignes sont simples, et concises, dans un français de base. Le lexique enseigné provient majoritairement du vocabulaire du quotidien (ex : fermé, hôtel, téléphone, phrase, etc.). Pour expliquer le sens des mots, l'auteur a souvent recours aux images correspondantes aux mots. Mais dans la plupart des cas, beaucoup de mots ne sont pas expliqués, seulement utilisés pour leur graphie ou phonologie. C'est au formateur d'expliquer chaque mot lui-même s'il en ressent le besoin.</p>	<p>Le niveau de langue contenu dans la méthode semble parfois très académique. Le lexique est additionné de manière progressive, mais il reste très complet pour un niveau A1.1 en alphabétisation, comme l'annoncent les auteurs. Le champ lexical provient de situation de communication de la vie quotidienne.</p>	<p>Le lexique compris dans le manuel provient de la vie quotidienne. Le niveau de langue est très abordable pour un public en alphabétisation francophone ou non. Il est étudié de manière progressive et implique une compréhension selon le contexte.</p>
<p align="center">Étude du socio-culturel</p>	<p>Le chapitre 7 est le seul à contenir des situations de la vie du quotidien. On y aborde des sujets du quotidien habituel dans la vie d'un adulte en France (ex : Remplir une fiche de coordonnées, aller chez le médecin, écrire un message sur téléphone, comprendre le monde du travail, suivre la scolarité de ses enfants, etc.). Certains documents sont authentiques donc représentatifs de la vie réelle (ex : recommandé avec avis de réception, déclaration du médecin traitant, etc). Les autres sont fabriqués, mais proches de la réalité.</p>	<p>De nombreux documents authentiques et fabriqués basés sur la compréhension et l'expression écrite sont présents. On y aborde des sujets de la vie quotidienne en France (ex : comprendre un ticket de caisse, de train, des horaires de magasin, remplir un recommandé, une feuille de soins pour la sécurité sociale, etc.). De nombreuses activités d'échanges interculturels sont proposées, autant sur ce que les apprenants préfèrent à titre personnel, que sur des notions culturelles et traditionnelles de leur pays d'origine.</p>	<p>Pour rappel, la méthode se base sur une méthodologie actionnelle et communicative. Ainsi, les situations de la vie quotidienne, écrites ou orales sont la base des activités proposées. Cela se constate notamment par les titres d'unités qui témoignent d'une situation de communication. Par exemple, l'unité 18 "Chez le medecin, le docteur" comporte un dialogue entre une femme et son médecin, en plus de ressources écrites authentiques pouvant être vues lors d'un rendez-vous chez le médecin : la carte vitale, la plaque du médecin présent devant sa porte, etc.</p>

Analyse de la partie pédagogique, qui contient une analyse de l'évaluation, de l'accompagnement du formateur et de l'apprenant.

<p align="center">Études de l'évaluation</p>	<p>Partie "Révision" à la fin de chaque chapitre qui permet au formateur d'évaluer l'apprenant à travers une évaluation sommative. Pas d'auto-évaluation possible, car pas de corrigés.</p>	<p>Toutes les cinq unités, une partie "Révisions et Évaluation" est proposée à l'apprenant. Tous les exercices de l'évaluation proviennent des cinq unités qui précèdent et sont notés. À la fin, l'apprenant obtient une note sur 20. Un corrigé est présent à la fin du livre, il contient les réponses de tous les exercices et évaluations du manuel, ce qui permet à l'apprenant d'être totalement autonome.</p>	<p>Cinq unités <i>Je révise</i> sont proposées entre les unités actionnelles. L'objectif est de réviser les notions abordées dans les unités précédentes. À cela s'ajoute une partie <i>Prépa examen</i> qui est notée et permet à l'apprenant de visualiser les questions pouvant être posées dans le DILF et de s'y préparer.</p>
<p align="center">Étude de l'accompagnement de l'apprenant</p>	<p>Possibilité d'écrire sur le manuel, consignes adaptées pour une compréhension optimale grâce à des symboles qui résument la consigne. Aide-mémoire à la fin du manuel qui donne un rappel sur les jours de la semaine et les mois de l'année, les chiffres et les nombres, les saisons, la carte de la France, les mots invariables, les sons. Pas d'auto-évaluation possible, car absence de corrigés</p>	<p>La constitution du manuel permet de favoriser l'autonomie de l'apprenant, que ce soit grâce aux corrigés, aux documents audios qui accompagnent la méthode, ou aux encadrés <i>Boîte à outils</i>, qui récapitulent les notions abordées dans l'unité. Ils peuvent aussi bien porter sur une règle de phonétique, ou prosodique, que grammaticale, ou communicationnelle, ou encore être un rappel du lexique abordé dans l'unité. Cela permet à l'apprenant de retenir rapidement l'information importante. Cependant, le niveau de langue du manuel reste assez élevé pour un niveau "A1.1", ainsi, la présence de l'enseignant reste indispensable pour une bonne compréhension des activités.</p>	<p>Présence de rabats au début et à la fin du livre, contenant des rappels sur l'alphabet, les jours et mois, les chiffres et nombres, ainsi que la signification de tous les symboles associés aux consignes. L'enseignant est invité à montrer aux apprenant comment avoir accès aux audios sur le site s'il n'ont pas accès à un lecteur CD. Des encadrés <i>Mémo lire</i> et <i>Mémo écrire</i> résument les points importants de l'unité que l'apprenant doit retenir.</p>
<p align="center">Étude de l'accompagnement du formateur</p>	<p>Un "espace formateur" est présent au début de chaque leçon. Il donne les objectifs pratiques et linguistiques de celle-ci, ainsi que des propositions pédagogiques pour une exploitation complète de chaque fiche. Une boîte à outils "j'observe et je retiens" est présente à chaque leçon, à destination des formateurs, ainsi qu'aux apprenants.</p>	<p>Une <i>note pédagogique</i> à destination des enseignants est présente en début d'ouvrage. Il conseille brièvement l'enseignant sur l'importance des groupes rythmiques et de la fluidité de parole, de la mémorisation des mots écrits, de l'autonomie des apprenants, de la préférence de lire soi-même les dictées même si elles existent en format audios.</p>	<p>Le <i>guide du formateur</i> qui accompagne la méthode est aussi bien réservé à un enseignant aguerri que débutant. Il est très complet et permet de savoir comment utiliser la méthode, avant, pendant et après les exercices proposés, comment s'adresser à un public hétérogène, ainsi, comment adapter le méthode selon le public, etc. Il propose une prise en main et une exploitation du manuel très complète.</p>

Cette dernière analyse sur le contenu pédagogique (voir tableau ci-dessus) a pour but de comprendre si la méthode est utilisable dans un contexte où les formateurs ne seraient pas ou peu formés et si elle conviendrait à un public hétérogène – donc favorisant l'autonomie de l'apprenant.

Pour ce qui est de l'évaluation, les trois méthodes proposent des parties "Révision/Évaluation" récurrentes entre les unités. Ces évaluations sont sommatives et permettent à l'apprenant et au formateur de comprendre si les notions de la leçon sont acquises. Cependant, alors que dans le M1 et le M3, ces "Révisions" seront à but formateur, celles du M2 seront plutôt évaluatrices, car délivrant une note, notion assez polémique dans le milieu de la formation et d'autant plus pour un public immigré. De même que le M3 finit souvent cette partie "Révision" par une partie "Préparation au DILF", notée elle aussi, ce qui laisse penser que l'enseignement revêt toujours une certaine forme d'évaluation dite "académique".

Le M1 et le M3 utilisent des symboles récurrents dans chaque consigne pour permettre aux apprenants qui débutent la lecture de prendre en main les exercices de manière autonome. Ils contiennent aussi des "Mémo" ou "Aide-mémoire" qui permettent aux apprenants de voir tout de suite ce qui est à retenir dans la leçon. Cependant, ils ne contiennent pas de corrigés, ce qui peut empêcher les apprenants de travailler totalement en autonomie. Le M2 est contradictoire dans son approche puisqu'il prône l'autonomie de l'apprenant, en lui donnant accès à des pistes audio, des corrigés et autres, mais son niveau de langue est tellement académique et les exercices plutôt à destination d'un public A2, que l'apprenant en alphabétisation ne peut être autonome sur l'utilisation de la méthode.

Pour ce qui est de la prise en main du manuel du point de vue du formateur, le M3 est celui qui le favorise le plus. Il s'accompagne en effet d'un *Guide du formateur* très complet, qui conviendra autant pour un formateur aguerri que néophyte. Le M2 contient lui aussi des indications pour les enseignants à chaque début d'unités, afin d'indiquer les objectifs pratiques et linguistiques de celles-ci, ainsi que des conseils pour l'aménagement de la séance. Tandis que le M3 ne contient qu'un très bref encadré en début de manuel pour conseiller le formateur sur l'utilisation de la méthode.

Ainsi, le M1 et M3 semblent plus encadrants pour l'apprenant et le formateur, autant sur le niveau de langue que l'accompagnement pédagogique. Tandis que le M2 aura plutôt un niveau de langue dit "académique", ainsi qu'un faible accompagnement pour l'apprenant et quasi nul pour le formateur.

3.1.2.3. Limites de l'utilisation de ces manuels d'alphabétisation pour un public MNA

Après avoir posé les données obtenues après l'analyse des méthodes, nous allons pouvoir répondre à la question initialement posée à l'origine de cette analyse critique : Les manuels d'alphabétisation pour adultes sont-ils utilisables et/ou adaptables pour une classe de mineurs non accompagnés en alphabétisation dans un milieu associatif ?

En suivant le même plan que l'analyse elle-même, nous commencerons par parler du contenu linguistique des méthodes. Nous avons constaté qu'en dépit de méthodologies d'enseignement qui peuvent différer, les auteurs ont tous pour objectif principal l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le fait que certains se basent sur une méthode syllabique, globale ou mixte importe finalement peu sur l'atteinte de l'objectif d'enseignement. Ce qui importe le plus concerne plutôt le niveau de langue utilisé, que ce soit dans les consignes ou dans les documents textuels et oraux. Ainsi, comme nous l'avons vu, le M1 et M2 peuvent tout à fait convenir à un public francophone en alphabétisation de niveau inférieur au A1.1 – du CECRL, tandis que le M2 serait en réalité plutôt adapté à un public A2. Cependant, lorsqu'on lit la préface de ce manuel, les auteurs présentent la méthode comme s'adressant à “des apprenants adultes d'origine étrangère de niveau A1.1”, pour “des adultes peu ou non scolarisés”. Comme le dit Denimal A.,

“Ces manuels [de FLE pour publics migrants] ont une place marginale dans le champ de la formation, à plus d'un titre : ils ne font pas l'objet de procédures d'agrément qui évalueraient leur conformité avec les prescriptions officielles, ils représentent un marché beaucoup moins lucratif que les manuels de FLE généralistes (de ce fait ils sont très peu nombreux), et sur le terrain des formations ils sont peu utilisés, et de façon sélective, les formateurs prélevant des extraits selon les nécessités pédagogiques.” (Denimal, 2016 : 150).

Peu de réelles ressources pédagogiques existent pour un public immigré en alphabétisation malgré beaucoup de demandes, ainsi, la présence du terme “manuel d'alphabétisation” peut être une source de gain potentiel financier plus élevé qu'un simple manuel FLE, de plus en plus nombreux sur le marché.

Nous allons maintenant parler du contenu socioculturel présent dans les trois méthodes et surtout analyser si les situations communicationnelles montrées peuvent être

liées aux réels besoins langagiers utilisés dans le quotidien des apprenants en France. Nous n'allons pas faire une liste exhaustive de tous les contenus culturels abordés dans les trois méthodes, mais nous allons plutôt les classer en catégories. Ainsi, on y aborde l'identification de soi, le monde du travail, la compréhension des lieux et institutions du quotidien, la communication entre pairs, la scolarité des enfants, le temps et l'espace. Ces points sont un résumé des principales notions de communications abordées dans les méthodes même si elles restent non exhaustives. Pour rappel, nous cherchons à adapter ces manuels à un public adolescent immigré. Ainsi, pour ce public, la priorité sera soit d'intégrer un cursus scolaire, soit de trouver une alternance pouvant déboucher sur un emploi. Il y aura ensuite l'intégration au pays et à ses habitudes, ce qui implique de connaître les institutions, commerces et autres lieux du quotidien. Et enfin, s'intégrer socialement aux résidents français. Ainsi, nous pouvons affirmer que la grande majorité des notions culturelles abordées dans les méthodes correspondent au public visé. Nous pouvons tout de même noter que certaines notions resteront parfois culturellement intéressantes pour les apprenants, mais non réellement utiles en première priorité, comme "suivre la scolarité des enfants", présents dans les trois manuels, ou encore "la recherche d'un emploi" (à voir l'âge des apprenants). Ainsi, le contenu socioculturel reste à adapter selon le public auquel nous faisons face afin d'affiner l'enseignement en fonction des besoins immédiats d'intégration des migrants sur le sol français.

Le contexte d'une classe d'alphabétisation d'immigrés comprend, comme nous l'avons vu précédemment, un public hétérogène, tant dans les besoins langagiers, socioculturels, qu'identitaires. Ainsi, il est important pour ces manuels de prendre en considération cette hétérogénéité du public en proposant des adaptations et dérivés pouvant être utilisées par les formateurs. Seul le M3 propose une adaptation complète face à cette hétérogénéité. Dans son guide du formateur, il est expliqué clairement que la méthode est adaptable en fonction de trois niveaux identifiables des apprenants, ce qu'ils appellent "Palier 1, 2, 3". Cette adaptation se fait tant sur l'oral que l'écrit. Les autres manuels ont pu mettre en place des corrigés pour l'auto-évaluation, des symboles pour faciliter la compréhension des consignes, des encadrés "Aide-mémoire" pour mieux retenir l'information importante, etc. Mais, au final, ce sera au formateur de définir comment adapter les activités en fonction de tel ou tel niveau/public présent dans la classe, quoi choisir, quoi laisser et comment adapter les consignes et exercices.

Enfin, en prenant en compte que cette analyse se base dans le cadre d'un enseignement en milieu associatif seulement ; la formation pédagogique, ou son absence, des formateurs d'alphabétisation est un point important à analyser. Le M3 est, grâce à son guide du formateur, celui qui a l'approche la plus encadrante. Ce guide explique la posture que celui-ci doit adopter face au manuel et sa méthodologie, avant, pendant et après les séances de cours. Pour chaque unité, plusieurs propositions d'utilisations sont proposées. Nous aurons ensuite le M2, qui propose pour chaque unité un petit résumé des objectifs linguistiques et pratiques de l'unité, ainsi que des conseils pour l'enseignement en lui-même et la prise en main de la notion enseignée, cela englobe aussi des activités complémentaires au contenu proposé. Enfin, le M3 ne propose presque aucun accompagnement du formateur et est donc à exclure dans le cas où le formateur n'aurait eu aucune formation à l'enseignement au préalable.

Pour conclure, dans le cas où des formateurs du milieu associatif auraient à trouver une méthode pédagogique pour un public mineur non accompagné en alphabétisation, il faudra prendre en compte le contenu linguistique, notamment le niveau de langue et le lexique enseigné, la correspondance à la réalité des situations communicationnelles enseignées, la possibilité d'une prise en main autonome de l'apprenant face à la méthode, et enfin l'encadrement pédagogique du formateur. Face à l'analyse des trois manuels sur ces quatre notions, nous pouvons affirmer que le M1 et le M3 correspondraient tout à fait au public et à l'institution visés. Le M2 serait quant à lui construit pour un public d'un niveau linguistique supérieur et pour des formateurs aguerris.

3.2. Proposition d'un référentiel pour le public alpha MNA dans le milieu associatif

En tant que bénévole et service civique dans le cadre du collectif Formin, j'ai découvert un manque de connaissance du groupe d'alphabétisation, surtout sur le plan linguistique. J'ai donc eu l'idée de mettre en place un référentiel qui serait utilisable pour les bénévoles, notamment ceux novices à l'enseignement. Il a pour but de les guider dans leur recherche de ressources et leur pédagogie de classe, car il prend en compte les besoins langagiers et humains des apprenants ainsi que le contexte d'enseignement.

3.2.1. Référentiels

3.2.1.1. Définition

Tout enseignement se doit d'avoir des repères didactiques, afin que tous aient les mêmes limites et le même enseignement. Ce repère est un référentiel. Le plus connu en didactique des langues étrangères est le Cadre européen commun de référence pour les langues. Il englobe les apprenants de niveau "débutants", nommés A1 jusqu'aux apprenants "experts", nommés C1. Le référentiel est un outil destiné au formateur afin de guider son enseignement. Il lui permet tout d'abord de classer les apprenants en groupe de niveau afin que ceux-ci soient le plus homogènes possibles, et il lui permet ensuite de donner un enseignement sur des notions communicatives, grammaticales, lexicales ou autres, qui sont pré-établies par le référentiel. Voici la définition de Cuq (2003 : 212-213) :

“Un référentiel se présente comme un inventaire de compétences nécessaires à des activités elles-mêmes. [...] Le référentiel de compétences a ainsi une double fonction de guide et accompagnateur de l'apprentissage, mais aussi de système de repérage au moment de l'évaluation de l'acquisition des compétences visées. Par exemple, en langue étrangère, avec un dispositif d'unités capitalisables, comme le DELF et le DALF, ou le DCL (diplôme de compétence en langue).”

Il est à noter que les référentiels ont un objectif indicatif et non prescriptif. Cela permet donc au formateur d'être totalement libre quant à sa démarche pédagogique et à son contenu linguistique, tout en proposant un appui didactique s'il le souhaite.

L'absence d'un référentiel explicite et connu de tous pour le public immigré impose de lourdes conséquences pour les formateurs de ce public. En effet, cela implique que chacun effectuera un enseignement de son côté sans base commune avec les autres formateurs, ainsi si l'apprenant devait être amené à changer de lieu de formation et donc de formateur, un contenu linguistique totalement différent pourrait lui être proposé. Il serait alors en difficulté par rapport à ses camarades. De plus, l'absence d'un référentiel commun à l'alphabétisation provoque plus de difficultés pour les formateurs débutants, qui n'auront alors aucune base sur laquelle s'appuyer. La présence de référentiels communs à tous les formateurs me semble donc indispensable, au moins d'un point de vue indicatif.

Nous allons maintenant parler du référentiel A1.1, créé par Beacco et alii. Je vais aussi expliquer son utilisation dans la création de mon référentiel.

3.2.1.2. Le référentiel A1.1 de Beacco J.-C.

Pour créer mon référentiel, j'ai eu besoin de partir d'une base, d'un cadre linguistique préétabli. Pour ce faire, je suis partie du référentiel A1.1 de Beacco J.-C (2005). Je vais expliquer ce qu'est ce référentiel et pourquoi il entre dans le cadre de ma création d'un référentiel. Pour Beacco (2005 : 9) :

“Le Cadre européen commun de référence pour les langues, par la définition de niveaux, balise de repères les apprentissages dans une dynamique cohérente et une logique d'acquisition. S'y référer permet de définir pour une personne les acquis et les manques.”

En accord avec lui, il est à mon avis indispensable d'avoir des repères connus de tous dans l'enseignement à délivrer. Pour le public FLE, le CECRL occupe efficacement cette fonction avec ses niveaux A1, A2, B1, B2, C1. Cependant, à travers cette construction, les apprenants d'un seuil inférieur sont exclus. Nous entendons par là les migrants primo-arrivants ou les étrangers installés en France depuis plusieurs années, qui n'atteindraient pas langagièrement parlant le niveau A1 du CECRL.

Ainsi, Beacco a réuni un collectif de chercheurs en didactique afin de créer un référentiel A1.1⁵³, qui serait un niveau annexe du CERCL actuel, afin de proposer un outil qui ciblerait ce public primo arrivant immigré, actuellement exclu du référentiel commun pour

⁵³ Beacco, J.-C., de Ferrari, M., Lhote, G., & Tagliante, C. (2005). *Niveau A1.1 pour le français : Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Didier.

les langues. Le Diplôme initial de langue française (DILF) doit valider l'atteinte de ce niveau.

Les auteurs précisent :

“Il s’agit de définir à l’intérieur du premier niveau (A1) un niveau intermédiaire (A1.1) accessible à tous, notamment aux publics peu, pas ou mal scolarisés. [...] L’un des enjeux essentiels est celui de l’amorce des formations linguistiques. Il importe d’en faciliter l’accès à un public migrant ayant souvent peu de moyens économiques et une courte expérience de la scolarité, voire une absence de scolarisation. Pour ces personnes, les objectifs du niveau A1 restent en partie ou dans leur totalité difficilement accessibles.” (Beacco, 2005 : 9-10).

Ce référentiel prend en compte l'hétérogénéité du public visé par le niveau A1.1 et s'adresse à plusieurs types de public :

-Les publics qui ont déjà acquis des compétences en français oral et écrit et qui peuvent intégrer directement les formations visant des niveau A1 et au-delà.

-Les publics non scolarisés qui doivent acquérir non seulement le français, mais aussi la maîtrise d'un système graphique, c'est-à-dire les capacités linguistiques, cognitives et culturelles permettant de déchiffrer et de comprendre des textes de leur environnement, d'utiliser le code graphique et de produire des textes. [...] Cet apprentissage s'effectue en relation avec celui d'une compétence orale, mais il n'est pas centré sur celle-ci.

-D'autres publics, qui peuvent avoir développé des compétences orales supérieures aux compétences écrites et donc ne présenter des besoins de formation que pour un A1.1 écrit (et non oral). (Beacco, 2005 :18).

Je me suis servie de ce référentiel A1.1 pour la création de mon référentiel afin de me baser sur les compétences communicationnelles, grammaticales, lexicales et linguistiques générales établies par ce référentiel A1.1. Mon but sera de transformer les notions brutes données dans celui-ci, afin de les disposer en un référentiel accessible et simple d'utilisation pour des formateurs d'un milieu associatif.

3.2.1.3. Mon référentiel et son utilisation

Dans cette partie, je présente le contexte autour de la création de ma proposition de référentiel, à qui il s'adresse, en quoi il ressemble aux autres référentiels déjà existants et en quoi il en diffère.

Il est essentiel de préciser que ce référentiel a été nommé “référentiel” afin de définir immédiatement à quoi il correspond. Mais, en réalité, nous parlerons plutôt d’un “guide pour bénévole enseignant débutant en milieu associatif pour un public en alphabétisation”. Ainsi, lorsque je parle de “référentiel”, j’englobe toutes ces notions cibles.

La création de ce référentiel découle de mon expérience en tant que service civique au sein du Collectif Formin. Toute l’année, j’ai eu l’occasion d’accueillir de nombreux bénévoles n’ayant jamais enseigné, encadré un groupe ou une classe et n’ayant jamais eu à s’interroger sur la langue française qu’ils parlent pourtant chaque jour. C’est pourquoi, toute l’année, j’ai vu des bénévoles déboussolés lorsque je leur ai expliqué qu’ils devaient se débrouiller pour prendre la classe, organiser un contenu de cours, etc., notamment dans le groupe en alphabétisation, qui délivre un enseignement assez éloigné de la vie universitaire habituelle des bénévoles.

C’est pourquoi j’ai voulu créer un guide pour ces bénévoles souvent inexpérimentés dans l’enseignement, afin de les aider à prendre en main la classe d’un point de vue pédagogique et didactique. Comme dit dans la partie précédente, je me suis inspirée des notions du référentiel A1.1 créé par Beacco. Cependant, il reste assez théorique pour une utilisation en classe par des formateurs inexpérimentés. C’est pourquoi je m’en suis inspirée pour créer un référentiel pratique et facilement utilisable, et accessible à tous. Vous n’y trouverez donc aucun terme académique ou didactique, ou alors ils seront explicités, afin que même des personnes non formées à l’enseignement en comprennent le sens. Encore une fois, ce référentiel vise un public d’apprenants mineurs non accompagnés francophone, scolarisé ou non, en classe d’alphabétisation, dans un contexte d’enseignement en milieu associatif. Ainsi, le niveau écrit visé sera un A1.1, mais le niveau à l’oral, ou communicatif, sera plutôt un niveau A2.

Ma proposition de référentiel est :

- un guide pour les bénévoles inexpérimentés ;
- un outil destiné à être utilisé de façon individualisée en fonction de chaque enseignant. Le but n’étant pas de suivre les notions dans l’ordre, il faut plutôt le prendre en main, en enseignant les notions comme cela nous inspire ;
- cyclique. Il est à destination d’un public qui vient en classe pendant de brèves périodes (de 1 semaine à 3 mois). Ainsi, le but pour le bénévole sera de réitérer les séances au besoin, s’il n’y a que de nouveaux apprenants ;

- adapté à un enseignement dans un milieu associatif. Dans mon optique de création, ce référentiel sera utilisable dans une autre association que Formin – qui viserait le même public.

À contrario, ma proposition de référentiel n'est pas prescriptive : elle reste une proposition de guide pour aider les bénévoles. En aucun cas le référentiel ne doit faire office de loi en classe. De plus, je notifie que cette proposition de référentiel est à l'état d'expérimentation et devra encore faire ses preuves sur le terrain en vue d'améliorations, car en raison des conditions sanitaires, il n'a pu être mis en place pendant cette année. Enfin, ce référentiel n'est pas un manuel clé en main. En effet, c'est un outil pour aider le bénévole à savoir par où commencer son enseignement auprès du public, ce sera ensuite à lui d'organiser sa séance de cours en allant chercher des ressources adaptées au public. Il permet de connaître les besoins langagiers des apprenants, car aucun référentiel pratique et clé en main n'est actuellement disponible pour ce public.

3.2.2. Présentation et mise en contexte du référentiel

Je vais maintenant présenter ma proposition de référentiel, qui sera distribué l'année prochaine à chaque nouveau formateur du groupe alphabétisation du Collectif Formin. Je propose ensuite une fiche pédagogique d'un exemple d'une séance possible, inspirée des notions du référentiel.

3.2.2.1. Présentation du référentiel

Proposition de référentiel pour un public MNA en alphabétisation

Indications pour le formateur :

Les notions abordées ci-dessous ne sont ni exhaustives, ni prescriptives, elles ne doivent en aucun être abordées dans un ordre strict. Le formateur est totalement libre d'aborder d'autres notions, en fonction des envies de celui-ci et/ou des demandes des apprenants. Le but étant de s'adapter aux départs et arrivées des apprenants en réitérant des séances si besoin. Chaque notion peut être étalée sur plusieurs séances au besoin, en variant les activités. Lorsqu'une notion est abordée, elle doit être révisée oralement ou à l'écrit sur plusieurs séances.

Je conseille de :

- varier le contenu des séances entre de l'écriture, de la lecture, et des situations de communication. Cela pourra s'organiser sur un système d'une séance sur deux ou en mixant tout dans une séance en fonction du temps disponible.
- d'écrire les mots au tableau en majuscule pour commencer, et d'inclure progressivement

des mots en lettres minuscules.

- de commencer une séance par ce que les apprenants savent sur le thème abordé, plutôt que de donner directement la réponse.

- ne pas dédier une séance entière à un point de grammaire, il ne faudra pas y passer plus de 15 minutes. De plus, les points grammaticaux seront à expliquer de manière non académique (ex. : ne pas dire “le s est la marque du pluriel”, mais plutôt “On met un s à la fin d’un mot quand il y en a plusieurs”).

Objectifs globaux visés :

ÉCRIRE : L’apprenant pourra recopier ou écrire des mots ou phrases brèves, des chiffres et des dates appris en classe, avec des erreurs d’orthographe possibles. Il pourra reconnaître et utiliser différentes formes de graphie : caractères majuscules, minuscules. Il pourra donner par écrit des informations relatives à son identité et son état civil (nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance...).

LIRE : L’apprenant pourra comprendre des textes constitués d’une ou de deux phrases simples, comportant des noms, des mots ou des expressions familières.

PARLER : L’apprenant pourra se présenter et présenter des personnes et des lieux qu’il connaît et communiquer de façon simple sur des sujets familiers.

COMPRENDRE : L’apprenant pourra comprendre des mots familiers et des expressions très courantes sur des sujets de la vie quotidienne.

Objectifs écrits :

- Connaître l’alphabet
- Différencier et savoir utiliser les lettres majuscules et minuscules
- Connaître les voyelles et les consonnes
- Comprendre la lecture de tous les sons du français (voir l’alphabet phonétique international en annexe 8) et pouvoir les écrire sous la dictée.
- Savoir écrire les chiffres et nombres jusqu’à 200.

Conseils :

Faire des exercices de mémorisation pour les mots appris : dictée, répétitions orales et écrites des mots à travers différentes activités, mots à trous, révision sur plusieurs séances, former des mots appris grâce à des syllabes seules...

Objectifs communicatifs :

- **Se présenter, présenter quelqu’un, comprendre une présentation.**

Lexique : Nom, prénom, âge, nationalité, pays, langues parlées.

Grammaire : Formules de salutations (bonjour, au revoir...). Je m’appelle, j’ai... ans, je viens de..., il/elle.... Poser une question (comment tu t’appelles ? Quel est ton âge, ta nationalité, ton prénom...). Adjectifs de nationalités (français.e, malien.ne, ivoirien.ne...).

- **Présenter sa famille**

Lexique : Membre de la famille proche (mère, père, frère, sœur, grand-mère, grand-père), chiffre, nom, prénom, âge, nationalité.

Grammaire : J’ai, il a, elle a. Adjectifs possessifs (mon, ma, mes). Poser une question sur une personne (qui est sa mère ? Son frère ? Combien a-t-il de sœurs ?).

- **Parler de son corps**

Lexique : Parties du corps (la tête, le visage, les cheveux, les oreille.s, un œil, les yeux, le nez, la bouche, la poitrine, le ventre, le dos, le.s bras, le.s coude.s, la.les main.s, le.s doigt.s, la.les jambe.s, le.les genou.x, le.les pied.s ...).

Grammaire : J'ai mal à/aux. Sensibilisation au genre féminin, masculin et pluriel (le, la, les et "s" en fin de mots). Poser une question (où est la bouche ? Où a-t-il mal ? Combien j'ai de doigts ?).

- **Décrire quelqu'un**

Lexique : Adjectifs de la description physique (la taille, grand.e, petit.e, gros.se, mince, maigre, robuste, fort.e, rondelet.te, des cheveux blonds, noirs, bruns, gris, courts, longs, ondulés, frisés, raides, le visage allongé, rond, carré, des taches de rousseur, une barbe, une moustache, de lunettes des yeux verts, bleus, marrons, noirs, âgé, vieux, vieille...)

Grammaire : Il est, elle est. Poser une question avec "est-ce que" (ex. : Est-ce qu'il a une moustache ?) et d'autres mots interrogatifs (ex. : De quelle couleur sont ses yeux, ses cheveux ?). Négation simple (je n'ai/il n'a/elle n'a pas de taches de rousseur).

- **Décrire ses vêtements et accessoires**

Lexique : Les vêtements (Tee-shirt, chemise, pull, sweat, veste, manteau, pantalon, jupe, robe, short, pyjama, maillot de bain, chaussettes, chaussures, bottes, tongs, culotte, caleçon, bonnet, casquette, chapeau, écharpe, cravate, gants, sac à dos, sac à main...). Les couleurs basiques (rouge, orange, jaune, vert, bleu, rose, violet, gris, marron, noir, foncé, clair...).

Grammaire : Il porte/elle porte. Adjectif possessif (son, sa, ses). Sensibilisation au féminin des adjectifs de couleurs (une écharpe verte).

- **Parler du caractère et des sentiments**

Lexique : Adjectifs du caractère (joyeux, triste, patient, impatient, sympathique, sympa, méchant, intelligent, stupide, souriant, amusant, drôle, courageux, peureux, sportif, flemmard, généreux, honnête, menteur, timide, sociable, bavard, silencieux, têtu, énervé...). Comment je me sens (heureux, triste, fatigué, nerveux, agité, content, excité...). Notions défaut et qualité.

Grammaire : Il est/elle est, il semble/elle semble, il a l'air/elle a l'air, je me sens...

- **Parler de ses loisirs**

Lexique : Vocabulaire du sport (tennis, basket, football, boxe, rugby, badminton, cyclisme, judo, natation, athlétisme, natation, équitation, escalade, danse...). Vocabulaire des loisirs et activités (piano, guitare, échecs, cinéma, théâtre, aller à un concert, à une fête, écouter de la musique, regarder la télé, surfer sur internet, lire, jouer aux jeux vidéo, faire du dessin, prendre des photos, se balader, cuisiner). Dire ce que l'on aime et ce que l'on n'aime pas.

Grammaire : Verbes au présent : jouer, faire, aller à. Pronoms personnels : je, tu, il, elle, on. J'aime, je n'aime pas. Adjectifs de fréquence (parfois, souvent, jamais). Adjectifs quantificateurs (un peu, beaucoup, trop, assez). Poser une question (Que fais-tu de ton temps libre ? Qu'est-ce que tu aimes faire ?).

- **Aller faire les courses**

Lexique : Vocabulaire des fruits (une orange, une cerise, une fraise, une framboise, un ananas, un citron, une banane, du raisin, une pomme, une poire, une prune, une pastèque, un melon, une mangue...) et légumes (une aubergine, un champignon, un chou-fleur, un oignon, une pomme de terre, une carotte, un poivron, une tomate, un potiron, un ail, un concombre, un brocoli, un maïs, un haricot vert, un poireau...). Les situations de

communication pour l'achat d'un produit au marché (formule de politesse, prix, demander, faire répéter, remercier...).

Grammaire : Poser une question simple et y répondre. Il y a, c'est. Formules de politesse, vouvoiement, tutoiement. J'aimerais, je souhaiterais.

- **Comprendre les commerces de ma ville**

Lexique : Les lieux de commerce et institutions en France : organismes de soins (hôpital, médecin, dentiste, pharmacie...), commerces alimentaires (boucherie, charcuterie, boulangerie, épicerie, fromagerie, traiteur, centre commercial, poissonnerie...), commerces de biens (librairie, magasin de vêtements, magasin d'électroménagers...), commerces de service (poste, mairie, serrurier, garagiste...), ce qu'ils vendent ou proposent. Horaires des magasins (l'heure).

Grammaire : L'heure, les chiffres. Verbes au présent : vendre, acheter. Révision j'aimerais, je souhaiterais.

- **Se déplacer**

Lexique : Moyens de transport (vélo, à pied, voiture, train, bus, avion, bateau, moto, canoë...). Lire un plan (à droite, au-dessus, à gauche, en dessous, à côté, au bout de, en face...), faire un itinéraire d'un point A à un point B avec des directions. Pays, villes.

Grammaire : Conjugaison au présent des verbes aller et venir, monter, descendre, tourner, se déplacer.

- **Le monde professionnel**

Lexique : Les métiers fréquemment proposés à ce public (du bâtiment, de l'alimentation, des services, agricoles : peintre, couvreur, menuisier, plaquiste). Les métiers que ce public côtoie au quotidien (coiffeur.se, infirmier.e, pompier.e, professeur.e, médecin, restaurateur.trice, policier.e, avocat.e, psychiatre, psychologue...). Rêves et aspirations. Maintenant et après.

Grammaire : Féminin / Masculin des noms de métier et adjectifs (serveur, serveuse). J'aimerais être. Sensibilisation au futur à l'oral (Plus tard, je serai boulanger).

- **Se repérer dans le temps**

Lexique : Jours de la semaine, mois, saisons, la météo, moments et repas de la journée (dîner, repas, déjeuner...). Aujourd'hui, hier, demain, après-demain, avant-hier. Lire un calendrier.

Grammaire : Structure "Il fait chaud, il fait beau...". Révision heure.

Suggestions de notions à aborder en plus

- **Décrire un animal**

Lexique : Les animaux (chat, chien, cheval, coq, poule, cochon, chèvre, âne, lapin, mouton, oiseau, poisson, tortue, vache, hérisson, écureuil, renard, loup, crocodile, éléphant, girafe, singe, lion, ours, serpent, zèbre...), caractéristiques des animaux (poils, oreilles pointues, rondes, pâtes, queue).

Grammaire : C'est un/c'est une, je vois un, une, il a, elle a.

- **Parler de son habitat**

Lexique : Vocabulaire de la maison (la maison (toit, étages, cave...), ustensiles basiques de la cuisine (fourchette, couteau, assiette...), les meubles (canapé, lit, table...), les objets de décoration (lampe, tapis, cadre...). Vocabulaire de la spatialité (en haut, en bas, à côté,

sous, sur, derrière, devant...).

Grammaire : J'habite dans, il y a, je vois, c'est en dessous de...

Conseils :

Commencer la séance en demandant aux apprenants ce qu'ils savent sur la notion abordée, à travers une discussion de classe, possibilité de noter les réponses obtenues au tableau. Cela permet de valoriser les acquis des apprenants. Puis, proposer des exercices en rapport avec la notion et enfin, donner une fiche du vocabulaire de la séance avec les images correspondantes aux mots abordés. Le vocabulaire sera possiblement à apprendre pour la prochaine séance. Privilégier les activités avec des interactions entre apprenants (ex. : jouer un dialogue entre une boulangère et un client qui souhaite acheter un croissant et deux baguettes, en ayant étudié la situation de dialogue au préalable).

Conseils phonétiques : l'oral

- Sensibiliser l'apprenant à la différence entre l'écrit et l'oral, en pointant les lettres qui ne se prononcent pas.
- Sensibiliser les apprenants à la liaison entre les mots, de manière progressive.
- Reprendre l'apprenant sur la prononciation des mots seulement si celle-ci entrave la compréhension du sens.
- Articuler les sons en exagérant les mouvements de la bouche. Parler fort, distinctement et lentement.

3.2.2.2. Fiche pédagogique

Je vais maintenant proposer un exemple d'une fiche pédagogique d'une séance inscrite dans une séquence qui aurait été pré-établie par le formateur à partir d'une notion abordée dans le référentiel. Elle a pour but de montrer comment utiliser le référentiel dans une séance de cours et comment construire celle-ci.

Fiche pédagogique

Tâche finale de la séquence : Acheter des produits aux commerçants d'un marché rouennais.

Pré-requis : Se présenter, verbe être et avoir au présent pour les trois premières personnes du singulier, les nombres jusqu'à 20.

Présentation d'une séance (parmi d'autres) inscrite dans la séquence :

Objectifs pédagogiques de la séance :

– Connaître les fruits et légumes

- Découvrir les situations de communication au marché
- Le son [r]

Durée de la séance : 2 heures

Proposition de séance :

Activité 1 : 20 minutes

Tâche : Lecture de syllabes et de mots contenant le son [r].

Consignes : Lisez à voix haute, chacun votre tour une ligne de syllabes (pour l'exercice 1) et de mots (pour l'exercice 2). La fiche pourra être lue plusieurs fois. Puis, interrogez les apprenants sur les mots qu'ils connaissent et ceux qu'ils ne connaissent pas. Cela pourra prendre la forme d'une discussion ouverte où chacun lit un mot qu'il connaît et dont il explique le sens à ses camarades.

Déroulé et conseils : Veillez à bien faire articuler les apprenants lors de leur prononciation, tout en insistant sur la lecture de la consonne "r".

Les consonnes + r

br - pr - dr - tr - cr - gr - fr - vr

Objectifs

- Lire et transcrire des mots contenant une consonne + r
- Conjuguer au présent de l'indicatif.
- Écrire les chiffres en lettres.
- Enrichir son vocabulaire.

Astuces et conseils

- Avant de commencer, présenter à l'oral la prononciation de chaque syllabe : un groupe consonantique se prononce ensemble, en une seule fois.
- Les confusions visuelles des sons br, pr et dr sont habituelles. Vérifier et corriger systématiquement les exercices de lecture.
- Exercice 5 : les apprenants peuvent se référer à l'aide-mémoire 4, p. 199.

J'observe et je retiens

Dans certains cas, on entend deux consonnes avant une voyelle.

Exemples : brave, prune, drame, trop, cri, gramme, France, avril.

1 Prononcez les syllabes. 

- | | |
|--|--|
| br → bra - bre - bré - bri - bro - bru | cr → cra - cre - cré - cri - cro - cru |
| pr → pra - pre - pré - pri - pro - pru | gr → gra - gre - gré - gri - gro - gru |
| dr → dra - dre - dré - dri - dro - dru | fr → fra - fre - fré - fri - fro - fru |
| tr → tra - tre - tré - tri - tro - tru | vr → vra - vre - vré - vri - vro - vru |

2 Lisez et soulignez les syllabes identiques.  

- br bravo - septembre - décembre - bras - Brésil - brocoli
- pr pratique - prise - prié - prix - propre - appris - prune
- dr vendredi - drôle - drame - dresse - cadre - drap
- tr trame - travail - très - tri - mètre - mettre
- cr crème - cri - cravate - craché - sucre - mercredi
- gr gros - grève - gris - programme - gramme - grave
- fr France - frotter - fromage - Afrique - fragile - frisé
- vr vrac - février - avril - livré - livre - ivre - navré

Cette page d'exercice provient du manuel analysé précédemment "Lire et écrire en français", page 96.

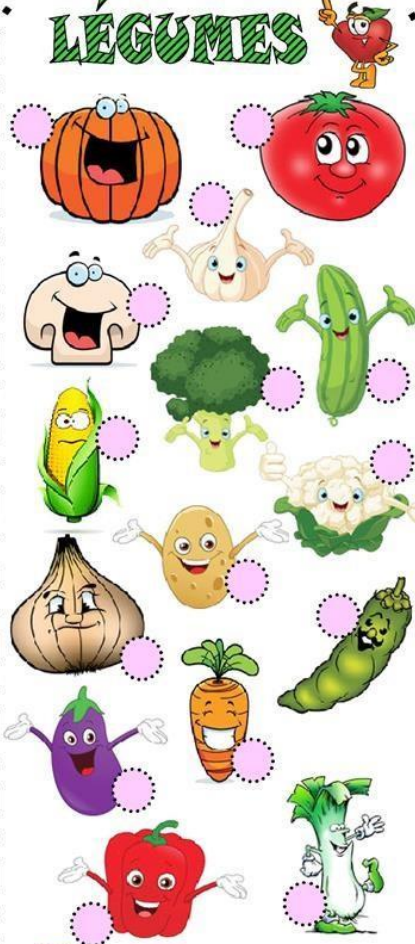
Activité 2 : 50 minutes

Tâche : Apprentissage du vocabulaire des fruits et légumes à travers une fiche d'exercices à travailler en autonomie

Consignes : Commencez par le côté gauche de la feuille avec les légumes. Vous devez trouver quels numéros, en bas de la feuille correspondent aux légumes du dessus. Notez les numéros dans les ronds à côté des légumes.

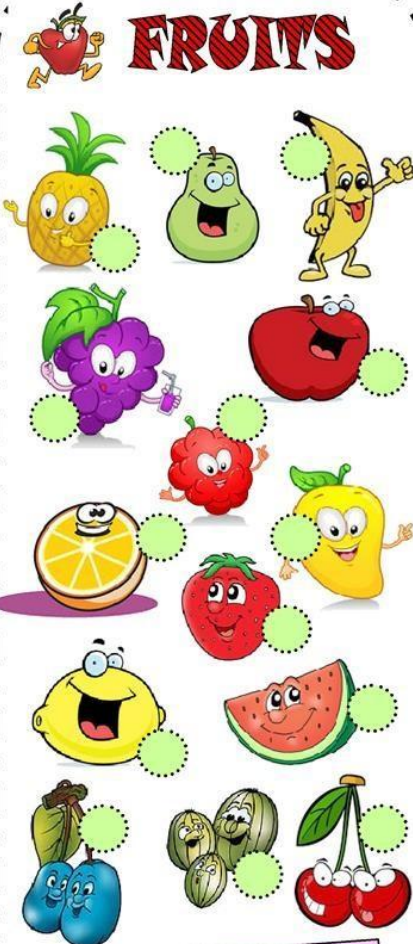
Déroulé et conseils : Lisez une première fois tous les mots inscrits en bas de la feuille avec les apprenants, soit en les faisant lire, soit en les lisant vous-même. Puis, laissez les trouver les légumes qu'ils connaissent et qu'ils arrivent à associer au mot correspondant. Profitez-en pour passer dans les rangs en vérifiant qu'ils arrivent tous à relire et à comprendre les mots en autonomie. Lorsque la majorité a trouvé les réponses, effectuez une correction au tableau et passez aux fruits en respectant le même procédé.

LÉGUMES



1. UN CHAMPIGNON * 2. UN CHOU-FLEUR *
 3. UNE AUBERGINE * 4. UN OIGNON * 5. UNE
 POMME DE TERRE * 6. UNE CARROTE * 7. UN
 POIVRON * 8. UNE TOMATE * 9. UN POTIRON
 * 10. UN AIL * 11. UN CONCOMBRE *
 12. UN BROCOLI * 13. UN MAÏS * 14. DES
 POIS VERTS * 15. UN POIREAU

FRUITS



1. UNE ORANGE * 2. DES CERISES * 3. DES
 FRAISES * 4. DES FRAMBOISES * 5. UN
 ANANAS * 6. UN CITRON * 7. UNE BANANE *
 8. DU RASIN * 9. UNE POMME * 10. UNE
 POIRE * 11. UNE PRUNE * 12. UNE
 PASTÈQUE * 13. UN MELON * 14. UNE
 MANGUE *

Activité 3 : 50 minutes

Tâche : Découvrir une situation de communication entre un commerçant et un client au marché.

Consignes :

- 1) Écoutez une première fois le dialogue. Après l'écoute, demandez de quoi parle celui-ci, des détails liés à l'achat, etc.



L'audio provient du site *Podcast français facile*

<https://www.podcastfrancaisfacile.com/dialogue/dialogue-au-marche-fle.html>

- 2) Posez les questions du polycopié à l'oral, si besoin, écrivez-les au tableau, sans donner la feuille aux apprenants. Puis faites réécouter l'enregistrement autant de fois qu'il y a de besoin jusqu'à ce que les apprenants trouvent les réponses, en effectuant des pauses si besoin.

★ **QUESTIONS :**

1. La cliente achète quels légumes ?
2. La cliente achète quels fruits ?
3. La cliente achète quelle quantité de fraises ?
4. C'est combien ?

★ **VRAI - FAUX :**

1. La cliente achète un kilo de pommes de terre.
2. La cliente achète cinq bananes.
3. La cliente achète 500 grammes de tomates.
4. La cliente achète un melon.

- 3) Distribuer la feuille d'activités aux apprenants. En réécoutant l'enregistrement, complétez les mots manquants. Écrivez les réponses des questions posées à l'oral. Lisez le dialogue avec les apprenants en donnant à chacun un rôle. Puis lisez les encadrés sur le côté et veillez à ce que chaque apprenant comprenne les termes abordés.



Chez le primeur : achat de fruits et légumes

Objectifs : les quantités, vocabulaire des fruits et des légumes

★ DIALOGUE :

vendeur : Bonjour madame.

cliente : Bonjour monsieur. Je voudrais un kilo de tomates.

vendeur : Un kilo de tomates ! 1.

cliente : Deux kilos de pommes de terre.

vendeur : Deux kilos cinquante. 2.

cliente : Oui, je voudrais aussi des fruits... une barquette de fraises, des pommes.

vendeur : Les pommes aussi, un kilo ?

cliente : Oui, 3, cinq bananes et un melon.

vendeur : Alors, un kilo de tomates, deux kilos de pommes de terre, une barquette de fraises, un kilo de pommes, cinq bananes, et un melon : 4.

cliente : 5.

★ QUESTIONS :

1. La cliente achète quels légumes ?
2. La cliente achète quels fruits ?
3. La cliente achète quelle quantité de fraises ?
4. C'est combien ?

★ VRAI - FAUX :

1. La cliente achète un kilo de pommes de terre.
2. La cliente achète cinq bananes.
3. La cliente achète 500 grammes de tomates.
4. La cliente achète un melon.

★ **À vous !** Imaginez un dialogue sur le même modèle.

www.podcastfrancaisfacile.com

VOCABULAIRE

un fruit
un légume
une tomate
une pomme de terre
une fraise
un melon
une banane
une pomme

QUANTITÉ

un kilo
un kilo de pommes

cent grammes
100 gr de _____

une barquette
une barquette de fraises

EUROS

un euro
deux euros
trois euros
quatre euros
cinq euros
six euros
sept euros
huit euros
neuf euros
dix euros

EXPRESSIONS

je voudrais
autre chose
avec ceci
acheter
C'est combien ?

- 4) Formez des binômes entre tous les apprenants, demandez-leur de s'entraîner à jouer le dialogue à deux, en ayant le texte sous les yeux. S'ils le souhaitent, ils pourront passer au tableau devant les autres, en lisant le dialogue.

Conclusion

Ce mémoire avait pour ambition de guider les bénévoles dans leur enseignement du français à un public de mineurs migrants non accompagnés en alphabétisation, à travers une contextualisation du public, du cadre d'enseignement et pédagogique, mais aussi avec la mise en place d'un référentiel.

Il a fallu dans un premier temps s'intéresser au public visé, à savoir les mineurs non accompagnés. Pour cela, j'ai effectué un travail presque sociologique de mise en situation extraterritoriale et territoriale. C'est-à-dire, déplacer le paradigme pédagogique en dehors de la situation spécifique des mineurs non accompagnés en France pour appréhender au mieux leur situation préalable à leur arrivée, en termes sociologiques ou encore langagiers. Une fois que ce regard a été décentré par rapport à la France, il a alors été opportun de contextualiser ces pré-acquis selon la situation des mineurs non accompagnés en France. Quels sont leurs besoins par rapport à leur environnement social, professionnel, scolaire ? Qu'est-ce qui différencie les mineurs non accompagnés des enfants et des adultes immigrés ? Quels enjeux politiques et économiques déterminent leur accueil ? En quoi le parcours administratif de reconnaissance de minorité impacte leur apprentissage ? Toutes les réponses à ces questions, auxquelles nous avons tenté de répondre, ont permis une meilleure connaissance du public visé. En cela, nous avons constitué une première base d'acquis pour des bénévoles débutant l'enseignement qui se doivent de comprendre le contexte sociologique qui se cache derrière le contexte pédagogique de la classe de migrants.

Je me suis ensuite intéressée à l'alphabétisation, autant en termes politique et économique que langagiers et didactiques. Cela m'a permis de mettre en lumière les difficultés pouvant être rencontrées face à un public en alphabétisation. En quoi diffère-t-elle d'un enseignement FLE/FLS ? Comment réagir face à l'hétérogénéité d'un groupe ? Comment adapter sa posture d'enseignant dans ce contexte d'apprentissage ? Ces problématiques mises en exergue m'ont permis d'y répondre afin de guider au mieux le bénévole dans sa démarche pédagogique, en amont, en aval, et pendant la séance de cours. J'ai aussi essayé de situer mon travail de recherche et mon travail préparatoire de création du référentiel dans le milieu spécifique de l'associatif et, notamment, du collectif Formin. Cela a permis de se rendre compte des difficultés qu'implique le terrain associatif, ou informel du collectif.

Ainsi, grâce à tout ce travail de contextualisation, j'ai pu m'intéresser aux ressources existantes pour ce un public MNA en alphabétisation, en commençant par une analyse de

manuels. C'est ainsi que j'ai pu identifier les caractéristiques essentielles à inclure dans mon référentiel. En étudiant les problématiques citées plus haut, j'ai compris que la dimension socioculturelle était indispensable pour permettre un apprentissage optimal de la langue de façon à pouvoir la pratiquer régulièrement et, surtout, nourrir une appétence pour le français. Qui plus est, cela permet de créer ou de renforcer des liens avec le pays d'accueil et de favoriser l'autonomie de ces jeunes. Ces deux éléments, le lien et l'autonomie, sont fondamentaux.

J'ai également mis en évidence la nécessité absolue d'adapter le lexique et la grammaire à la vie quotidienne des mineurs non accompagnés, c'est-à-dire un langage ni trop enfantin ni trop adulte. De plus, la question de la pertinence de l'utilisation d'un langage académique a été posée et il en a été conclu qu'il valait mieux utiliser un langage compris par les apprenants, que répondant à des normes académiques. De même, j'ai souligné l'égale importance d'enseigner autant la langue orale que l'écrit et la lecture, même face à un public francophone en alphabétisation. Il sera seulement important de différencier le niveau entre ces deux domaines et de délivrer un enseignement adapté au niveau correspondant à l'oral et à l'écrit isolément.

J'ai aussi mis en avant l'importance d'une méthode hybride, qui puise dans les différentes approches et différents types de ressources (authentiques et fabriqués) de façon à être au plus proche de la vie réelle de ces jeunes et des résidents du territoire français, mais, aussi, de façon à ce que ce référentiel puisse être adaptable et modulable. C'est sur ce point qu'il faut insister. Les mineurs non accompagnés étant un terme officiel général qui dissimule mal la multiplicité des profils de ces mineurs et, de fait, l'hétérogénéité des apprenants en classe, il est impossible de faire l'impasse sur ce caractère mobile du référentiel.

Ainsi, ma proposition de référentiel répond autant à une analyse critique du champ didactique spécifique et aux besoins du terrain identifiés au collectif Formin. Ce référentiel a besoin d'être expérimenté à plus grande échelle, sur le long terme et dans diverses associations. C'est à cette réalité de terrain qu'il faut confronter mon référentiel afin de le mûrir. Il pourrait être intéressant que le collectif Formin s'en empare collégalement. Je suis certaine qu'il profiterait des perspectives multiples des bénévoles du collectif, des enseignants et, pourquoi pas, de certains de ses apprenants.

Bibliographie

- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Cle International, Paris.
- Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Hachette FLE, Vanves.
- Adami, H., & Leclercq, V. (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation*. P.U. du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
- Aguilar, M. (2017). *Ma Clé Alpha A1.1 : Méthode rapide d'alphabétisation pour adultes*. Coédition Scolibris/Retz, Paris.
- Barthe, M., & Chovelon, B. (2018). *Je lis, j'écris le français - Livre de l'élève* (2ème édition). P.U. de Grenoble, Grenoble.
- Barthélémy, F., Groux, D., & Porcher, L. (2011). *Le français langue étrangère*. L'Harmattan, Paris.
- Beacco, J.-C., De Ferrari, M., Lhote, G., & Tagliante, C. (2005). *Niveau A1.1 pour le français : Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Didier, Paris.
- Benzakour, F. (2007). Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires. *Hérodote*, 126, 45-56. <https://doi.org/10.3917/her.126.0045>
- Bertocchini, P., & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. CLE International, Paris.
- Besse, H. (1995). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier, Paris.
- Castellotti, V., & Chalabi, H. (2006). *Le français langue étrangère et seconde : Des paysages didactiques en contexte*. L'Harmattan, Paris.
- Chaudenson, R. (2007). La place de la langue française dans la francophonie. *Hérodote*, 126, 129-141. <https://doi.org/10.3917/her.126.0129>
- Chiss (dir), J.-L., Auger, N., Castellotti, V., Davin-Chnane, F., Le Ferrec, L., Spaëth, V., & Weber, C. (2008). *Immigration, école et didactique du français*. Didier, Paris.
- Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Division des langues vivantes, Paris.
- Cuq, J. P. (1991). *Le français langue seconde : Origines d'une notion et implications didactiques*. Hachette, Paris.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Cle International, Paris.
- De Carlo, M. (1998). *L'Interculturel*. Cle International, Paris.

- Defays, J.-M. (2018). *Enseigner le français langue étrangère et seconde : Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Mardaga, Bruxelles.
- Defays, J.-M., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage*. Mardaga, Liège (Belgique).
- Dufour, S. (2019) *Enjeux de l'enseignement du français dans une structure de mise à l'abri, d'accueil et d'hébergement*. [Mémoire non publié]. Rouen.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Clé International, Paris.
- Gloaguen-Vernet, N. (2009). *Enseigner le français aux migrants*. Hachette Fle, Paris.
- Hamadache, A., & Martin, D. (1988). *Théorie et pratique de l'alphabétisation : Politiques, stratégies et illustrations*. Unesco/OCED, Montréal (Canada).
- Kody Zachée Denis, B. (2007). Enjeux politiques et territoriaux de l'usage du français au Cameroun. *Hérodote*, 126, 57-68. <https://doi.org/10.3917/her.126.0057>
- Kouadio N'Guessan, J. (2007). Le français : langue coloniale ou langue ivoirienne ? *Hérodote*, 126, 69-86. <https://doi.org/10.3917/her.126.0069> .
- Laurens, V. (2020). *Le français langue étrangère, entre formation et pratiques : Construction de savoirs d'ingénierie didactique*. Didier, Paris.
- Leconte, F. (dir), (2016). L'insertion sociale des migrants adultes vue par les manuels de FLE : quelles représentations de la socialisation ? Dans *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissages et de formations* (p. 149-189). Riveneuve, Paris.
- Leconte, F., & Mortamet, C. (2021). Penser l'accompagnement des mineurs non accompagnés en France dans un contexte informel : un point de vue sociolinguistique. *Dompmartin et Galligani (dirs), actes du colloque Didactique des langues et du plurilinguisme (Nov 2019), Recherches en Didactiques des Langues et des Cultures*. Published.
- Loyer, B. (2007). Langue et nation en France. *Hérodote*, 126, 87-114. <https://doi.org/10.3917/her.126.0087>
- Mangiante, J. M. (2011). *L'intégration linguistique des migrants : État des lieux et perspectives*. Artois Presses Université, Arras.
- Marzouki, S. (2007). La francophonie des élites : le cas de la Tunisie. *Hérodote*, 126, 35-43. <https://doi.org/10.3917/her.126.0035>

- Metzger, C., & Mortamet, C. (2020). La socialisation langagière des mineurs non accompagnés en formation professionnelle. *Migrations Société*, 181(3), 85-102. <https://doi.org/10.3917/migra.181.0085>
- Meyers, M. J. (2004). *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*. De Boeck, Bruxelles.
- Mialaret, G. (1975). *L'apprentissage de la lecture* (Collection Sup éd.). Presses universitaires de France, Paris.
- Morais, J. (2016). *Lire, écrire et être libre*. Odile Jacob, Paris.
- North, X. (2007). Territoires de la langue française. *Hérodote*, 126, 9-16. <https://doi.org/10.3917/her.126.0009>
- Oury, F., Vasquez, A., & Copfermann, E. (1973). *Alphabétisation, pédagogie et luttes*. François Maspero, Paris.
- Renard, G. (2020). *Utilisations et perceptions des supports didactiques par des accompagnateurs linguistiques*. [Mémoire non publié]. Rouen.
- Rosen, E., & Reinhardt, C. (2010). *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. CLE international, Paris.
- Surian, M. (2018). *Didactique du français et accueil des élèves migrants*. Peter Lang, Berne (Suisse).
- Touchard, F., Beaucamp-Henriques, S., & Iglesias, V. (2017). *Lire et écrire en français : Méthode d'alphabétisation progressive*. Belin éducation, Paris.
- Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE) : L'approche culturelle et interculturelle*. Belin, Paris.

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	4
Introduction	5
1. <u>Présentation du terrain</u>	8
1.1. Le lieu et son public	9
1.1.1. Qu'est-ce que le collectif Formin ?	9
1.1.1.1. Historique	9
1.1.1.2. Une initiative humaine et solidaire	12
1.1.1.3. Les membres du collectif	15
1.1.2. Les mineurs non accompagnés ou MNA	18
1.1.2.1. Qui sont les "mineurs non accompagnés" ?	19
1.1.2.2. Les causes géopolitiques, sociales et économiques	22
1.1.2.3. La politique d'accueil en France	25
1.2. Les MNA et Formin	29
1.2.1. Les jeunes du collectif Formin en 2020-2021	29
1.2.1.1. Qui sont ces jeunes ?	29
1.2.1.2. Une prise en charge globale	31
1.2.1.3. Leur parcours à Formin	33
1.2.2. Pédagogie de classe	35
1.2.2.1. L'apprentissage selon les publics	35
1.2.2.2. L'enseignement en classe	41
2. <u>L'alphabétisation des mineurs non accompagnés : théories et enjeux</u>	44
2.1. Enjeux de l'alphabétisation	44
2.1.1. Comprendre l'alphabétisation	44
2.1.1.1. Une définition plus complexe qu'il n'y paraît	44
2.1.1.2. Alphabétisation, illettrisme et littératie	46
2.1.1.3. Un droit humain fondamental, mais fragile	47
2.1.2. Enjeux socio-économiques et politiques de l'alphabétisation	48
2.1.2.1. Inégalités de développement	48
2.1.2.2. Souveraineté et domination	49
2.1.3. Spécificités du français	50
2.1.3.1. L'affirmation d'une identité	50
2.1.3.2. Une langue internationale	52
2.1.4. La politique d'alphabétisation en France	53
2.1.4.1. Cadre et évolution	53

2.1.4.2.	Les centres de formation	54
2.2.	Alphabétisation : approches didactiques et pédagogiques	57
2.2.1.	La classe d’alphabétisation et ses contraintes	57
2.2.1.1.	Gérer l’hétérogénéité	57
2.2.1.2.	Une motivation sous contraintes	58
2.2.2.	L’enseignement	60
2.2.2.1.	Les enseignants	60
2.2.2.2.	Méthodes d’enseignement à délivrer selon ce public	62
2.2.2.3.	Les guides pédagogiques pour l’alpha	63
2.2.3.	Après la classe : les limites des cours d’alphabétisation	66
2.2.3.1.	Apprentissage guidé et apprentissage non guidé	66
2.2.3.2.	Entretenir l’apprentissage	67
2.3.	Alphabétiser le public MNA	68
2.3.1.	Les besoins langagiers	68
2.3.1.1.	Apprendre à apprendre	68
2.3.1.2.	Apprendre à lire	70
2.3.1.3.	Apprendre à écrire	72
2.3.1.4.	Améliorer sa production orale	74
2.3.2.	Les besoins langagiers implicites	75
2.3.2.1.	Comprendre l’implicite de la langue et de la culture française	75
2.3.2.2.	Le besoin d’acquis langagiers spécifiques	77
3.	<u>Proposition d’un référentiel pour les mineurs non accompagnés en alphabétisation</u>	79
3.1.	Les ressources existantes	79
3.1.1.	Les ressources pédagogiques	79
3.1.1.1.	Définition et typologie des ressources existantes	79
3.1.1.2.	L’utilisation des ressources	81
3.1.1.3.	Où trouver les ressources ?	83
3.1.2.	Analyse de trois manuels d’alphabétisation pour adultes	85
3.1.2.1.	Présentation des manuels et de la grille d’analyse	85
3.1.2.2.	Analyse des trois manuels	88
3.1.2.3.	Limites de l’utilisation de ces manuels d’alphabétisation pour un public MNA	94
3.2.	Proposition d’un référentiel pour le public alpha MNA dans le milieu associatif	97
3.2.1.	Référentiels	97
3.2.1.1.	Définition	97
3.2.1.2.	Le référentiel A1.1 de Beacco J.-C.	98
3.2.1.3.	Mon référentiel et son utilisation	99

3.2.2.	Présentation et mise en contexte du référentiel	101
3.2.2.1.	Présentation du référentiel	101
3.2.2.2.	Fiche pédagogique	105
Conclusion		111
Bibliographie		113
Table des matières		116
Table de annexes		119
Table des illustrations		145

Table de annexes

Annexe 1 : Test de positionnement vierge passé par le jeune lors de son arrivée à Formin.	119
Annexe 2 : Page 8 du test rempli par un apprenant du groupe A.	129
Annexe 3 : Pages 8 et 9 du test rempli par un apprenant du groupe B.	130
Annexe 4 : Pages 8 et 9 du test rempli par un apprenant du groupe C.	131
Annexe 5 : Sommaire du manuel 1 : Lire et écrire en français.	134
Annexe 6 : Sommaire du manuel 2 : Je lis, j'écris, 2ème édition.	136
Annexe 7 : Sommaire du manuel 3 : Ma clé alpha.	141
Annexe 8 : Alphabet Phonétique International (API).	144

Annexe 1

NOM :

Prénom :

Date :

(*exemple* : le 22 Septembre 2019)

Évaluation diagnostique Niveaux Alpha (A), intermédiaire (B), avancé (C)

Bilan à remplir par l'enseignant en fin de test

Réponse à cocher :

- Lecture des consignes et rédaction en autonomie
- Lecture non autonome ; rédaction en autonomie partielle (ils peuvent avoir appris par imitation, répétition à écrire leur nom - sans savoir lire la consigne...)
- Lecture relativement autonome ; rédaction non totalement autonome (aide de l'enseignant)
- Lecture et rédaction non autonomes (réponses rédigées par l'enseignant, y compris, si besoin, le nom et le prénom sur la page de garde)

Attribution au groupe (entourer la réponse) : **A** **B** **C**

Commentaires éventuels :

Conseils pour l'attribution à un groupe :

Exercices 1 à 5 non réussis → Attribution au Groupe A

Exercices 1 à 5 en majeure partie réussis (6 à 10 plus ou moins réussis ou non réussis)
→ Attribution au Groupe B

Exercices 1 à 10 en majeure partie réussis → Attribution au Groupe C

(Pour l'exercice 10 :

- si présence d'un début de phrase et compréhension générale possible: attribution au groupe B ;
- si expressions fluides et complètes: attribution groupe C.)

Partie obligatoire à faire seul(e) ou avec l'aide de l'enseignant (si tu as du mal à comprendre, l'enseignant peut écrire les réponses que tu donnes).

• **Présentation**

1. Quand es-tu né(e) ? (exemple : le 16 octobre 1997).

.....

2. D'où viens-tu ? (pays, ville ou village).

.....

3. As-tu des frères et sœurs ?

Si oui, combien de frères et combien de sœurs as-tu ?

.....

.....

4. Où habites-tu ici en France (à Rouen ? dans une autre ville) ?

.....

5. Quand es-tu arrivé(e) en France ? Et à Rouen ?

.....

.....

6. Quelle(s) langue(s) parles-tu ?

.....

.....

7. Quelles langues écris-tu ?.....

8. Es-tu déjà allé(e) à l'école ? Oui ou Non ?.....

9. De quel âge à quel âge es-tu allé(e) à l'école ?.....

10. En France souhaites-tu aller à l'école ou travailler le plus vite possible ?

.....

11. Quel métier aimerais-tu faire plus tard ?

.....

.....

. Lecture/ Écriture

1. Recopie les mots en MAJUSCULE

MERIEM	ROSE	↓	PROFESSEUR	J' AI FAIM !
MERIEM	.....	.....	.....	.....
IMAGE	COURIR		PARLER	IL Y A
.....

2. Recopie les mots en minuscule

Mohammed	lac	cahier	Je m'appelle Ousmane
Mohammed	.....	.....	.....
melon	rouge	soleil	lunettes
.....

3. Entoure le même mot que celui de la première colonne grise.

MAMAN	AMMAN NANAN MAMA MAMAN NAMAM NAMAN NANA
ETRE	TRES ETRE METTRE RESTE ETE PERTE AUTRE
TABLEAU	TABLE BALLE BEAU TABLEAU BLAIREAU TABLETTE
CRAYON	SAVON STYLO CRAIE CRIONS CARIE CRAYON
TABLE	TABLEAU ARBRE TRAIT TABLIER TABLE TABLER

4. Relie les mêmes mots, comme dans l'exemple.

Exemple :

farine	—	POMME	magie	MAGIE
pomme	—	PRUNE	bouge	MATERIEL
prune	—	FARINE	matériel	VARICELLE
			vache	BOUGE
			varicelle	VACHE

5. Sépare les mots pour faire une phrase.

Exemple : Mariemangeduchocolat => **Marie mange du chocolat.**

→ Ilfaitduvélo =>

→ Nousallonsàlaplage =>

→ Lebusvartir =>.....

→ Jeneveuxplusvenir =>.....

6. Trouve le bon ordre des mots et fais une phrase.

Exemple : viens Je Mali du. → Je viens du Mali.

→ livre lire le Tu peux.
.....

→ est crayon Mon vert.
.....

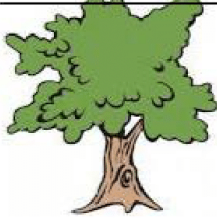







→ Nous une chanson chantons.
.....

→ est grand L'arbre beau et.
.....

• **Compréhension Écrite**

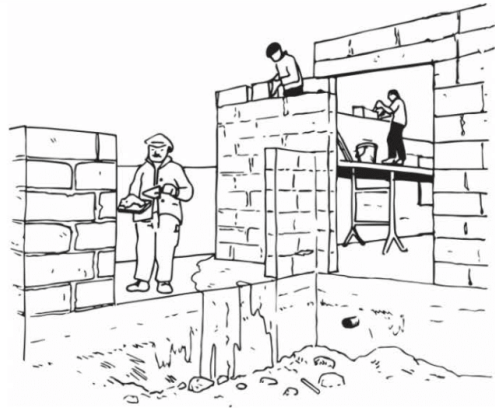
7. Entoure le mot qui correspond à l'image (l'enseignant peut te dire les mots si tu ne les connais pas, mais tu dois les entourer seul(e)).

Exemple :

<p>barre <input checked="" type="radio"/> arbre arabe barbe rabais</p>		<p>balle ballon bol bille lobe</p>	
<p>étoile <input type="radio"/> étole toile taule tuile</p>		<p>gant jupe juge jouer juste</p>	
<p>cassé sachet courses sac scie</p>		<p>coca cacao coiffer farce café</p>	
<p>lire trier page livre blanc</p>		<p>train télévision table téléphone travail</p>	

8. Relie la phrase qui correspond à l'image.

Ils lisent à la bibliothèque. ●



Ils mangent à la cantine. ●



Ils construisent une maison. ●



9. Lis le texte et réponds aux questions.

La fête

Martine invite ses quatre copains pour une fête dans son jardin.
Elle a préparé des petits gâteaux et du jus d'orange.
Ses copains lui offrent une poupée, un ballon et un livre d'images.
Tout à coup, les enfants entendent le tonnerre.
Ils rentrent dans la maison parce que la pluie se met à tomber.

Questions : Entoure les bonnes réponses

- 1) Les enfants entendent : → le tonnerre
→ le cri
→ des bateaux
- 2) Martine a préparé : → des petits gâteaux
→ un vélo
→ des pommes
- 3) Martine reçoit : → des cadeaux
→ des pantoufles
→ une robe

1. Écris la bonne réponse.

Combien y a-t-il d'enfants dans le jardin ?

.....

• Production Écrite

10. Écris le mot qui correspond aux images comme pour le mot avion.

<p><i>Exemple :</i></p>  <p>AVION</p>	 <p>.....</p>	 <p>.....</p>	 <p>.....</p>
 <p>.....</p>	 <p>.....</p>	 <p>.....</p>	 <p>.....</p>
 <p>.....</p>	 <p>.....</p>	 <p>.....</p>	 <p>.....</p>
 <p>.....</p>	 <p>.....</p>	 <p>.....</p>	 <p>.....</p>

11. Choisis UNE histoire (1 ou 2) et raconte la.

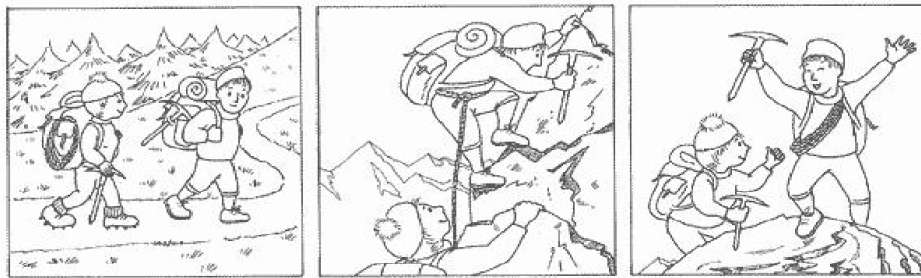
Histoire n°1



19

OU

Histoire n°2



23

L'histoire que tu as choisie est l'histoire n°

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 2

• Production Écrite

10. Écris le mot qui correspond aux images comme pour le mot avion.

Exemple :



AVION



boltat



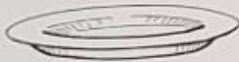
kèle



sapo



sigo



vèntè



oubinate^{RE}



tabouly



MotonRax







Annexe 3





• Production Écrite





10. Écris le mot qui correspond aux images comme pour le mot avion.

Exemple :

 AVION	 DES NUAGES	 LIVRE	 LE SOLEIL
--	---	---	--

 UNE BOUTEILLE	 UNE CLE	 UN CEPI	 UN CISSO
--	--	---	---

 UN NASTEL	 UN VÉLO	 UN ORDINAIEUR	 UN FOLLA
--	--	---	---

 UN BUREAU	 LES BIL	 UNE MONTRE	 LES OEUR
--	--	--	---

11. Choisis **UNE** histoire (1 ou 2) et raconte la.

Histoire n°1



19

OU

Histoire n°2



23

L'histoire que tu as choisie est l'histoire n°1....

Les amis joue au ballon il tire la ballon
il tire et le gardien plonge pour attrapé
le ballon. Mère

Annexe 4

• Production Écrite

10. Écris le mot qui correspond aux images comme pour le mot avion.

Exemple :



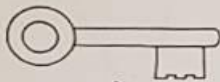
AVION



...nuage.....



...bouteille.....



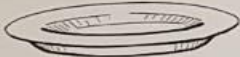
...clé.....



...casquette.....



...ciseaux.....



...assiette.....



...vélo.....



...ordinateur.....



...chapeau.....



...bureau.....



...petit sac.....



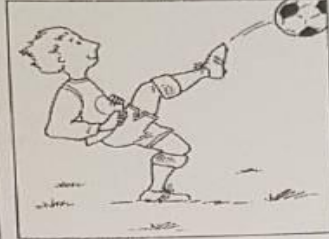
...la montre.....



...l'œil.....

11. Choisis UNE histoire (1 ou 2) et raconte la.

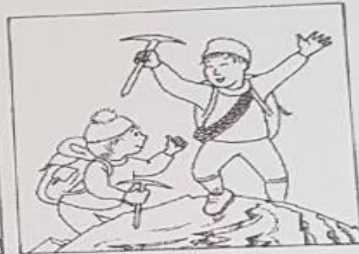
Histoire n°1



19

OU

Histoire n°2



23

L'histoire que tu as choisie est l'histoire n°...1...

Aly et ses amis... jouent au ballon, ils viennent...
sur le terrain pour jouer avec ses copains...
Aly perd le maillot, le short, et le magne...
Le match commence, et Aly marque un...
but et le match était magnifique et le...
c'est la fin du match.

Annexe 5

Sommaire

Étape 1

Chapitre 1 Les lettres

FICHE 1	Le nom et le prénom	10
FICHE 2	Les lettres majuscules	12
FICHE 3	Les lettres minuscules	14
FICHE 4	Les lettres majuscules et minuscules	16
FICHE 5	L'ordre alphabétique	20
FICHE 6	Les voyelles et les consonnes	22
FICHE 7	Les lettres au milieu de mots	24
FICHE 8	Les lettres en début de mots	26
FICHE 9	Les lettres en fin de mots	28
FICHE 10	Les lettres a et o	30
FICHE 11	Les lettres b et d	32
FICHE 12	Les lettres p et q	34
FICHE 13	Les lettres m et n	36
FICHE 14	Les lettres i et u	38
FICHE 15	Les lettres u et v	40
Révisions		42

Chapitre 2 Les syllabes simples

FICHE 16	Les syllabes avec a	46
FICHE 17	Les syllabes avec o	48
FICHE 18	Les syllabes avec i	50
FICHE 19	Les syllabes avec u	52
FICHE 20	Les syllabes avec e	54
FICHE 21	Les syllabes avec é	56
FICHE 22	Les syllabes avec y	58
FICHE 23	Les syllabes simples	60
Révisions		62

Chapitre 3 Les mots simples

FICHE 24	Les mots simples avec a	66
FICHE 25	Les mots simples avec o	68

FICHE 26	Les mots simples avec i	70
FICHE 27	Les mots simples avec u	72
FICHE 28	Les mots simples avec e	74
FICHE 29	Les mots simples avec é	76
Révisions		78

Étape 2

Chapitre 4 Lecture et transcription des sons : les consonnes

FICHE 30	La lettre h	80
FICHE 31	Le son f (f - ph)	82
FICHE 32	Le son ch	84
FICHE 33	La lettre j	86
FICHE 34	La lettre g	88
FICHE 35	La lettre c	90
FICHE 36	La lettre s	92
FICHE 37	La lettre q	94
FICHE 38	Les consonnes + r	96
FICHE 39	Les consonnes + l	98
Révisions		100

Chapitre 5 Lecture et transcription des sons : les voyelles

FICHE 40	Le son o (o - au - eau)	104
FICHE 41	Le son ou	108
FICHE 42	Le son oi	110
FICHE 43	Le son on	112
FICHE 44	Le son en (en - an)	114
FICHE 45	Le son è (ai - ei)	118
FICHE 46	Le son eu	120
FICHE 47	Le son in (in - ain - ein - un)	122
FICHE 48	Le son y (i - y - il - ill)	126
Révisions		130

Chapitre 6 Grammaire et conjugaison simplifiées

FICHE 49	Les articles et les noms.....	132
FICHE 50	Le verbe être.....	134
FICHE 51	Le verbe avoir.....	136
FICHE 52	Le verbe faire.....	138
FICHE 53	Le verbe aller.....	140
FICHE 54	Les prépositions de lieu (les villes et les pays).....	142
FICHE 55	Les déterminants possessifs.....	144
FICHE 56	Les déterminants démonstratifs.....	146
FICHE 57	Les verbes en -er.....	148
FICHE 58	Les phrases négatives.....	152
Révisions	.....	154

Chapitre 7 Compétences pratiques

FICHE 59	Comprendre les informations chiffrées.....	156
FICHE 60	Remplir une fiche de renseignements.....	160
FICHE 61	Présenter sa famille.....	162
FICHE 62	Comprendre le monde du travail.....	164
FICHE 63	Identifier les lieux.....	166
FICHE 64	Aller à la poste et à la banque.....	168
FICHE 65	Faire des courses.....	172
FICHE 66	Comprendre le vocabulaire de la cuisine.....	174
FICHE 67	Aller chez le médecin.....	176
FICHE 68	Suivre la scolarité des enfants.....	178
FICHE 69	Écrire un message.....	182
FICHE 70	Parler de la météo et lire un calendrier.....	184
FICHE 71	Lire une carte.....	188
FICHE 72	Utiliser les transports.....	192
Révisions	.....	194

Aide-mémoire

1. Comment utiliser son cahier.....	196	5. La France.....	200
2. Les jours de la semaine, les mois.....	197	6. Des mots invariables.....	201
3. Les saisons.....	198	7. Les sons.....	202
4. Les chiffres, les nombres.....	199	ENTRAÎNEMENT	204

Annexe 6

Table des matières

Avant-propos	3
I. Le public	3
II. Historique de la méthode	3
III. Présentation de la méthode	3
Unité 1	7
I. Je découvre les voyelles A • O	7
II. Je comprends un texte	8
III. J'apprends les chiffres	10
IV. Je m'entraîne	10
V. Dictée	12
Unité 2	13
I. Je découvre les voyelles É • U	13
II. Je comprends un texte	14
III. J'apprends les chiffres	15
IV. Je m'entraîne	16
V. Dictée	18
Unité 3	19
I. Je découvre les voyelles i • e • è • ê	19
II. Je comprends un texte	21
III. J'apprends les chiffres	23
IV. Je m'entraîne	23
V. Dictée	25
Unité 4	27
I. Je découvre les consonnes M • L	27
II. Je comprends un texte	29
III. J'apprends les chiffres	32
IV. Je m'entraîne	32
V. Dictée	34

Unité 5	35
I. Je découvre les consonnes S • V	35
II. Je comprends un texte	37
III. J'apprends les chiffres	39
IV. Je m'entraîne	41
V. Dictée	44
Révisions et évaluation 1	45
Unité 6	47
I. Je découvre les consonnes T • CH	47
II. Je comprends un texte	49
III. J'apprends les chiffres	50
IV. Je m'entraîne	52
V. Dictée	56
Unité 7	57
I. Je découvre les consonnes R • P	57
II. Je comprends un texte	59
III. J'apprends les chiffres	60
IV. Je m'entraîne	61
V. Dictée	66
Unité 8	67
I. Je découvre la consonne N et le son OU	67
II. Je comprends un texte	69
III. J'apprends les chiffres	70
IV. Je m'entraîne	71
V. Dictée	76
Unité 9	77
I. Je découvre les consonnes F • C	77
II. Je comprends un texte	79
III. J'apprends les chiffres	80
IV. Je m'entraîne	81
V. Dictée	87

Unité 10	89
I. Je découvre la consonne D et le son OI	89
II. Je comprends un texte	91
III. J'apprends les chiffres.....	93
IV. Je m'entraîne.....	93
V. Dictée.....	98

Révisions et évaluation 2

99

Unité 11	103
I. Je découvre les consonnes B • QU	103
II. Je comprends un texte	105
III. J'apprends les chiffres.....	106
IV. Je m'entraîne.....	107
V. Dictée.....	112

Unité 12	113
I. Je découvre ON • J	113
II. Je comprends un texte	115
III. J'apprends les chiffres.....	117
IV. Je m'entraîne.....	118
V. Dictée.....	121

Unité 13	123
I. Je découvre G • CE • CI • ç	123
II. Je comprends un texte	125
III. J'apprends les chiffres.....	127
IV. Je m'entraîne.....	128
V. Dictée.....	131

Unité 14	133
I. Je découvre ai • ei • en • em • an • am	133
II. Je comprends un texte	135
III. J'apprends les chiffres.....	137
IV. Je m'entraîne.....	138
V. Dictée.....	143

Unité 15	145
I. Je découvre in • im • ill • ille	145
II. Je comprends un texte	147
III. J'apprends les chiffres	149
IV. Je m'entraîne	149
V. Dictée	154
Révisions et évaluation 3	155
Unité 16	159
I. Je découvre gn • h	159
II. Je comprends un texte	161
III. J'apprends les chiffres	163
IV. Je m'entraîne	163
V. Dictée	171
Unité 17	173
I. Je découvre les sons au • eau • ain • aim • ian	173
II. Je comprends un texte	175
III. J'apprends les chiffres	176
IV. Je m'entraîne	177
V. Dictée	182
Unité 18	183
I. Je découvre z • ge • gea • gi	183
II. Je comprends un texte	185
III. J'apprends les chiffres	187
IV. Je m'entraîne	188
V. Dictée	192
Unité 19	195
I. Je découvre les sons eu • eur • œu • ieu • ien	195
II. Je comprends un texte	197
III. J'apprends les chiffres	200
IV. Je m'entraîne	202
V. Dictée	209

Unité 20	211
I. Je découvre les sons tion • oin	211
II. Je comprends un texte	212
III. J'apprends les chiffres	214
IV. Je m'entraîne	215
V. Dictée	222

Révisions et évaluation 4

223

Unité 21	227
I. Je découvre k • w • ain • ein	227
II. Je comprends un texte	228
III. J'apprends les chiffres	231
IV. Je m'entraîne	231
V. Dictée	237





Unité 22	239
I. Je découvre les consonnes X • Y	239
II. Je comprends un texte	242
III. J'apprends les chiffres	244
IV. Je m'entraîne	245
V. Dictée	249

Unité 23	251
I. Je découvre les sons ail • eil • euil • ouil • ier • er • ar	251
II. Je comprends un texte	253
III. J'apprends les chiffres	255
IV. Je m'entraîne	255
V. Dictée	259














Unité 24	261
I. Je découvre ph	261
II. Je comprends un texte	262
III. J'apprends les chiffres	264
IV. Je m'entraîne	264
V. Dictée	270

Annexe 7

SOMMAIRE

-
- 1  **URGENCES** LIRE, ÉCRIRE, mes urgences p. 6
 - 2 **A, B, C** A comme ALPHABET p. 10
 - 3 **ON** ON comme SON, NOM, PRÉNOM p. 14
 - 4  I comme IDENTITÉ p. 18
 - 5  SE PRÉSENTER, présenter un ami p. 24
 - 6 **BUS** JE SUIS PERDU, le bus, la rue p. 30
 - 7  RDV RUE BUNULULU p. 36
 - R1 JE RÉVISE p. 40

 8	LA DATE, les jours	p. 42
 9	LA DATE, les RDV, les mois	p. 48
 10	AU TÉLÉPHONE	p. 56
 11	LA FAMILLE, acte et date de naissance	p. 62
 12	LA FAMILLE, la situation familiale	p. 68
R2	JE RÉVISE	p. 74
 13	À LA POSTE, l'adresse	p. 78
 14	À LA POSTE, le recommandé	p. 84
 15	FAIRE LES COURSES, la liste	p. 92
 16	FAIRE LES COURSES, au marché	p. 98
 17	À LA BANQUE	p. 104
R3	JE RÉVISE	p. 110

18		CHEZ LE MÉDECIN, LE DOCTEUR	p. 114		
19		À LA PHARMACIE		À L'HÔPITAL	p. 120
20		À L'ÉCOLE	p. 126		
21		CHEZ MOI, le logement	p. 132		
R4		JE RÉVISE	p. 140		
22		L'HEURE, LES LOISIRS	p. 144		
23		SE DÉPLACER, train ou avion ?	p. 150		
24		SE DÉPLACER, métro ou vélo ?	p. 156		
25		SE DÉPLACER, bus, taxi, moto ou voiture ?	p. 162		
26		SE DÉPLACER à pied	p. 166		
R5		JE RÉVISE	p. 168		
27		LE TRAVAIL	p. 172		
28		ORDINATEUR, TABLETTE, connecté ou déconnecté	p. 180		
29		LIBERTÉ, ÉGALITÉ, FRATERNITÉ	p. 184		



Photos des sons
en gestes adaptés
de Borel-Maisonny
p. 190

Annexe 8

L'ALPHABET PHONETIQUE INTERNATIONAL (A.P.I)

VOYELLES	CONSONNES
a La <u>b</u> alle, la <u>s</u> alle	b <u>B</u> alle, <u>b</u> on <u>b</u> on
ɑ <u>P</u> as, <u>p</u> â <u>t</u> e	d <u>D</u> alle, <u>d</u> onc
ə Le <u>c</u> he <u>v</u> al	f <u>F</u> enê <u>t</u> re, <u>f</u> an <u>i</u> on
e Les <u>b</u> lés, Barnab <u>e</u>	g <u>G</u> aloper, gr <u>i</u> gnoter
ɛ <u>L</u> ait, <u>m</u> ais	ʒ <u>J</u> ulie, <u>j</u> aune
i <u>S</u> idon <u>i</u> e, ké <u>p</u> i	k <u>C</u> uisine, <u>c</u> ourage
ɔ <u>B</u> ol, <u>s</u> ol, <u>c</u> olle	l <u>L</u> a, <u>l</u> avande, <u>l</u> ait
o <u>B</u> eau, <u>s</u> eau, <u>ch</u> aud	m <u>M</u> aman, <u>m</u> enu
y <u>T</u> u, <u>c</u> ru, <u>l</u> u	n <u>N</u> on, <u>n</u> eveu, <u>n</u> oir
u <u>T</u> out, <u>é</u> crou, <u>l</u> oup	ɲ <u>V</u> igne, <u>s</u> igne
ø <u>B</u> leu, <u>f</u> eu, <u>p</u> neu	ŋ <u>P</u> arking
œ <u>B</u> eurre, <u>œ</u> uf, <u>n</u> euf	p <u>P</u> oivre, <u>p</u> ieuvre
œ̃ <u>B</u> run, <u>u</u> n, <u>l</u> undi	r <u>R</u> avioli, <u>r</u> equin
ɛ̃ <u>M</u> alin, <u>b</u> ain, <u>m</u> ain	s <u>S</u> oupe, <u>s</u> ardine
ɔ̃ <u>B</u> on, <u>s</u> on, <u>m</u> ontre	t <u>T</u> ortue, <u>t</u> amtam
ɑ̃ <u>B</u> anc, <u>s</u> ang, <u>m</u> anger	v <u>V</u> oiture, <u>v</u> erte
	z <u>B</u> izarre, <u>z</u> ébu, <u>r</u> ose
	ʃ <u>C</u> hat, <u>b</u> iche, <u>c</u> heveux
j <u>S</u> oleil, <u>m</u> erveille	
w <u>O</u> ui, <u>j</u> oie, <u>m</u> oi	
ɥ <u>L</u> ui, <u>h</u> uile	

Table de illustrations

Figure 1 : Répartition en âge des bénévoles inscrits en 2020-2021.	17
Figure 2 : Filières d'origine des bénévoles postulant en 2020-2021.	18
Figure 3 : Langues officielles des principaux pays d'origine des MNA.	22
Figure 4 : Procédures d'évaluation de la minorité et de l'isolement.	26
Figure 5 : Proportion en pourcentage des âges des jeunes de Formin.	30
Figure 6 : Pays d'origine des jeunes de Formin (2020-2021).	31
Figure 7 : Schéma qui illustre les forces en jeu dans la dynamique de motivation chez les apprenants (Defays, 2003 : 142).	60