



HAL
open science

La prise en compte de l'hétérogénéité et des imprévus, par le projet pédagogique, auprès d'apprenants mineurs isolés étrangers

Chloé Maynard

► To cite this version:

Chloé Maynard. La prise en compte de l'hétérogénéité et des imprévus, par le projet pédagogique, auprès d'apprenants mineurs isolés étrangers. Education. 2022. dumas-04185163

HAL Id: dumas-04185163

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04185163>

Submitted on 22 Aug 2023

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.

UFR LLD – Littérature, Linguistique, Didactique
Département DFLE – Master 2 Didactique du français et des langues : métiers de la recherche, de
l'enseignement et de l'ingénierie à distance (ENEAD)

**La prise en compte de l'hétérogénéité et des imprévus, par le projet
pédagogique, auprès d'apprenants mineurs isolés étrangers**

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 Didactique du français et des langues par

Chloé Maynard

Domaine Sciences humaines et sociales

Mention Sciences du langage

Spécialité Français langue étrangère et seconde

Sous la direction de **Madame Marina Krylyschin**

Seconde lectrice : **Madame Muriel Molinié**

Responsable pédagogique du M2 Didactique des langues, du FLE et du FLS :
Muriel Molinié

Tome 1

2021-2022



Conformément aux conditions de diffusion des mémoires de l'université sur DUMAS, l'auteure
autorise la diffusion de son mémoire sous licence Creative Commons – NonCommercial 4.0

International License

Remerciements

Mes premiers remerciements vont vers ma directrice de mémoire, Madame Marina Krylyschin, pour son temps et ses conseils précieux.

Je remercie également tous les professeurs du Master 2 à distance, *Didactique des langues, du FLE et du FLS*, notamment Madame Muriel Molinié, dont le cours *Médiation didactique en situation plurilingue* s'est avéré être une révélation didactique.

Je remercie bien entendu mes merveilleux collègues, unis dans l'adversité, et tout particulièrement Magali Ly, Juliette Leconte et mes collègues de FLE, Irène Gautier et Roxanthi Exarchou. Merci pour votre force, votre joie et vos compétences uniques. Je remercie aussi Léa Laurent, future éducatrice engagée, dont rien ne peut arrêter les idées innovantes en faveur de son public.

Un immense merci à mes ami.e.s, mon compagnon, et ma famille pour leurs encouragements.

Je remercie infiniment l'association *Droit à l'Ecole*, qui m'a menée vers l'enseignement auprès des mineurs isolés étrangers. J'espère que l'association continuera à briller.

Pour finir, je tiens à remercier du fond du cœur tous les jeunes garçons et toutes les jeunes filles qui sont passés par le centre Archereau, pour une semaine ou des mois. Chaque jour vous m'avez transmis des savoirs pour lesquels j'ai une reconnaissance éternelle. Vous êtes tous uniques. Votre place est là, où vous avez choisi qu'elle soit.

Sommaire

Introduction	7
PARTIE 1 : PRESENTATION DU CONTEXTE	9
Chapitre 1 : le cadre d'enseignement et de recherche	10
1. Présentation de l'association France Terre d'Asile	11
2. Le terrain de recherche : le centre Archereau.....	12
3. Présentation des classes internes	12
Chapitre 2 : Présentation du public	14
1. Les mineurs isolés étrangers à la croisée des mondes	14
2. Des profils multiples.....	17
3. Les mineurs isolés étrangers dans le champ de l'enseignement des langues	19
<u>PARTIE 2 : CADRE THEORIQUE</u>	23
Chapitre 1 : l'hétérogénéité en didactique des langues	24
1. Une alliance pour questionner l'hétérogénéité	25
2. Affronter l'hétérogénéité en FLM, FLE et FLS	26
Chapitre 2 : une hétérogénéité incontournable et inhérente à l'enseignement auprès de mineurs isolés étrangers	28
1. Hétérogénéité des pays	28
2. Hétérogénéité de l'âge	30
3. Hétérogénéité linguistique	32
4. Hétérogénéité des niveaux de maîtrise dans la langue cible	37
5. Hétérogénéité dans les dispositions à apprendre	39
6. Hétérogénéité éducative entre les apprenants	41
7. Hétérogénéité culturelle	43
Chapitre 3 : les imprévus en didactique des langues	44
1. Se préparer à l'imprévu	44
2. Des imprévus décroissants	46
3. Des imprévus interdépendants dans l'enseignement auprès de mineurs isolés étrangers.....	47
4. L'imprévu comme source de renouvellement	51
<u>PARTIE 3 : OBJET DE LA RECHERCHE ET LA METHODOOGIE UTILISEE</u>	53
Chapitre 1 : objet de la recherche et hypothèses	54

1. Objet de la recherche.....	54
2. Hypothèses.....	55
Chapitre 2 : la démarche méthodologique	56
1. La recherche-action	56
2. Le recueil des données.....	57
<u>PARTIE 4 : LE PROJET PEDAGOGIQUE.....</u>	60
Chapitre 1 : le projet en didactique des langues.....	61
1. Une réponse dans l'étymologie du mot projet.....	61
2. Le projet comme action	62
Chapitre 2 : un court projet pédagogique : le projet ZEP.....	63
1. Déroulement du projet sur le terrain.....	64
2. La sélection du sujet et la phase d'écriture	66
3. Les retours sur le projet	68
Chapitre 3 : expérimentation d'un projet pédagogique étendu dans le temps : le journal mensuel du centre Archereau	69
1. La genèse du projet	69
2. La préparation du projet.....	70
3. L'exécution du projet	72
4. Un projet commun qui s'ancre	75
Chapitre 4 : les atouts constatés des projets pédagogiques mis en place	77
1. Un champ didactique plus ouvert	77
2. La temporalité du projet pédagogique : une adaptation aux effectifs imprévisibles	80
3. Une acceptation positive de l'imprévu	81
4. Le projet pédagogique comme créateur de liens	84
Chapitre 5 : des perspectives : du négatif au positif	87
1. Une transformation de l'hétérogénéité en diversité	87
2. Vers une valorisation de la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants mineurs isolés étrangers	98
3. Un espace mouvant, porteur d'interculturalité	90
Conclusion	92
Bibliographie	94
Table des matières.....	100
Résumé.....	103
Annexes	<i>Présentées dans un tome à part</i>

Introduction

Dans notre monde contemporain, mondialisé et emprunt de mobilités diverses, enseigner le français à des élèves étrangers, dépasse le simple fait de transmettre des savoirs sur la langue. Le formateur se retrouve dans un contexte d'enseignement lui-même emprunt de mobilités plurielles : il doit s'adapter à la mobilité physique de ses apprenants, aux parcours divergents, où certains ont vécu un parcours migratoire qui laisse des traces de mobilités plus abstraites : cognitives, langagières, et sociales. Toutes ces mobilités participent à l'hétérogénéité des apprenants. Parmi eux, existe une appellation qui polit les différences : les mineurs isolés étrangers.

Ces apprenants vivent des parcours uniques, marqués par un départ aux raisons multiples, vers un nouvel environnement. Ils vivent désormais une nouvelle expérience de mobilité qui concerne désormais leur propre identité, évoluant dans un nouveau pays et une nouvelle culture. Chacun véhicule un répertoire langagier souvent plurilingue, un vécu de l'école et des dispositions à apprendre qui lui sont propres. A cela, s'ajoute une situation précaire et imprévisible, propre à leur statut administratif et juridique. Ils se retrouvent dans un contexte d'accueil et d'enseignement à la croisée de plusieurs institutions. La sphère didactique se retrouve soumise à une juxtaposition de sphères plus vastes : sociales, politiques et migratoires. Dans un contexte d'accueil pour mineurs isolés étrangers, l'hétérogénéité s'ajoute à l'imprévisibilité du quotidien, vécues à différentes échelles et par différents acteurs.

Ce mémoire porte sur un public peu connu, mais pourtant bien présent dans l'enseignement du français pour les étrangers, malgré son invisibilisation par les institutions. C'est un public qui possède un statut multiple : mineur, étranger, isolé mais aussi apprenant, désignation souvent omise. De par leur situation de mobilité, ces apprenants regroupent des spécificités plurielles, dont deux phénomènes majeurs, étiquetés comme perturbateurs en didactique : l'hétérogénéité et l'imprévu. L'hétérogénéité désigne par nature les différences entre les apprenants. Elle est perçue comme dérangement, comme elle résiste à unifier le groupe. L'imprévu, est un événement qui survient là où on ne l'attend pas. Se résigner face à ces deux phénomènes seraient une solution facile, car bousculer nos croyances et agir ne sont pas choses simples, surtout quand nos formations ne correspondent pas toujours à la réalité.

Ce travail s'inscrit dans un souci d'expérimentation et de progression, afin de proposer des solutions à l'hétérogénéité et aux imprévus possibles, dans l'enseignement auprès d'un public composé de mineurs isolés étrangers. Ce mémoire n'a pas pour but d'homogénéiser ce public, car cela serait adopter une position naïve et vaine, qui effacerait la diversité qui les compose. Il s'inscrit

dans un désir de transformation et d'action, parfois remis en question, car incertain, plein de doutes. Pourtant l'action s'avère être la seule solution pour bousculer les pratiques et obtenir des résultats, satisfaisants ou non.

Devant une projection pédagogique raccourcie et incertaine, dans un contexte d'enseignement en centre d'accueil de jour, nous nous sommes demandés comment procéder face à un public hétérogène, dont le parcours et la situation en France laissent des traces dans le cadre de l'enseignement, lui-même soumis aux imprévus. Persuadés que les résultats d'un projet pédagogique sont infinis, rendus possibles par les vécus multiples des apprenants, et que l'apprentissage d'une langue existe à travers les différentes facettes du quotidien, nous avons choisi d'exploiter les possibilités du projet pédagogique. Nous le proposons comme un liant, n'effaçant pas les disparités des apprenants. Ainsi ce mémoire tentera de répondre à la problématique suivante :

En quoi le projet pédagogique peut prendre en compte l'hétérogénéité et les imprévus liés aux apprenants mineurs isolés étrangers ?

Dans une première partie, nous commencerons par présenter notre terrain de recherche et notre public afin de mieux comprendre la dualité de son statut, les spécificités de son accueil en France ainsi que dans le milieu scolaire. Nous poursuivrons dans une deuxième partie sur les notions d'hétérogénéité et d'imprévu en didactique, mais également à travers notre public et les sphères qui l'entourent, dans lesquelles ces deux notions sont omniprésentes. Après avoir émis notre objet de recherche et nos hypothèses, nous présenterons la mise en place de deux projets pédagogiques sur notre terrain de recherche. Enfin, nous analyserons les atouts qui se sont révélés à travers leur réalisation. Nous montrerons en quoi le projet pédagogique offre des perspectives quant à la transformation de l'hétérogénéité et des imprévus en didactique auprès de mineurs isolés étrangers, mais aussi comment il permet de faire éclore une dimension interculturelle, visible et créatrice.

PARTIE 1

-

Présentation du contexte

Chapitre 1 : le cadre d'enseignement et de recherche

1. Présentation de l'association *France Terre d'Asile*

L'association *France Terre d'Asile* a été créée en 1971. Sa mission initiale est de défendre le droit d'asile et de procurer de l'aide aux populations réfugiées. Sur la base de la Convention de Genève de 1951, l'action de l'association implique de fournir refuge et protection à des personnes qui seraient menacées ou persécutées dans leur pays d'origine. Depuis sa fondation, elle est une référence majeure dans cette cause et s'est imposée comme un pilier de la mise en place des politiques publiques dans l'intérêt des personnes réfugiées.

Depuis 1999, l'association intervient aussi en faveur des mineurs étrangers. Elle ouvre un premier centre d'accueil pour mineurs isolés demandeurs d'asile à Boissy-Saint-Léger. En 2000, elle initie un colloque en faveur de ce public s'intitulant « Quelle protection en Europe pour les mineurs isolés étrangers demandeurs d'asile ? » (2021 : 84). A cette époque, le président de l'association, Pierre Henry, tenait déjà à distinguer et préciser les catégories contenues dans cette même appellation. En effet, ces mineurs ont des situations juridiques très différentes, et tous ne sont pas demandeurs d'asile comme le nom de l'association pourrait l'indiquer. La demande d'asile répond à des critères spécifiques qui ne concernent pas toutes les personnes ayant quitté leur pays. Nous développerons les spécificités du statut de « mineur isolé étranger » dans le chapitre 2 de cette première partie.

Depuis les années 2000, l'action de *France Terre d'Asile* en faveur des mineurs étrangers s'est considérablement développée. La Direction de la protection des mineurs isolés étrangers (DPMIE) est entièrement dédiée à cette cause et s'est considérablement agrandie. On compte aujourd'hui dix-neuf structures destinées à ce public, dans toute la France, temporaires ou pérennes. Leurs missions vont des maraudes à un accueil pérenne dans des structures spécifiques. Le but est d'accompagner ces mineurs vers une autonomie en les aidant à construire un projet professionnel tout en leur garantissant un suivi socio-éducatif complet s'articulant autour de l'hébergement, les démarches administratives, l'apprentissage de la langue française, la scolarité et la professionnalisation. En Ile-de-France, on compte huit structures pour mineurs isolés étrangers, allant d'un accueil très temporaire pour les jeunes « mis à l'abri » par le juge des enfants, à un accueil plus étendu et ancré, pour ceux qui sont en situation professionnelle. Parmi les dispositifs parisiens pour MIE, on trouve le centre *Archereau*, situé dans le 19^{ème} arrondissement de Paris.

2. Le terrain de recherche : le centre *Archereau*

Depuis février 2021, je travaille dans un centre d'accueil de jour temporaire pour mineurs isolés étrangers, avec une équipe socio-éducative composée d'éducateurs, de deux cadres, une directrice et un chef de service, et trois professeures de FLE/FLS. Ces dernières travaillent conjointement avec les éducateurs, mais leurs missions sont principalement liées à la scolarité, amenant les apprenants de la classe interne vers une classe dans l'Éducation Nationale ou un centre de formation.

Le centre *Archereau* a ouvert ses portes le 9 mai 2016. Il accueillait alors 50 jeunes, puis, en 2018, la capacité d'accueil est montée à 65 jeunes. Sur l'année 2021, le centre a accueilli et suivi 207 jeunes garçons MIE. Les principales missions de cette structure sont l'apprentissage du français, le suivi socio-éducatif et l'animation. Ces principes d'accueil s'appuient sur le Plan pour l'accueil et l'accompagnement des MIE de la Ville de Paris et principalement sur la mesure n°4 « améliorer les conditions d'accueil temporaire pendant la période d'attente de la décision du juge par la refonte du dispositif de prise en charge des jeunes en situation d'accueil temporaire : accompagnement socio-éducatif, hébergement, accueil de jour » (2015 : 28).

Les adolescents accueillis ont des parcours très variés. Certains viennent d'arriver en France alors que d'autres sont déjà scolarisés et étaient hébergés par une autre structure auparavant. Certains sortent de la rue et sont placés par le juge des enfants à l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE). A Paris, c'est le Secteur éducatif pour mineurs non accompagnés (SEMNA), faisant partie de l'ASE, qui s'occupe des mineurs isolés étrangers.

En fonction de la décision du juge, les placements des MIE en structures d'accueil varient. Le centre étant dédié à un accueil temporaire, il est destiné à accueillir des jeunes qui doivent encore fournir des documents supplémentaires ou faire des analyses « d'âge osseux » afin de prouver leur minorité. Certains mineurs restent plus de six mois dans l'attente d'être reconnus officiellement mineurs, ou d'être orientés vers des structures pérennes de semi-autonomie. Puisque *Archereau* est un accueil de jour, les mineurs accueillis ne dorment pas sur place mais dans des hôtels, diffus dans la ville de Paris, au nombre de sept. L'hébergement en hôtel est la raison pour laquelle le centre n'accueille que des garçons. Les jeunes filles ayant le statut de « mineur isolés étranger », sont considérées comme plus vulnérables, c'est pourquoi elles sont hébergées dans des foyers, les accueillant jour et nuit.

De ce fait, à l'hétérogénéité des apprenants accueillis, s'ajoutent des effectifs qui varient d'une semaine sur l'autre. Puisque c'est un accueil temporaire, les apprenants sont dans l'attente d'une scolarité auprès de l'Éducation nationale, ou en centre de formation, mais aussi d'un hébergement sur le long terme. Ainsi, en fonction de leurs démarches juridiques et scolaires, certains apprenants restent deux semaines dans les cours, d'autres plus de six mois. Il n'y a pas de

durée que nous pourrions donner précisément puisqu'elle est individuelle. Le centre a connu de nombreux changements d'équipe sur un an, connaissant même des périodes sans cadres. L'organisation des classes a donc évolué en fonction de ces aléas, mais aussi en fonction du public qui peut évoluer selon les flux migratoires, de l'ASE et des situations géopolitiques en cours.

3. Présentation des classes internes

L'enseignement des cours de FLE/FLS est dispensé par trois formatrices FLE/FLS. Le planning des classes a parfois évolué, en fonction des demandes des cadres, des effectifs au sein du centre, de l'évolution du public, et des formations ou événements liés à l'association. Le centre compte trois classes principales, qui ont lieu du mardi au vendredi, le matin, pour une durée de deux heures. Nous avons nommé les classes par des lettres afin de ne pas installer de confusion chez les apprenants avec des numéros qui seraient interprétés comme un ordre de niveau. A mon arrivée, une formatrice était chargée d'une classe pendant une semaine puis nous alternions. Depuis avril 2022, nous avons la même classe pendant deux semaines. La classe pré-alpha est répartie entre les trois formatrices durant la semaine.

Lorsqu'un nouvel apprenant arrive au centre *Archereau*, il passe une évaluation diagnostique avec une formatrice sur un créneau spécialement dédié, permettant d'établir au mieux son niveau. Puis, après concertation avec les autres formatrices, une classe lui est attribuée. Ainsi les trois classes sont découpées comme suit :

- La classe A s'apparente à un niveau A1. Son niveau peut varier en fonction des apprenants qui s'y trouvent sur une période donnée. C'est la classe dont le niveau est le plus hétérogène car elle regroupe souvent des apprenants allophones, qui ont été scolarisés, avec des apprenants francophones qui ont été peu ou pas scolarisés. A une période, cette classe accueillait aussi des élèves allophones non scolarisés auparavant ce qui représentait une hétérogénéité très forte.
- La classe B correspond à un niveau A2. La majorité de ses apprenants sont francophones et ont été scolarisés quelques années dans leur pays d'origine, soit en français comme langue première, soit le français y était la langue de l'enseignement, exclusivement ou partiellement. Elle peut aussi accueillir des élèves francophones qui sont allés à la « madrassa » (l'école coranique) dans leur pays, où la langue d'enseignement était l'arabe.
- La classe C regroupe des apprenants de niveau B1 voire B2 en fonction des périodes selon les apprenants qui l'intègrent et leur parcours scolaire. Ce sont des élèves exclusivement

francophones qui ont été scolarisés plusieurs années, voire jusqu'à leur départ. C'est la classe la moins hétérogène puisque tous ont en commun la langue française comme langue d'enseignement dans leur pays d'origine. Ils maîtrisent donc cette langue à l'écrit comme à l'oral.

- La classe pré-alpha est une classe plus récente. Elle correspond à un niveau A1.1. Ses apprenants sont souvent plus jeunes, et très débutants en français. Ils ne maîtrisent pas l'alphabet, la graphie ou la lecture en français. Certains sont analphabètes dans leur langue maternelle. Nous avons créé cette classe l'été 2021 afin de scinder la classe A en deux pour alléger l'hétérogénéité de la classe A. Ce cours se déroule tous les après-midis pour une durée d'une heure.

Sur les temps de classe, le centre Archereau accueille aussi les mineurs hébergés par deux autres structures France Terre d'Asile : les foyers Ney et Strasbourg. Dans ces foyers sont hébergés des mineurs étrangers plus vulnérables dont des filles, des plus jeunes (entre 10 et 15 ans), ou des adolescents présentant des troubles psychologiques. Ainsi, le nombre d'élèves dans les classes est variable d'une période à l'autre. Au cours de l'année 2021, il est arrivé qu'une classe passe de moins de cinq élèves à plus de vingt apprenants sur une très courte période. Par exemple, en août 2021, la classe A est passée de cinq apprenants à vingt-trois élèves en quelques jours, car les foyers avaient accueilli des mineurs d'environ onze ans placés en « mise à l'abri » par le juge des enfants, en attendant qu'ils soient confiés définitivement en famille ou en structure pérenne. Ce type de profils, devenant plus régulier, nous avons créé une quatrième classe.

Puisque les effectifs sont imprévisibles et que le public se renouvelle continuellement, nous sommes limitées par une projection incertaine, d'où la difficulté d'établir une continuité pédagogique sur le long terme. Les trois formatrices s'adaptent et construisent une base de contenus pédagogiques à l'aide de manuels existants mais dont les méthodes ne sont pas toujours adaptées à ce public. Nous allions différentes méthodes existantes et nous créons aussi nos propres supports. Les apprenants MIE sont peu représentés dans les manuels, voire invisibilisés. C'est un public qui a des spécificités multiples, dont le statut binaire qu'on lui propose en France n'aide pas à harmoniser son accueil.

Chapitre 2 : présentation du public

1. Les mineurs isolés étrangers à la croisée des mondes

Article 3 de la Convention internationale des droits de l'enfant, du 20 novembre 1989 :

« Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale. »

1.1. Une appellation mouvante empreinte de dualité

Aucune définition n'existe dans les textes de loi pour définir le statut de « mineur isolé étranger ». France Terre d'Asile donne la définition suivante : « Un mineur isolé étranger est un jeune de moins de 18 ans qui n'a pas la nationalité française et se trouve séparé de ses représentants légaux sur le sol français » (2017 : 6). Trois notions caractérisent donc un MIE : la minorité, l'extranéité, et l'isolement. L'extranéité est le fait d'être étranger dans un pays donné. L'isolement cependant, mérite une précision. Un mineur peut venir sur le territoire français avec un adulte ou un membre de sa famille tout en étant considéré comme isolé. « Isolé » désigne l'absence de titulaire de l'autorité parentale et non le fait d'être physiquement seul. Selon l'article 1 de l'arrêté du 20 novembre 2019, « un mineur est considéré comme isolé lorsque aucune personne majeure n'en est responsable légalement sur le territoire national ou ne le prend effectivement en charge et ne montre sa volonté de se le voir durablement confier, notamment en saisissant le juge compétent ».

Jusqu'en 2016, l'administration française utilisait le terme « mineur isolé étranger » puis, Jean-Jacques Urvoas, ancien ministre de la justice, a changé cette appellation pour celle de « mineur non accompagné ». En enlevant la notion d'extranéité, son désir était d'effacer les différences entre les mineurs français et étrangers. Pourtant, il y a bien une différence entre eux, puisque toute la prise en charge d'un mineur étranger, par l'Aide Sociale à l'Enfance, est focalisée sur son absence de régularisation, qu'il devra obtenir une fois majeur.

De plus, en ce qui concerne les lois, la spécificité de ce statut est d'être à la fois mineur et étranger, or ces deux notions ne relèvent pas des mêmes institutions. En effet, la minorité relève de la protection de l'enfance et du texte de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), tandis que l'extranéité concerne les politiques migratoires et le Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile (CESEDA).

Pour autant, l'intérêt de l'enfant est supérieur à son statut d'étranger. Depuis le texte de 1989 de la CIDE, l'enfant est sujet de droit et n'est plus objet de droit. De ce fait, aucun mineur étranger

n'est en situation d'irrégularité sur le sol français. En dessous de 18 ans, un étranger n'est pas obligé d'avoir un titre de séjour. Ainsi, aucun MIE ne peut être appelé, de manière abusive, « sans-papiers » ou « clandestin ». En signant la CIDE, la France s'est engagée à mettre sous protection tout mineur, peu importe sa provenance, en lui prodiguant une sécurité, ainsi qu'un soutien moral, physique et matériel. De ce fait, de par leur minorité, les MIE requièrent une prise en charge par les dispositifs de droit français de la protection de l'enfance, sans condition de nationalité. Leur statut se double : il est politique et social. Pour la protection de l'enfance qui dépend des départements, ils n'ont pas besoin de papiers, mais pour leur statut d'étranger, qui dépend de l'état, ils en requièrent. Ainsi, ces mineurs se retrouvent au croisement du droit des étrangers, des droits de l'enfant en danger, et de la politique des flux migratoires « pris dans les affres du juridique et de l'institutionnel » (Derivois, 2021 : 23).

1.2. Les MIE en France : des statistiques difficiles à mettre en commun

L'ouvrage récent, *Les enfants migrants à l'école* (2020) est une source précieuse sur les mineurs arrivés en France, car les auteurs démêlent différentes catégories parmi ces « élèves migrants » et prennent en compte les mineurs isolés étrangers, si peu présents dans les livres sur les élèves étrangers. Dans son chapitre, Mustapha El Miri (ibid. : 59) relève lui aussi une difficulté pour les quantifier. Puisque ces jeunes se retrouvent à la croisée de plusieurs domaines institutionnels, tels que la protection de l'enfance, la politique migratoire, et la justice, ils demeurent compliqués à « classer scientifiquement et complexe à traiter politiquement » (ibid.: 59). Les institutions s'occupant des mineurs isolés étranger étant détachées, les ressources sur les MIE sont dispersées. Il soulève un autre point important quant à la comptabilisation de ces mineurs : certains vivant dans des squats ou dans la rue, ne rentrent pas dans ces recensements.

En effet, comme nous allons le développer dans la partie sur les profils multiples des MIE, l'errance est un phénomène ancré en certains d'eux, destructeur et traumatique. Bien que des éducateurs de rue tentent d'aller à leur rencontre (nous citerons l'association *Hors la Rue*), en leur présentant leurs droits à une protection, certains, visiblement mineurs, ne sont pas aptes à entrer dans un processus de prise en charge, par choix de ne pas s'ancrer en France ou par emprise. El Miri introduit les chiffres de la mission « Mineurs non accompagnés » (MMNA) et constate un nombre croissant de mineurs isolés étranger ces dernières années.

Cette cellule a été mise en place en 2013 par le Ministère de la Justice afin d'harmoniser les pratiques et de mettre en commun les chiffres connus des différentes institutions, ministérielles et départementales, mais aussi des autorités et associations indépendantes. Selon le rapport annuel d'activité de la MMNA de 2020, 9 524 jeunes ont été évalués mineurs la même année. Cela représente une certaine baisse comparée à l'année 2019 qui donnait un chiffre de 16 760 mineurs

isolés étrangers sur le territoire français, portés à la connaissance de la cellule. Ce décroissement est dû à la pandémie et à la fermeture des frontières. On constate également que 80% des MIE sont âgés de plus de seize ans. En 2020, on comptait 94,2% de garçons et seulement 5,8% de filles. Cette extrême majorité masculine peut s'expliquer par des raisons économiques et culturelles. Les garçons sont plus susceptibles d'être envoyés par leur famille pour travailler ou étudier. Certains partent de leur plein gré car ils se sentent aptes à entreprendre ce voyage seul. Les filles partent moins pour le danger que cela représente. Elles sont plus vulnérables à la traite humaine et notamment aux réseaux de prostitution. De plus, nous pouvons supposer que les filles envoyées par leur famille, pour travailler ou étudier, sont plus sécurisées à l'arrivée par une tierce personne, qu'un garçon mandaté.

1.3. Le choix d'un terme

Nous avons vu que le terme avait évolué au sein de la justice en 2016, pourtant l'appellation oscille entre les deux existantes. Mustapha El Miri a choisi "mineurs autonomes non accompagnés", en Belgique ils sont appelés les "mineurs étrangers non accompagnés". En réaction à la multiplicité de termes utilisés, Julien Bricaud (2020 : 13) avertit qu'il utilisera différentes appellations tout au long de son livre. La plus présente est celle de « jeune » qui a la qualité de ne pas se prononcer sur l'âge. Sur notre terrain de recherche, c'est aussi le mot que nous utilisons lorsque nous parlons de ceux que nous accueillons.

Nous utilisons ce terme car ce mot est neutre de toute catégorisation : ni enfant, ni adulte ou peut-être les deux à la fois pour tout ce qu'ils ont vécu et pour toute l'attention qu'ils requièrent. Leur parcours « migratoire » ou même le simple choix de partir, les projette vers l'âge adulte, ou les ramène au stade de l'enfance. Pour ce mémoire, nous faisons le choix d'utiliser le terme « mineurs isolés étrangers », car il nous semble important de conserver la notion d'extranéité et d'isolement, au sens littéral et judiciaire que nous avons expliqué dans la partie 1.1. Le *Larousse* en ligne définit comme « isolé » (s. d.) :

1. *Personne qui agit seule, qui n'appartient pas à un groupe*
2. *Personne qui vit seule, souvent délaissée par sa famille, la société.*

Puisque ces mineurs sont détachés de leur société d'origine, séparés dans la majorité des cas de leur famille, isolés par le langage et la culture, ils se retrouvent isolés en arrivant en France. De plus, pour certains des cas, durant les expertises supplémentaires pour prouver leur minorité, ils sont soit remis à la rue, soit placés en structure temporaire. Dans ce cas, comme c'est le cas sur notre terrain de recherche, les mineurs de plus de seize ans sont hébergés seuls en hôtel, sans adultes

référents. Ils expérimentent donc clairement l'isolement.

Nous utiliserons bien entendu le terme « apprenant » ou « élève » car il s'agit de didactique. Le terme « jeune » sera également utilisé si nous parlons du cadre lié à la prise en charge par l'Aide sociale à l'Enfance. Pourtant nous verrons que les champs s'entremêlent lorsqu'il s'agit de ce public. Le terme MIE désigne un public large avec des problématiques multiples, qui se manifestent par des parcours personnels, scolaires et migratoires divergents. Nous allons désormais présenter les différents profils représentés par cette appellation vaste et peu familière. Avant cela, nous tenons à rappeler que chaque profil et chaque parcours est atypique. Une appellation n'est pas le reflet d'une vie.

2. Des profils multiples

Angéline Etiemble et Omar Zanna ont publié une synthèse sur les mineurs isolés étrangers (2013), dans laquelle ils établissent une classification de profils. Cette typologie permet d'identifier les profils majeurs des mineurs isolés étrangers mais aussi de mieux comprendre les raisons de leur départ. Les types que nous allons décrire sont ceux qui semblent le mieux correspondre à notre terrain de recherche.

2.1 La quête d'une vie meilleure

Comme nous l'expliquions dans la partie 1.2, un mineur ou une mineure, ne choisit pas toujours de quitter son pays. Il peut être mandaté par sa famille pour travailler ou étudier. Ce jeune ressent un souci de loyauté envers sa famille et veut travailler rapidement pour subvenir à ses besoins. Il ne se sent pas vraiment coupé de sa famille car elle est présente et investie dans sa vie en France. Certains mineurs correspondant à ce profil ont moins de seize ans, et ne réalisent pas toujours la demande de leur famille. Ils pensent parfois qu'ils peuvent travailler sans être scolarisés, et que leur séjour en France va durer moins longtemps que ce qu'ils n'imaginent. C'est donc un mandat qui n'est pas toujours compris des deux côtés. Les mineurs peuvent aussi rejoindre un parent ou un membre de la famille déjà en France, un oncle ou un cousin. Pour que cette personne devienne représentante légale, elle doit être en situation régulière sur le sol français. Si elle n'est pas en mesure de le devenir, la prise en charge par l'ASE n'exclut pas de relation avec ce proche.

Un profil que nous pouvons aussi rencontrer est celui du mineur initié. Pour lui, le parcours migratoire est vu comme un voyage initiatique, un passage vers l'âge adulte. Il quitte la maison pour s'émanciper comme d'autres avant lui. Le voyage est perçu comme la promesse d'un meilleur avenir, car il n'y a pas d'autres issues possibles dans le pays d'origine. Il ressemble au mineur aspirant qui part dans un but personnel, à l'aventure, pour se découvrir et découvrir le monde. Le mineur réalise

ici une quête plus personnelle et individuelle. Il est conscient de la situation économique de son pays, et réalise ce parcours pour lui-même. Il est plus « politisé » (2012 : 13). Son but est d'accomplir un projet d'études qui le mènera vers une situation professionnelle en France, car il estime avoir plus d'opportunités ici que dans son pays.

2.2 Une emprise et une vulnérabilité difficiles à surmonter

Une partie des mineurs isolés peut aussi être victime de traite humaine, préméditée avant le départ, les poussant à la prostitution, au vol ou au travail forcé. L'exploitation peut aussi se déclarer pendant le voyage, dans un pays que traversera le mineur. En France, il existe des réseaux les poussant à l'exploitation sous les formes que nous avons citées. Les liens avec les réseaux sont extrêmement durs à céder et ne permettent pas d'accrocher à une prise en charge. Les mineurs qui sont dans des réseaux peuvent correspondre au type *fugueur* que Etiemble et Zanna décrivent. En effet, ces jeunes fuient toutes formes de prise en charge, et ne s'installent pas définitivement dans un pays. Il est plus instable que le primo-fugueur, de par un manque de contenance déjà expérimenté dans le pays d'origine. Ces mineurs peuvent traverser plusieurs pays, y rester quelques mois et repartir. Le projet peut être de revenir à un moment dans leur pays d'origine. D'après ce que nous avons pu observer, nous pensons qu'il est étroitement lié avec le type *errant*.

Sur notre terrain de recherche, le mineur errant représente 20% de l'effectif. Ce mineur a déjà connu une situation d'errance dans son pays d'origine. Il a grandi dans une famille parfois maltraitante, dans une précarité économique, et a assisté à des comportements dysfonctionnels de la part de son environnement social ou familial. Ces dysfonctionnements n'ont pas permis de lui procurer la sécurité et le cadre nécessaire à son bon développement. Nombreux sont ceux qui étaient déjà en situation d'errance dans une autre capitale européenne et qui seront amenés à reproduire le même schéma dans une nouvelle ville.

Ces typologies sont à titre indicatif. Définir ces types permet de mieux les comprendre mais cela reste réducteur. Chaque vécu et parcours sont uniques. Un mineur peut représenter plusieurs « types » à la fois. En effet, nous prendrons le cas de *Rania* pour illustrer ce propos.

Rania est une jeune marocaine de seize ans. Elle était en errance dans son pays d'origine (type 5). Elle était très peu scolarisée en raison de comportements abusifs de la part de sa famille. Elle a décidé de partir pour l'Espagne avec des amies (type 4), sans but précis, mais plutôt dans l'esprit d'un voyage initiatique. En Espagne, elle s'est fait séquestrer et violer par un ami du Maroc qui devait l'héberger. Elle a réussi à s'échapper et a fui vers la France. Là-bas, elle s'est retrouvée dans un réseau de prostitution (type 3) dont elle est sortie. Aujourd'hui elle est scolarisée en classe UPE2A à Paris. Un profil peut donc en regrouper plusieurs et évoluer. L'isolement et les obstacles

rencontrés varient d'un parcours à l'autre et la situation d'un mineur isolé étranger n'est pas figée.

Voyage initiatique pour certains, parcours migratoire pour d'autres, ils partagent tous un vécu de mobilité, que l'on ne peut pas toujours étiqueter, mais dont le moteur est un désir de renouveau. On tente de regrouper ces mineurs sous une même appellation, pourtant nous venons déjà d'assister à une première hétérogénéité au sein de leur typologie.

3. Les mineurs isolés étrangers dans le champ de l'enseignement des langues

3.1 Une ressemblance avec les élèves nouvellement arrivés

Peu de ressources sont disponibles sur l'apprentissage du français auprès des mineurs isolés en didactique, notamment dans un cadre scolaire de l'Éducation Nationale. Dans les livres de didactique sur les élèves nouvellement arrivés (ENA), y figurent les élèves arrivés avec leurs parents, ce qui ne concerne pas les MIE. Pourtant ils sont orientés vers les mêmes classes au sein de l'Éducation nationale.

Fatima Chnane-Davin a retracé la mise en place des dispositifs d'accueil pour les élèves que l'on nommait anciennement « primo-arrivants », dont le nombre a augmenté à partir de 1997. Elle cite Cuq (2008 : 22) qui définit ces élèves tels que « des élèves allophones, en situation d'immigration, scolarisés depuis moins d'un an dans un établissement du premier et second degré ». Cette dernière dénote déjà une hétérogénéité parmi le public « primo-arrivants ». Elle explique que ces apprenants sont « hétérogènes par : leur origine, leur âge, le parcours scolaire, la ou les langue(s) maternelle(s) parlées, leur culture et la condition socio-économique de leurs parents » (ibid. : 23). La similitude est donc proche entre les mineurs isolés étrangers et les élèves « primo-arrivants » de par les aspects similaires qui constituent leur hétérogénéité. On parle aujourd'hui des « élèves nouvellement arrivés », suite à une allocution de Jack Lang en 2011, qui tenait à alléger toute allusion à leur extranéité et réduire les différences entre les élèves.

3.2 Avant la scolarité

Que sa minorité soit reconnue ou non, un MIE peut attendre plusieurs mois avant d'être scolarisé au sein de l'Education Nationale, car les temps d'attente pour un test de scolarisation au CASNAV (*Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*) de Paris. Si le jeune n'est pas reconnu majeur par le juge des enfants, il doit saisir le juge des enfants pour faire une « saisine » (un recours). Pendant cet appel, il n'est pas toujours pris en charge par l'ASE. Il n'est donc pas hébergé ou nourri.

Des associations bénévoles, telles que *Utopia 56*, *Paris d'Exil*, *Droit à l'école*, et *La casa* proposent des solutions d'hébergement, des cours de français, de l'aide pour l'intégration professionnelle et diverses démarches administratives et juridiques.

Catherine Mendonça Dias, s'est intéressée aux associations bénévoles qui proposent des cours de français aux MIE pendant leur recours. En effet, elle décrit que « dans les territoires, diverses initiatives sont mises en place par des bénévoles associatifs pour pallier le déficit institutionnel propre à l'accompagnement des jeunes pendant la période de reconnaissance statutaire » (2020 : 9). Les mineurs qui sont soumis à des examens supplémentaires peuvent être remis à la rue, et sont aidés par ces associations bénévoles qui proposent des cours de français à de tous les niveaux. Les bénévoles sont des personnes de tous les horizons et qui ne sont pas forcément formés à l'enseignement. Pour autant, Mendonça Dias présente que des compétences langagières sont tout de même exploitées, même sur des temps informels, notamment lors des repas. Ces associations sont aussi un lieu de rencontres et de repères dans le nouveau pays d'accueil. Observer ces cours bénévoles permet de se rapprocher d'un public peu exposé et d'en officialiser les ressources didactiques. Elle a voulu observer ces cours afin de rendre compte des différentes relations qui se nouent entre les bénévoles et les apprenants et des compétences que peuvent développer les MIE durant ces temps, au-delà de l'apprentissage du français. Les bénévoles deviennent à la fois hébergeur, parent et formateur. A travers ces liens se développent une multitude d'enjeux communicatifs précieux, qu'ils ne peuvent développer à l'école puisque d'un point de vue institutionnel, et en dehors des associations bénévoles, peu d'options s'offrent au MIE avant l'entrée à « la vraie école ».

Dans le meilleur des cas, si le jeune est reconnu mineur, ou au bénéfice du doute, il bénéficie d'un placement temporaire. Il peut recevoir des cours de français dans les classes internes de sa structure d'accueil. Chaque structure a son organisation quant à la scolarité. Ces cours de français, en amont d'une scolarité dans l'Education nationale, sont un réel avantage pour gagner en compétences linguistiques pour les débutants, ou ne pas en perdre pour ceux qui étaient scolarisés dans leur pays. Ils peuvent se remettre dans une condition d'apprentissage, jusque-là suspendue pendant le voyage migratoire. Les apprenants qui n'ont jamais été scolarisés peuvent eux débiter un niveau d'alphabétisation et s'habituer à l'organisation d'une classe et ses codes.

3.2 L'accès à la scolarité

En ce qui concerne la ville de Paris, après avoir passé un test de scolarité auprès du CASNAV, pour déterminer leur niveau de compétence en français et en mathématiques, les mineurs isolés étrangers sont orientés dans les mêmes classes que les ENA. Généralement, ils intègrent une

classe d'accueil ou un CAP, après avoir passé un second test dans un des CIO (Centre d'information et d'Orientation) de la ville de leur département.

Des classes spécifiques ont été ouvertes au début des années 70 (Chnane-Davin, 2008) : les Classes d'initiation pour non francophones (CLIN) pour les élèves de 7 à 12 ans et les Classes d'accueil (CLA) pour les élèves de 12 à 16 ans. Au début des années 90, apparaissent les CLA-ENSA (pour les élèves non scolarisés antérieurement), afin de mieux gérer l'hétérogénéité des niveaux des apprenants. En 2002, les Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) vont être rattachés aux rectorats et devenir des CASNAV dont les missions sont d'évaluer, organiser la scolarité pour les apprenants et leurs parents, accompagner les professeurs, et créer des supports didactiques. En 2012 les UPE2A remplacent les CLIN et les CLA :

- **Les classes UPE2A**

Les *Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants* sont destinés aux élèves nouvellement arrivés en France (primo-arrivants). C'est dans ces classes que sont aussi orientés des mineurs isolés étrangers, francophones ou allophones, scolarisés ou non dans leur pays d'origine.

- **Les classes UPE2A NSA**

C'est une classe réservée aux élèves non scolarisés auparavant consacrée à l'alphabétisation. Une quinzaine d'heures de français par semaine y sont dispensées dans une classe à part entière. Au collège, les apprenants sont inscrits dans une classe avec des locuteurs natifs, qui correspond à leur niveau de scolarisation. Sur des temps annexes, ils participent à des cours du dispositif UPE2A consacré à l'enseignement du Français langue seconde. Au lycée, les apprenants âgés entre 15 et 18 ans sont inscrit dans une classe UPE2A séparée. Ils suivent 15 à 18 heures de français langue seconde par semaine, ainsi que des cours en inclusion dans des classes ordinaires pour les autres matières.

3.3 La scolarité comme condition pour se projeter

La condition pour l'obtention d'un contrat jeune majeur (une protection jusqu'à 21 ans), délivré par l'ASE, puis un titre de séjour, repose sur un dossier scolaire irréprochable. Celui-ci est garanti par la maîtrise de la langue et une assiduité régulière. La majorité à 18 ans est une réelle épée de Damoclès au-dessus de leur tête. Elle peut interrompre toute prise en charge par l'ASE et donc tous repères. Malheureusement, comme l'explique fidèlement Eva Lemaire dans son article sur l'apprentissage des MIE en situation de vulnérabilité (2012), ces jeunes se confrontent déjà à des difficultés d'accès à la scolarisation. Puisque la majorité d'entre eux arrive généralement vers 16 ans, soit deux ans avant leur majorité, ceci représente peu de temps pour approfondir ses compétences en

français avant d'accéder à une classe d'accueil ou une formation. En effet, il peut arriver que la demande de contrat jeune majeur soit refusée si le mineur est arrivé peu de temps avant sa majorité et qu'il n'ait pas eu le temps de « prouver » ses capacités au quotidien. Dans ce cas, même s'il est scolarisé, toute protection apportée par l'ASE, tel que l'hébergement, prend fin. Cette interruption vient compromettre des besoins vitaux qui garantissent une scolarité réussie : le logement, les habits, la nourriture, la sécurité, l'accès à la santé.

Les mineurs isolés, se trouvant à la croisée de plusieurs mondes, scolaire, politique, et social, et migratoire, brouillent la posture des institutions. Dans la prochaine partie, nous verrons que l'hétérogénéité en didactique est un phénomène ancien, qui existe par nature, mais qui demeure problématique. L'hétérogénéité est un phénomène prégnant dans l'enseignement, interdépendant avec des sphères extérieures, que les didacticiens ont appelé à analyser d'un point de vue plus étendu. Après avoir présenté les spécificités qui participent à l'hétérogénéité de ce public, qui ne peut se résumer qu'à une seule appellation, nous montrerons comment la juxtaposition des sphères gravitant autour du champ de l'enseignement amplifie les risques d'imprévus.

PARTIE 2

-

Cadre théorique

Chapitre 1 : l'hétérogénéité en didactique des langues

L'hétérogénéité des mineurs isolés est multiple et couvre divers aspects de leur vie que nous allons aborder. Leur situation sociale et administrative, externe au cadre scolaire, mais aussi des problématiques psychologiques liées à leur parcours migratoire, ont des conséquences sur leur apprentissage et accentuent leur hétérogénéité. Avant de décrire les caractéristiques majeures qui participent à leur hétérogénéité, présentons d'abord cette notion d'un point de vue didactique.

1. Une alliance pour questionner l'hétérogénéité

Le Larousse en ligne définit le mot hétérogène comme suit : « Qui manque d'unité, qui est composé d'éléments de nature différente » (s. d.). Le terme “manque” induit que l'hétérogénéité est inaccomplie. Le même dictionnaire lui attribue « disparate » comme synonyme. La définition de disparate est « ce qui manque d'harmonie par rapport à son entourage, ce qui n'est pas assorti, ce qui est hétérogène » (s. d.). L'harmonie manquerait donc à l'hétérogénéité, perçue comme désordonnée.

L'hétérogénéité questionne car elle perturbe. Les didacticiens, pleinement conscients de son existence, appellent à des solutions depuis plusieurs décennies. En 1990, Marie-Christine Paret publie un article dans « La lettre de la DFLM », qui sonne comme un appel : « Tous à Montréal en 1992 ». Elle interpelle les divers acteurs de la didactique des langues, afin de les inviter à se rendre au Vème colloque de Didactique Française Langue Maternelle, qui a lieu deux ans plus tard à Montréal. Le titre du colloque est « L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français ». Selon une recension de Monica et Heller (1993) et Suzanne Pouliot (1994), nous savons que 135 participants francophones se sont réunis. Les conférences, les tables-rondes et les communications individuelles de ce colloque ont été regroupées dans un recueil, publié en 1993, par Monique Lebrun et Marie-Christine Paret. Il réunit 46 articles résumant les participations de didacticiens canadiens, belges, suisses et français. Les articles sont regroupés sous neuf thèmes questionnant les aspects multiples de l'hétérogénéité des apprenants, et les solutions possibles de sa gestion en didactique.

Dans l'allocution d'ouverture du colloque, Michel Dabène, président de la DFLM de 1986 à 1992, définit la notion d'hétérogénéité comme « rupture dans un continuum, l'absence de normes communes de référence, désordre » (1992 : 11). L'hétérogénéité est chaotique et ne peut se résoudre à petite échelle. Dabène fait un point sur l'évolution de l'enseignement du français, dont la recherche s'est élargie à de nouvelles connaissances dépassant celle du domaine de la linguistique, notamment grâce aux avancées en psychologie cognitive. Les différents domaines devraient se coordonner dans le but d'évoluer vers de nouvelles pratiques car « autonomie ne signifie pas indépendance » (1992 : 9). L'enseignement connaît à de nouveaux publics, de par des flux migratoires évolutifs, avec des

problématiques sociales et linguistiques plus vastes. De nouvelles pratiques apparaissent pour tenter de s'adapter à l'évolution du champ de la didactique. Cependant, appliquer ce qui est appris en formation ne suffit plus. Pour Dabène, « il s'agit simplement, et c'est tout l'objet de la didactique et de sa difficulté, de redéfinir les relations qu'elle doit entretenir avec ces nouveaux savoirs » (ibid. : 10). Il convient de se coordonner, de mettre des ressources et des pratiques en commun en quête de résolution, tout en gardant sa singularité disciplinaire. Si l'on veut trouver des solutions didactiques pour pallier cette hétérogénéité grandissante, il convient de prendre en compte des domaines plus larges, gravitant autour du champ de l'enseignement. En témoignent les quatre thèmes majeurs du colloque : le milieu social et ethnoculturel des apprenants, leur hétérogénéité, les représentations que s'en font les enseignants, et les outils et moyens à mettre en place. Il y a donc une nécessité d'analyse et de nouveaux outils pour répondre à l'hétérogénéité des apprenants. Dabène propose un schéma plus vaste que le triangle classique de la didactique des langues, incluant des domaines externes qui n'en perdent pas moins leur influence sur l'hétérogénéité. Les domaines de son schéma sont interdépendants. Il les fait reposer sur deux socles : social et professionnel. En effet, avant de réfléchir à des outils à mettre en place, il faut identifier les lieux où ont lieu ces « ruptures », ces hétérogénéités.

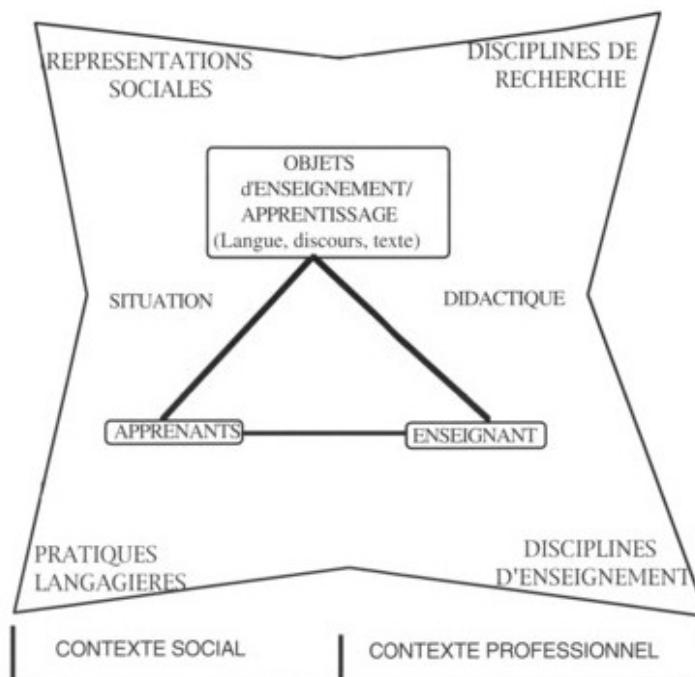


Schéma de Michel Dabène (1992 : 11)

Le fait que Dabène intègre le contexte social dans la didactique, nous paraît important pour ce que nous allons démontrer par la suite sur l'hétérogénéité des MIE. En effet, comme il l'écrit, le but n'est pas de mélanger les disciplines, mais de se questionner sur la provenance de ces

hétérogénéités, des discordances qui dépassent le champ de l'enseignement. Étendre ces questionnements permet d'identifier des sources de ruptures, et tend vers une « harmonisation » plutôt qu'à des disparités insolubles si elles demeurent isolées dans leur champ d'application. La coordination des différents lieux de ruptures possibles, permettrait d'allier les recherches et pratiques afin de trouver des solutions pour transformer l'hétérogénéité en diversité. « Le propre de la didactique n'est-il pas de transformer l'hétérogénéité, ingouvernable, en diversité, gérable si on accepte le postulat de variations sur un continuum ? » (ibid. : 11). L'hétérogénéité est donc pleinement reconnue puisque naturelle et mouvante, les apprenants sont et demeureront différents. Cependant, son désordre n'est pas une fatalité puisqu'elle peut être transformée avec de nouvelles pratiques. Les didacticiens appellent à se positionner et à agir, en dehors d'un prisme resserré, afin de mieux analyser les publics et les raisons de leur hétérogénéité.

2. Affronter l'hétérogénéité en FLM, FLE et FLS

Jean-Louis Chiss, concerné par les questions d'immigration et leur impact sur l'enseignement et l'apprentissage du français, pour et par les apprenants en situation de mobilité, questionne l'avancée de la recherche quant à ce phénomène d'hétérogénéité (1997). Il appelle les didacticiens à la recontextualiser en se questionnant sur différents paramètres à prendre en compte en didactique, tels que le « degré de scolarisation, milieux socioculturels et religieux d'origine, contexte familiaux, rapports affectifs à la langue et à la culture » (ibid. : 71).

Il revient aux enseignants et aux institutions d'affronter ce phénomène d'hétérogénéité en repoussant leurs limites. Être dans un souci de transformation et de proposition, en écho à la pensée de Dabène, permet d'établir ce qui est faisable ou non avec les publics hétérogènes. Expérimenter et s'ouvrir, semble être pour Jean-Louis Chiss, ce que la « nouvelle didactique du français pour tous doit aborder frontalement » pour se renouveler face à l'hétérogénéité des apprenants qui constitue une « crise » pour l'enseignement (ibid. : 71). Pour Chiss, les didacticiens ne doivent en aucun cas séparer la didactique de l'aspect socioculturel de l'enseignement. « L'univers social » (ibid.:55) des apprenants est à considérer puisque ce sont des sujets dont le vécu et l'apprentissage sont influencés par leur sphère sociale et culturelle. Vouloir répondre à l'hétérogénéité des apprenants c'est d'abord déjà vouloir comprendre les apprenants dans leur entièreté. Il serait plus constructif d'affronter l'hétérogénéité des publics si les domaines du FLM, FLS et FLE formaient un continuum plus ouvert, à l'intérieur duquel les recherches et les approches se complèteraient plutôt que de former des « ensembles trop étanches » (ibid. : 72). En effet, l'hétérogénéité ne constitue un problème que si elle est ignorée. Presque dix ans après, Jean-Louis Chiss (2008) appelle toujours à l'affronter et à mettre en relation des questions éducatives, politiques et linguistiques afin de mieux accueillir les élèves nouvellement arrivés en France et ceux « issus de l'immigration ».

L'hétérogénéité des différents types de public est bien reconnue en didactique, mais il s'agirait de la part de certaines institutions, notamment politiques et scolaires, de prendre position et d'agir en connaissance de cause. Dans le même ouvrage, Véronique Castellotti écrit « En refusant de prendre position clairement vis à vis de la diversité [...], on ne peut engager sérieusement l'école dans une dynamique de valorisation de la pluralité qui ne vire ni à l'angélisme naïf ni à l'idéalisme inopérant » (ibid. : 277). Face à l'inaction des institutions et à la lenteur dans laquelle les approches évoluent, il revient aux enseignants, aussi bien en FLE, FLS et FLM de se mobiliser et d'insérer l'hétérogénéité dans les pratiques.

En didactique du Français langue maternelle, Philippe Perrenoud (2005) fait lui aussi le choix d'affronter l'hétérogénéité des élèves. Malgré les tentatives de l'enseignement en place de créer des groupes homogènes, il y a toujours une hétérogénéité « qui reste » (ibid. : 60). Il veut exploiter cette différence, qui est propre au groupe-classe. Certes, les classes ont évolué et sont devenues moins nombreuses. Les élèves sont regroupés par âge, par niveau scolaire, voire même par leur origine sociale, mais l'hétérogénéité subsiste. Elle est une caractéristique du groupe, et des relations individuelles de l'élève avec le maître. En didactique du français langue maternelle, les enseignants se lancent dans une « recherche-action personnelle » en quête de solutions car ils n'en trouvent pas du côté des institutions (ibid. : 63). Philippe Perrenoud se mobilise et veut transmettre aux futurs enseignants la réalité de l'enseignement qui n'est pas montrée en formation. Les étudiants ne sont pas formés à l'hétérogénéité, mais ce n'est pas pour autant qu'elle peut s'avérer être un frein, elle peut être un moteur si on l'observe et l'analyse.

Dans son mémoire sur la classe hétérogène dans l'enseignement en FLM, Carena Kreft expose deux réactions contrastées face à l'hétérogénéité : se positionner en faveur de celle-ci ou s'y opposer. L'hétérogénéité a toujours existé et s'y opposer en maintenant une volonté homogénéisante revient à ce que Meirieu, cité par Carena Kreft, ramène à un « mythe » (2015:12). En effet, cette hétérogénéité dépasse l'apprenant en tant qu'individu, elle est à l'image de notre société dont la culture est « plurielle » (Meirieu, ibid. : 15). Sa pensée rejoint celle de Jean-Louis Chiss. Tous les deux appellent à prendre les apprenants, et notamment les apprenants issus de l'immigration, dans leur intégralité, au sein d'une société multiculturelle. L'apprenant ne se résume pas à son statut d'élève dans un espace scolaire donné, il transporte avec lui un bagage langagier, culturel et personnel qui participe à une hétérogénéité globale au sein d'un groupe.

Nous réalisons que l'hétérogénéité est un phénomène ancien et complexe, existant aussi en FLM, même quand les élèves sont a priori rassemblés par tranche d'âge et niveau. Nous réalisons que l'hétérogénéité est un phénomène inévitable, qui intervient naturellement au sein d'un groupe. Homogénéiser le groupe est un but sans fin qui reviendrait à annuler les différences des apprenants.

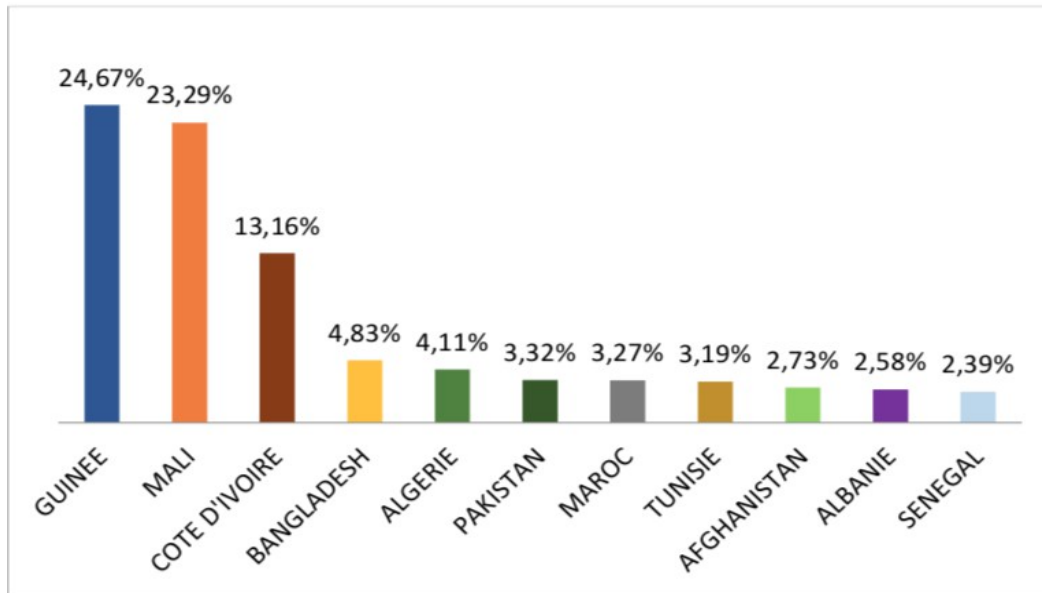
Comme nous l'avons vu avec Dabène et Jean-Louis Chiss, les élèves, et notamment ceux issus de l'immigration, ont des spécificités qui s'étendent à des domaines extérieurs à leur vie d'apprenant. Ainsi, afin de mieux comprendre le public MIE, nous allons présenter dans la prochaine partie, les différents aspects qui participent à l'hétérogénéité des apprenants MIE et les sphères qui les entourent.

Chapitre 2 : Une hétérogénéité incontournable et inhérente à l'enseignement auprès de mineurs isolés étrangers

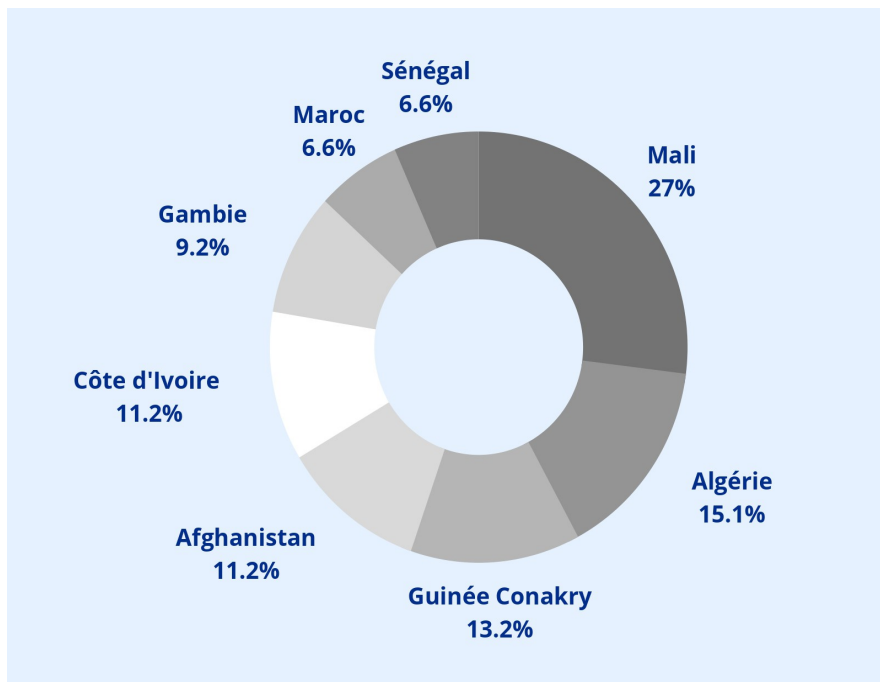
Enseigner auprès de mineurs isolés étrangers revient à signer un contrat didactique avec soi-même dans lequel nous nous devons d'accepter l'hétérogénéité évidente de ces apprenants, quotidienne et naturelle. Elle ne peut être éradiquée ou contournée car cela reviendrait à tourner le dos à leur vécu. Elle se manifeste par des parcours scolaires, sociaux et personnels divergents et propres à chaque apprenant. Ils sont et demeureront différents, représentants d'une hétérogénéité que nous devons accueillir et exploiter.

1. Hétérogénéité des pays.

En 2002, Angéline Etiemble pointait déjà une hétérogénéité quant à la provenance des mineurs isolés étrangers. Elle soulevait une difficulté à quantifier ces données éparses car non mises en commun à l'échelle nationale. Eva Lemaire tire aussi cette conclusion quant à la difficulté d'obtenir des chiffres fiables, tant les informations entre les différentes institutions ne se rencontrent pas (2013 : 29) : « Précisons à cet égard que cette population, qui regroupe un nombre limité d'individus, fait l'objet de peu d'études, qu'elles soient qualitatives ou quantitatives ». Depuis la création de la cellule MMNA que nous avons présentée, les données sont plus précises quant aux pays d'origine des mineurs. Dans son bilan d'activité publié en mai 2020, la cellule présente ainsi les pays les plus représentés par les MIE à l'échelle nationale, tout âge et sexe confondu :



Nous pouvons voir que La Guinée Conakry, le Mali et la Côte d'Ivoire sont les pays d'Afrique de l'Ouest les plus représentés. Cependant, à une échelle départementale, ces données varient car chaque structure propose un accueil spécifique. En fonction du mode de fonctionnement d'une structure, des âges et des sexes des jeunes accueillis, les pays représentés ne sont pas les mêmes qu'à l'échelle nationale. Ainsi, nous tenons à présenter les principaux pays représentés à une échelle plus resserrée par les apprenants MIE du centre *Archereau* :



A la différence de l'échelle nationale, on observe que le Mali est le plus représenté, suivi par l'Algérie. Les apprenants dont la prise en charge se fait pas le centre Archereau viennent d'une quinzaine de pays différents :

- Afrique de l'Ouest : Mali, Guinée Conakry, Sénégal, Sierra Léone, Mauritanie et Côte

d'Ivoire.

- Afrique centrale : Cameroun, Congo, Centrafrique et Tchad.
- Maghreb : Algérie, Maroc et Tunisie.
- Asie centrale : Afghanistan, Pakistan et Bangladesh.

Depuis février 2022, nous accueillons des apprenants d'Ukraine, venus sans leur famille sur le territoire français. En fonction de leur pays d'origine, les mineurs isolés étrangers ne partent pas pour les mêmes raisons. Des raisons économiques, politiques ou éducatives participent à leur décision. A l'hétérogénéité des pays, s'ajoutent une disparité dans l'âge des apprenants, possédant parfois des écarts de plusieurs années.

2. Hétérogénéité de l'âge

*« Non Madame... moi je vais aller dans cette classe avec des gamins ? Je ne suis pas un gamin moi
...» Mohamed, 16 ans.*

Il est parfois difficile pour certains apprenants de comprendre que les niveaux en FLE/FLS ne sont pas toujours conçus en fonction des âges mais par rapport à leur niveau de maîtrise dans la langue d'accueil. Cela diffère donc de la représentation classique que chacun peut avoir de l'enseignement dans sa langue maternelle. De ce fait, au sein d'une même classe il peut y avoir des écarts de plusieurs années entre les apprenants. Sur notre terrain de recherche l'âge des apprenants varie entre 11 et 18 ans selon les périodes. Il ne s'agit pas ici de démontrer que l'âge a un impact sur l'apprentissage d'une langue, mais sur le comportement des apprenants par rapport à l'apprentissage. Les apprenants plus âgés peuvent être réticents à apprendre aux côtés de plus jeunes qu'eux car cela est infantilisant. L'absence de scolarisation antérieure est déjà vécue comme une honte. Il est donc compliqué pour eux de se mélanger avec des plus jeunes.

Comme le souligne Catherine Mendonça Dias (2006), dont la recherche porte sur des apprenants en classe d'accueil, les plus âgés, entre 16 et 18 ans, n'ont pas les mêmes centres d'intérêts que des élèves qui ont entre 11 et 13 ans. Leurs besoins ne sont pas les mêmes. Les plus jeunes ont besoin d'une posture plus sécurisante, et les plus âgés veulent revendiquer leur indépendance. Il convient donc de s'adapter pour qu'il n'y ait pas un trop grand écart dans les supports pédagogiques entre les plus jeunes et les plus âgés. Cela demande plus d'adaptation et de temps de préparation de la part du formateur. Avec les MIE, être plus âgé ne signifie pas être plus scolarisé. Un apprenant de 16 à 18 ans, francophone, peut se retrouver dans la même classe qu'un apprenant de onze ans, scolarisé plusieurs années dans son pays. Cela peut être complexant pour les plus âgés et intimidant pour les plus jeunes. De plus, d'un point de vue culturel, l'âge est subjectif d'un pays à l'autre : « tous les

pays n'enseignent pas les mêmes matières aux mêmes âges, ni de la même manière, n'exigent pas de comportements ni de performances analogues » (Louis Porcher cité par Catherine Mendonça Dias, 2006 : 28). Pour poursuivre cette pensée de Porcher, les manuels de FLE ou FLS pour adolescents ne reflètent pas les centres d'intérêt de certains apprenants, venant de pays où « l'adolescence » est un concept abstrait : « ils arrivent d'un ailleurs où cette notion est peu présente » (Juliette Leconte, 2017 : 3).

Rappelons aussi que l'âge des mineurs isolés étrangers est une notion taboue et omniprésente dans le domaine éducatif, juridique, didactique et politique. En arrivant en France, le jeune passe une "évaluation de minorité" (actuellement réalisée par la *Croix Rouge* mais bientôt par *France Terre d'Asile*). Son âge peut alors être remis en question. Ceux qui doivent fournir des documents supplémentaires au Juge des enfants, ou faire des examens d'âge osseux, se retrouvent dans un entre-deux. Ils ne sont ni mineurs, ni majeurs. Nous voyons désormais apparaître le terme *Mijeurs*. Ces jeunes, visiblement jeunes majeurs physiquement, mais considérés mineurs dans le domaine administratif et institutionnel. Daniel Derivois (2021) s'interroge sur la posture des professionnels face à cet entre-deux. Il lève le voile sur ce phénomène en expliquant que bien que les démarches administratives soient les mêmes pour tous, les besoins éducatifs ne sont pas les mêmes. Ainsi, ces apprenants, en tant qu'usager ou élève, se retrouvent confrontés au « paradoxe de l'accueil » (Gaultier, 2018 : p.26-27). Les professionnels eux aussi se retrouvent face à un paradoxe didactique. Certains manuels pour adultes correspondent mieux à l'accueil des apprenants plus âgés, qui sont plus autonomes au quotidien et plus matures. Les apprenants plus jeunes, sortis de l'école plus récemment ont encore besoin de se retrouver dans une atmosphère scolaire sécurisante. En effet, les thèmes à aborder dans chaque niveau de compétence varient selon l'âge et les besoins des apprenants. Dans les cas des MIE, la variation de l'âge nécessite d'uniformiser et d'adapter les supports régulièrement pour qu'ils conviennent à différents âges au sein de la même classe.

3. Hétérogénéité linguistique

Le plurilinguisme est un phénomène commun à une majorité d'apprenants mineurs isolés étrangers. Même les plus isolés ou déscolarisés parlent au moins deux langues. François Grosjean ne distingue pas le bilinguisme et le plurilinguisme et en fait la définition suivante, qui nous semble correspondre aux profils langagiers plurilingues et multiples des mineurs isolés étrangers :

« Le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours. Cette définition [...] englobe des bilingues très différents les uns des autres : les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles, celles qui ne savent ni lire ni écrire l'une ou l'autre langue, celles qui ont une compétence de l'oral

dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, mais aussi, bien entendu, celles qui possèdent un très bonne maîtrise de deux (ou de plusieurs) langues ». (2015 : 16).

3.1 Des plurilinguismes multiples et inégaux

Dans sa définition, Grosjean insiste sur le fait que le plurilinguisme peut se manifester à différents degrés dans le répertoire d'une même personne et peut évoluer toute sa vie. C'est en cela que le plurilinguisme multiple des mineurs isolés accentue leur hétérogénéité, contrairement à un public d'apprenants plurilingues mais scolarisés toute leur vie. Dans une même classe de mineurs isolés, il y a certes des plurilingues comme cela pourrait arriver en contexte basique d'une classe de FLS et FLE, mais certains ont un plurilinguisme totalement maîtrisé et écrivent et lisent toutes les langues de leur répertoire, tandis que d'autres n'écrivent qu'une seule langue sur deux, et le dernier cas, ils sont plurilingues mais n'écrivent aucune langue.

Voici quatre tableaux répertoriant tous les apprenants présents sur notre terrain de recherche en février 2022. Ces listes regroupent les apprenants d'Archereau et des foyers *Ney* et *Strasbourg* qui apparaissent en gris. Sur la base d'un schéma d'Elisabeth Verdier (2016), ils sont ici catégorisés par leur classe de niveau, leur nationalité, et les langues connues de leur répertoire. Les noms et prénoms sont remplacés par des initiales comme dans le schéma de Verdier pour garantir leur anonymat.

Figure n°1 : liste des élèves inscrits dans la classe pré-alpha

	Apprenants	Nationalité	Langues du répertoire
1	AB	algérienne	arabe/français
2	MJB	tchadienne	arabe tchadien/haoussa
3	AZ	afghane	pashto/dari
4	AK	algérienne	arabe
5	SD	afghane	pashto/dari/ourdou
6	NM	pakistanaise	ourdou/pashto/anglais
7	LS	sénégalaise	wolof/français
8	FB	maliennne	bambara/français
9	KK	algérienne	arabe
10	MC	marocaine	arabe/espagnol
11	AB	maliennne	bambara/soninké/français
12	ZB	algérienne	arabe

14	MT	ivoirienne	dioula/français
15	ST	ivoirienne	(malentendante et muette)
16	IK	afghane	pashto
17	CS	maliennne	bambara/français

Figure n°2 : liste des élèves inscrits dans la classe A

	Apprenants	Nationalité	Langues du répertoire
1	MB	algérienne	arabe/français
2	SK	marocaine	arabe/français/espagnol
3	BA	algérienne	arabe/français/italien
4	DE	tunisienne	arabe/français
5	AK	sierra-léonaise	krio/anglais/français
7	DD	maliennne	bambara/wolof/peulh/séré/français
8	MD	maliennne	bambara/français/espagnol
9	SJ	gambienne	wolof/anglais/peulh/malinké/français
10	TM	pakistanaise	ourdou/penjabi/hindi/anglais/français
11	MO	tunisienne	arabe/français
12	CD	ivoirienne	dioula/italien/bambara/français/
13	AL	algérienne	arabe/français/espagnol
14	FJ	albanaise	albanais//anglais/français
15	HD	maliennne	bambara/français
16	FK	guinéenne	peulh/susu/anglais/français
16	EP	ivoirienne	dioula/bambara/français
17	RM	angolaise	portugais/kikongo/français
18	WA	algérienne	arabe/français
19	IH	ukrainienne	ukrainien/anglais/français/allemand

Figure n°3 : liste des élèves inscrits dans la classe B

	Apprenants	Nationalité	Langues du répertoire
1	MS	algérienne	arabe/français
2	KS	algérienne	arabe/français
3	WM	marocaine	arabe/espagnol/français
4	AS	ivoirienne	dioula/français/malinké/bambara

5	OS	ivoirienne	dioula/français/malinké/bambara
6	DC	maliennne	bambara/français
7	KC	guinéenne	peulh/susu/wolof/
8	GD	ivoirienne	dioula/bambara.soninké/français
9	YD	maliennne	bambara/français
10	KO	algérienne	arabe/français
11	CM	maliennne	dioula/français
12	IS	ivoirienne	dioula/français
14	AY	algérienne	arabe/français
15	SB	marocaine	arabe/espagnol/français

Figure n°4 : liste des élèves inscrits dans la classe C

	Apprenants	Nationalité	Langues du répertoire
1	AB	tunisienne	arabe/français
2	ISB	guinéenne	peulh/susu//français
3	DPL	ivoirienne	dioula/bambara/soninké//français
4	SF	ivoirienne	dioula/bambara/français
6	MB	guinéenne	peulh/susu/malinké/anglais/français
7	TK	congolaise	lingala/français
8	DS	ivoirienne	dioula/français

La classe A1 est la plus représentative de l'hétérogénéité linguistique puisqu'elle comptabilise plus de 13 langues différentes au sein d'un même groupe. Pour l'ensemble des classes, à l'exception de quatre élèves, et sur la base de la définition de Grosjean, on constate que tous les apprenants sont bilingues voire plurilingues, phénomène qu'ils ont en commun. Cependant, leur accès à la scolarité dans le passé et les conditions dans lesquelles ils ont appris ces différentes langues sont très hétérogènes. Au sein d'une même classe, soit des élèves sont plurilingues et maîtrisent bien le français à l'oral mais n'ont pas été scolarisés, soit on assiste à un schéma inverse, des apprenants sont allophones, parlent plusieurs langues et ont été scolarisés.

Gérard Vigner (2015) compare le plurilinguisme d'élèves en établissements internationaux qui n'est pas forcément vécu de la même manière par des d'élèves nouveaux arrivants. En effet, le

plurilinguisme ne représente pas toujours un avantage quant à leur apprentissage dû aux multiples marques transcodiques qui peuvent intervenir dans leur interlangue, sans détenir les mêmes stratégies de transfert que des élèves plurilingues longtemps scolarisés. En milieu scolaire ou non guidé, l'apprenant crée un système entre toutes ses langues qui lui est propre. On considère aujourd'hui ce système comme *l'interlangue*. Il se trouve entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue cible, où interviennent également les autres langues connues. Certains apprenants plurilingues peu scolarisés auparavant, n'ont pas les mêmes systèmes d'apprentissage que les apprenants plurilingues scolarisés toute leur vie. C'est un plurilinguisme qui n'est pas aussi conscient et contrôlé qu'un apprenant plurilingue qui a développé des stratégies d'apprentissages pendant plusieurs années. Cependant Vigner encourage à valoriser ces plurilinguismes multiples plutôt qu'à créer une rupture entre les langues et les cultures des apprenants.

Un exemple de plurilinguismes inégaux :

En septembre 2021, un afghan scolarisé jusqu'au lycée a intégré la classe A, de niveau A1. Il maîtrisait très bien l'anglais et avait déjà des notions en français qu'il avait commencé à apprendre sur son téléphone. Dans cette classe, il finissait toujours plus vite que les autres et progressait très vite car il faisait des transferts entre le français et l'anglais, mais aussi parce qu'il avait acquis des automatismes et des repères graphiques tout au long de sa scolarité. Dans la même classe, se trouvaient des plurilingues comme lui, mais non contrôlés car peu scolarisés auparavant : ils n'ont donc pas développé les mêmes stratégies d'apprentissage et n'avancait pas à la même vitesse dans la classe.

3.2 Un plurilinguisme « migratoire » propre aux mineurs isolés étrangers

Comme nous l'avons vu, il y a une hétérogénéité au sein-même de leur situation de plurilinguisme. La majorité de ces apprenants étaient déjà bilingues dans leur pays d'origine, notamment si celui-ci était en situation de diglossie dans le domaine de l'enseignement comme le Maroc, l'Algérie et la Tunisie, ou les pays d'Afrique de l'Ouest francophones. La situation de bilinguisme de certains apprenants a évolué vers un plurilinguisme durant leur parcours migratoire. Puisqu'ils ont appris une nouvelle langue en totale immersion, en dehors d'un cadre scolaire, le plurilinguisme développé durant la mobilité est inégal. Ils peuvent écrire une ou deux langues de leur répertoire, mais pas une autre, qu'il ne maîtrise qu'à l'oral.

Reprenons le cas de *Rania*. Comme de nombreuses mineures isolées en France venant du Maghreb, elle a passé plusieurs mois en Espagne. En fonction de leur pays d'origine ou de leur

parcours et leur parcours personnel, il arrive que des mineurs passent plusieurs mois en Italie ou en Espagne. *Rania* présentait un niveau A1 en français, sa deuxième langue, qu'elle a apprise à l'école au Maroc lorsqu'elle était plus jeune, et qu'elle ne pratiquait pas au quotidien. Elle n'était plus scolarisée depuis plusieurs années lorsqu'elle est partie en Espagne. A son arrivée dans notre centre, après sept mois passés en Espagne, elle était plus à l'aise pour nous parler en espagnol, qu'elle maîtrisait très bien, plutôt qu'en français qu'elle avait "oublié". Son contexte d'immersion, malgré ses années de déscolarisation, a eu un impact considérable sur l'apprentissage de sa L3, en témoigne la rapidité à laquelle elle a appris l'espagnol. A contrario, bien qu'elle ait appris le français à l'école quand elle était plus jeune, le manque d'immersion et de contextes de communication dans lesquels pratiquer sa L2, ne lui ont pas permis de développer plus de compétences dans cette langue, le français. *Rania* un répertoire plurilingue inégal, elle parle ces trois langues à des degrés différents et dans des domaines différents.

Ainsi, nous pouvons distinguer parmi ces apprenants, des plurilinguismes scolaires et conscients, mais aussi des situations de plurilinguisme qui se sont développés pendant le parcours migratoire, hors d'un contexte guidé. Nous parlons de plurilinguismes multiples car ils proviennent de familles de langues différentes, et tous ont été acquis dans des contextes d'apprentissage disparates.

4. Hétérogénéité des niveaux de maîtrise dans la langue cible

Comme nous l'avons vu, l'hétérogénéité dans la maîtrise de la langue peut s'expliquer par une scolarité antérieure, complète, inconstante ou absente, et un plurilinguisme multiple. Nous avons aussi pu observer que les mineurs isolés étrangers venaient de pays qui avaient été colonisés par la France, avec un accès à la langue française variable. En effet, certains apprenants ont déjà eu le français comme langue de scolarisation, intégralement ou dans certaines matières. C'est donc une langue connue, qui n'est pas la langue principale de leur pays, mais qui est présente à l'école ou dans leur environnement où le français a gardé une place de pouvoir dans les milieux administratifs, médiatiques et didactiques. On parle donc de français langue seconde. Pour les apprenants allophones, jamais scolarisés auparavant, c'est une langue complètement étrangère, ils relèvent donc du FLE.

Pour Fatima Chnane-Davin, le concept FLS est celui qui semble le mieux correspondre en didactique auprès d'élèves nouvellement arrivés « faute de mieux » (2008 : 39). En effet, il s'agit d'une langue « non maternelle enseignée en tant que discipline, le français, et d'une langue d'enseignement ou d'apprentissage » (ibid. : 39). Cependant, sur le plan didactique, de par leur hétérogénéité éducative, les MIE relèvent à la fois du FLS et du FLE, ce qui crée un continuum entre ces deux domaines d'enseignement. Pour illustrer ce propos, nous allons présenter une

catégorisation d'apprenants qui revient majoritairement au sein des classes.

- **Les apprenants francophones scolarisés auparavant :**

Ces apprenants ont été scolarisés en français dans leur pays d'origine, anciennement colonisé donc francophone (notamment les pays d'Afrique de l'Ouest), Pendant plusieurs années ou jusqu'à leur départ. Ils ont des notions variables dans diverses matières. Ils présentent un niveau B1 voire B2 en français à l'oral et à l'écrit. Ils représentent la majorité de la classe C de notre centre. Dans cette catégorie nous pouvons distinguer les élèves dont la langue française était la langue de l'enseignement pour certaines matières (comme pour le Maroc ou la Tunisie) : ils peuvent lire et écrire le français mais leur niveau en expression et compréhension orale est inférieur à l'écrit. Ces apprenants ont des notions déjà importantes en français à l'écrit, qu'ils comprennent bien mais ne maîtrisent pas complètement à l'oral par gêne ou par manque d'immersion.

- **Les apprenants allophones scolarisés auparavant :**

Ces apprenants sont ceux qui correspondent réellement à un profil FLE. Ils n'ont aucune notion en français, mais ont déjà développé un système d'apprentissage de langue étrangère puisqu'ils ont été scolarisés dans leur pays d'origine. Ils ont appris une seconde langue à l'école qui est majoritairement l'anglais. L'apprentissage du français, bien qu'inconnu jusqu'alors, se fait majoritairement sans difficulté grâce à leur scolarité antérieure, et leur plurilinguisme. Ils font facilement des transferts avec l'anglais, plus proche du français grammaticalement. Les codes qu'ils connaissent de l'école leur offrent une certaine autonomie : ils savent comment utiliser un cahier, se repérer sur le tableau, comprendre une consigne ou un exercice grâce aux repères graphiques de la feuille. Ces apprenants présentent un niveau A1, savent lire et écrire l'alphabet dans leur langue maternelle, et en langue cible.

- **Les apprenants francophones non-scolarisés ou peu scolarisés :**

Ces apprenants présentent un niveau A1.1 pour les non scolarisés et A1 pour ceux qui ont suivi des cours de français en autodidacte ou avec des associations. Dans le cas des non-scolarisés auparavant, ils sont analphabètes : ils ne savent ni lire, ni écrire dans la langue de leur pays d'origine et dans la langue du pays d'accueil, ici le français. Commencer l'apprentissage du français à ce stade est compliqué puisqu'ils n'ont pas de repères métalinguistiques et n'ont pas développé de mécanismes d'apprentissage antérieurement. Ils doivent alors développer des compétences liées à l'espace lecture-écriture. Il s'agit avec eux de coder les mots connus à l'oral avec un apport scolaire,

mais aussi d'apprendre à vivre dans la classe et à découvrir le matériel.

- **Les apprenants allophones non scolarisés auparavant :**

C'est le groupe d'apprenants qui comportent le plus d'hétérogénéité, car ils peuvent concerner tous les pays et les âges représentés. Ces apprenants sont les plus isolés au niveau du langage. Bien qu'en capacité de communiquer avec leurs compatriotes, ils sont isolés non seulement au niveau de la langue, mais aussi des nouveaux codes sociaux dans lesquels ils évoluent. Ils découvrent ce qu'est un apprentissage guidé dans un cadre scolaire et doivent développer des compétences de savoir-être, savoir-vivre et savoir-faire. En plus d'évoluer avec, ils découvrent aussi les codes de la classe, ses acteurs et son matériel. Ils se découvrent également en tant qu'apprenant. Ils présentent également un niveau A1.1 en français et suivent des cours d'alphabétisation.

Nous pouvons donc remarquer qu'un groupe comme les allophones non scolarisés auparavant a le même niveau de compétence que les francophones non scolarisés auparavant qui doivent également s'alphabétiser en français s'ils souhaitent poursuivre un apprentissage de la langue. Au sein d'une même classe de niveau peuvent donc regrouper des francophones et des allophones. En voyant la distinction de ces quatre groupes majeurs, nous réalisons qu'une hétérogénéité demeure dans le type d'enseignement destiné à l'apprenant en fonction de sa situation scolaire et langagière. Nous observons qu'une majorité d'apprenants MIE ont déjà le français en seconde langue, tandis que pour d'autres, elle est complètement étrangère puisqu'elle n'a jamais été rencontrée ou enseignée auparavant. Au sein d'un même groupe, le français en tant que langue étrangère et le français langue seconde sont extrêmement liés.

5. Hétérogénéité dans les dispositions à apprendre

5.1 La motivation

L'absence de scolarité auparavant est vécue de manière totalement opposée d'un apprenant à l'autre : elle peut créer une soif d'apprendre une fois en France ou constituer un frein à la motivation. Dans certains cas, l'absence de scolarité auparavant ne contribue pas à développer une concentration et une motivation suffisantes pour venir en classe et y rester. Certains des apprenants ont arrêté l'école pendant plusieurs mois, voire des années, ou n'ont jamais côtoyé de milieu scolaire. L'école peut être perçue comme un environnement inaccessible. La motivation à venir en classe et d'y rester varie donc d'un apprenant à l'autre dans la même classe de niveau.

Eva Lemaire écrit : « Il est particulièrement difficile de se projeter dans une dynamique de

scolarisation alors que, pour eux, l'école est souvent synonyme d'échec » (2013 : 31). En effet, l'attente pour être scolarisé et passer un test CASNAV peut parfois durer plusieurs mois, à laquelle l'apprenant doit ajouter des années de scolarisation, cela paraît une montagne insurmontable. Le cadre d'une classe de langue, deux à trois heures par jour, peut paraître brutale et stressante pour des apprenants qui ne se sentent pas capables d'apprendre, en manque de valorisation dans le passé. Certains apprenants s'imaginaient travailler directement en France ou pouvoir suivre une formation rapide pour travailler. Or certains, parce que maîtrisant peu le français à l'oral, ne réalisent pas qu'ils n'ont pas le niveau de compétence requis pour intégrer ces formations et que plusieurs années de scolarisation les attendent avant de pouvoir travailler.

En effet, si nous prenons un apprenant qui parle français mais qui a un niveau A1.1 à l'écrit, lorsqu'il passera un test CASNAV, il sera orienté en UPE2A NSA, puis en UPE2A, puis en CAP. Cela représente quatre années d'école assidues avant de pouvoir travailler. C'est une durée monumentale pour des apprenants qui ont parfois du mal à se projeter une semaine sur l'autre car ancrés dans le moment présent.

5.2 Les traumatismes

Comme nous l'avons constaté avec la catégorisation d'Angéline Etiemble et Omar Zanna, les mineurs isolés n'ont pas tous quitté leur pays pour les mêmes raisons. Leurs origines diverses et les motifs de leur départ impliquent des trajets différents. Un parcours migratoire est un parcours atypique, individuel, lui aussi parsemé d'imprévus bien souvent tragiques et irréversibles. En effet, ces jeunes ont des parcours touchés par le deuil et de multiples traumatismes. Ceux-ci les rendent particulièrement vulnérables psychiquement et ne favorisent pas des conditions optimales d'apprentissage. Ainsi, Sevan Minassian, Fatima Touhami, et Rahmeth Radjack (2019 :113) écrivent que les mineurs isolés étrangers sont plus à risque de développer un état de stress post-traumatique (ESPT). La fréquence et le type de symptômes psychiatriques présentés par ces jeunes dépendent des facteurs suivants :

- Le vécu d'expériences traumatiques répétées en amont de la migration pouvant engendrer des troubles psychiatriques
- Un trouble dépressif chronique ou anxieux qui peut s'avérer générateur d'ESPT
- La précarité sociale, leurs difficultés à socialiser et les procédures juridiques longues rallongent et accentuent ces troubles psychiatriques.

Ces symptômes psychiatriques représentent un véritable frein à l'apprentissage. L'impact du voyage et la violence qu'il engendre, le fait de migrer et de se séparer de ses repères, vont avoir des

impacts sur le psychisme des apprenants. Caroline Thibaudeau parle de « rupture traumatique » (2006 : 98). Elle se manifeste par une interférence majeure entre la réalité intérieure et extérieure du jeune. La réalité de son environnement va impacter sa réalité psychique. Ainsi il peut avoir plus de difficultés à se concentrer, mémoriser et apprendre. L'apprenant a toutes ses compétences mais elles sont bloquées par les traumatismes qu'il a vécus.

L'accès à l'hébergement et à la scolarisation améliorent les troubles psychiatriques. Le cadre éducatif dans lequel ils évoluent, s'il est bienveillant et encourageant, améliore leur état psychique et leurs dispositions à apprendre. Les apprenants ont donc des traumatismes très singuliers, marqués dans un premier temps par le déracinement, puis parfois par les pertes et les disparitions. Malheureusement, quand ils ne sont pas en mesure de verbaliser ou d'extérioriser autrement, ces traumatismes ont parfois des conséquences sur leur consommation de médicaments ou de stupéfiants, engendrant des problèmes de concentration en classe et un frein dans l'investissement scolaire.

6. Hétérogénéité éducative entre les apprenants

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, les apprenants ne possèdent pas les mêmes systèmes d'apprentissage et le même rapport à l'éducation puisque d'un pays à l'autre les codes éducatifs varient.

Dans le cas des mineurs isolés étrangers, l'écart éducatif peut être à l'opposé dans une même classe. Nous avons vu, qu'au sein d'une même classe, un élève francophone, n'ayant jamais été scolarisé dans son pays d'origine, peut se retrouver dans la même classe qu'un élève allophone ayant été scolarisé. L'un a donc une culture éducative qu'il a construit sur plusieurs années, alors que l'autre commence à la construire. Il y a donc une hétérogénéité éducative que chacun construit et possède en fonction du rapport qu'il entretient avec l'école. Ce rapport ne véhicule pas les mêmes codes sociaux. Gérard Vigner (2015) aborde le système éducatif des élèves nouveaux arrivants comme hétérogène. Cette classification nous paraît également correspondre au public de notre terrain de recherche dont il fait ressortir différents systèmes scolaires :

- Un système éducatif de type autoritaire : le professeur a un posture d'omniscience, on l'écoute et le respecte car il représente le savoir et la transmission. La discipline prône.
- Un système éducatif plus ouvert : le dialogue pédagogique est possible entre le professeur et les apprenants.
- Un système éducatif sélectif : la compétition est présente et les notations garantissent le passage dans un niveau supérieur. L'élève a conscience
- Un système éducatif plus compréhensif : chaque apprenant peut progresser à son rythme, les

objectifs d'apprentissage sont plus abstraits.

Ainsi, Gérard Vigner écrit que l'apprenant développe des conduites qui sont propres à son lieu d'éducation. Il a développé des conduites sociales propres à son milieu scolaire d'origine. Ces conduites dépendent de la culture de son pays. Les apprenants nouveaux arrivant, tout comme les mineurs isolés dont ils feront partie une fois scolarisés étant multiculturel, les conduites sociales au sein d'une même classe sont nombreuses et disparates. L'assimilation et l'adaptation à une nouvelle culture et une nouvelle conduite en classe peut donc prendre du temps. Les mineurs isolés, en situation de mobilité récente, viennent tout juste de quitter leur culture d'origine, et leurs habitudes scolaires. En arrivant en France, ils doivent s'adapter rapidement à de nouveaux codes. Gérard Vigner écrit : « C'est dans un certain nombre de cas, devoir faire face à un véritable choc pédagogique » (ibid. : 17).

Le choc pédagogique, que constitue une sphère de la rencontre avec une nouvelle culture, peut être vécu de manière négative. L'apprenant perd les repères éducatifs qu'il a construit jusqu'alors. Marine Pouthier (2017) insiste sur le fait que d'un pays à l'autre, les cycles des classes ne sont pas construits sur le même modèle scolaire que la France. L'élève arrive dans un pays nouveau où sa scolarisation est arrêtée temporairement puis, lorsqu'il est scolarisé dans l'Education nationale, ils ne saisit pas toujours le passage vers une classe UPE2A, et la suite de son orientation. Il revient donc au formateur de faire des points sur ce qui va attendre les élèves dans le système scolaire français. Marine Pouthier parle de "décentrage" (2017 : 43). Ce qui nous paraît évident, car vécu, ne l'est pas pour un élève étranger, qui se retrouve parachuté dans une nouvelle culture, et de nouveaux codes scolaires. Elle propose de demander à l'élève comment s'organise l'école dans son pays afin de comprendre les variations d'un pays à l'autre, et permettre une meilleure analyse de ce que l'élève peut vivre ressentir face à cet écart.

Un exemple d'hétérogénéité éducative sur notre terrain de recherche :

Tous les derniers mercredis du mois, a lieu la réunion des jeunes au centre Archereau. Les apprenants peuvent s'exprimer librement en début de réunion. Ils sont séparés en groupes, créés en fonction des langues communes afin de faire appel à des interprètes. Dans ce groupe étaient regroupés des francophones et des apprenants bangladais. Un jeune bangladais a voulu aborder le point de la cantine. Celui-ci était très contrarié que certains usagers ne fassent pas la queue pour faire leur vaisselle en doublant tout le monde. Ce jeune nous a demandé pourquoi on ne donnait pas des cours « d'éthique » et de politesse. Pour lui, faire la queue était « la chose la plus basique ». Ce même jeune s'était aussi plaint plusieurs fois que des élèves intervenaient sans lever la main durant la classe. Il nous avait dit qu'au Bangladesh, les professeurs étaient très sévères, et qu'en cas de non-respect des consignes de la classe, ils répondaient par la violence physique (cela fait référence

au système éducatif de type autoritaire de Vigner). En tant qu'étudiants et professionnels, nous pouvons saisir la différence de codes sociaux existants, mais les apprenants ne sont pas toujours informés ou compréhensifs quant aux variations de codes de politesse. Cela peut donc créer des tensions au sein d'un groupe.

7. Hétérogénéité culturelle

Le type d'éducation que nous venons d'aborder fait partie de l'identité culturelle de l'apprenant. Pour Georges Devereux (1970), la culture peut se définir par l'ensemble des comportements humains que nous avons appris et que nous pouvons transmettre socialement. Notre culture se fonde en fonction de notre environnement proche ou lointain par le biais de la transmission. La culture peut se manifester par notre façon de vivre, nos croyances, notre appartenance à un pays, nos traditions, notre héritage familial, la nourriture, les langues parlées, et l'éducation.

Les représentations que nous avons du monde forment notre système culturel (Marie-Rose Moro, 1994). La culture de l'apprenant migrant est celle qu'il vit, elle est en lui. Chaque apprenant a son propre cadre culturel extérieur et intériorisé. Ce système culturel est instable et en perpétuelle transformation. Cette mouvance participe à l'hétérogénéité des apprenants puisqu'en se retrouvant dans un nouveau pays, la représentation qu'ils ont de la culture, transmise par leur famille et leur environnement, et celle du pays d'accueil, se bousculent. L'apprenant voit son système culturel se confronter à celui des autres apprenants qui ont un système différent, et aussi avec celui des professionnels qui ont leur propre système culturel.

L'enfant migrant venu avec ses parents, tout comme l'apprenant MIE se retrouve dans « deux mondes culturels hétérogènes, dont certaines logiques sont difficilement conciliables : le monde de la maison et le monde de l'extérieur, auxquels répondent un ici et un ailleurs, un avant et un après la migration. » (Baubet, Moro, 2000 : 112). En fonction des raisons du départ de l'apprenant, la nouvelle culture peut être vécue plus ou moins facilement. Cela dépend également du déroulé du voyage. Souvent traumatisant, il peut bouleverser les relations à l'adulte et aux règles sociales. Avec ces apprenants il convient donc de reconstruire un lien de confiance afin de favoriser le passage vers la culture cible sans pour autant effacer l'ancienne. En effet, il ne faudrait pas réduire l'apprenant à sa culture, au risque de tomber dans une « pédagogie couscous » (Abdallah-Pretceille, cité par Tania Ogay et Doris Edelman, 2011). En effet, insister sur les différences des apprenants pourrait mener au culturalisme, c'est-à-dire réduire ses apprenants à leur(s) culture(s). Ainsi, l'enseignant doit savoir équilibrer la dimension culturelle qu'il donne à son enseignement. Admettre les différences des apprenants ne veut pas dire qu'une culture est au-dessus de l'autre. Il faut mettre en valeur les différences des apprenants pour adapter sa pédagogie, et faire valoir cette diversité.

Puisque nous ne pouvons pas trouver de solution parfaite aux différences des apprenants, alors nous pouvons trouver un équilibre entre « l'égalité et la différence, l'universel et le particulier, mais aussi l'être et le devenir ». (Ogay et Edelman, 2011 : 57). Nous verrons d'ailleurs dans la partie 4, en quoi le projet pédagogique met en valeur ces différences culturelles.

Les multiples aspects de l'hétérogénéité des apprenants mineurs isolés étrangers sont évolutifs et varient d'un contexte à l'autre. Comme nous l'avons montré, à l'échelle mondiale, et à une échelle institutionnelle, les pays représentés peuvent varier. Ainsi, les langues parlées et les cultures représentées ne sont pas les mêmes d'une structure à l'autre ou d'une classe à l'autre. L'hétérogénéité est donc mouvante et dépend aussi du contexte dans lequel elle s'inscrit. Notre terrain s'inscrit dans un contexte de prise en charge temporaire où l'hétérogénéité des apprenants peut varier d'une période à l'autre en fonction des effectifs. Ce sont des facteurs que nous ne pouvons pas prévoir. Ainsi, les imprévus tiennent une grande place dans le terrain que nous avons choisi. Nous allons donc lui consacrer une partie afin d'analyser d'où ils peuvent provenir.

Chapitre 3 : Les imprévus en didactique des langues

« La seule chose véritablement étonnante et déstabilisante serait que les choses se passent exactement comme prévu ! » Philippe Perrenoud, 1999.

L'imprévu est propre à la didactique en général. Un professeur, même préparé et prévoyant, ne peut prédire les réactions de ses apprenants, ni les événements extérieurs sur lesquels il n'a pas de contrôle. Nous pensons que l'hétérogénéité vaste des apprenants MIE, mais aussi l'environnement dans lequel ils évoluent, interne et externe à la classe, augmentent la probabilité qu'ils surviennent. Avant de prendre en compte ces imprévus dans notre pratique, nous devons d'abord les analyser. Pour mieux les comprendre de manière théorique, nous nous intéressons aux imprévus déjà analysés par deux didacticiens, que nous considérerons comme les imprévus visibles. Puis, nous nous pencherons sur les imprévus qui nous semblent propres au public de mineurs isolés étrangers, parfois invisibles et appartenant à une sphère plus large que le milieu scolaire, mais dont les conséquences se font ressentir dans l'enseignement.

1. Se préparer à l'imprévu

Selon le site de l'Académie Française, le verbe *prévoir* vient du latin *praevidere* qui signifie « apercevoir d'avance, prévoir » (s. d.). En prévoyant, on anticipe ce qui pourrait arriver. Le Robert en ligne définit l'imprévu comme ce « qui n'a pas été prévu ; qui arrive lorsqu'on ne s'y attend pas »

(s. d.). L'imprévu déconcerte, il est redouté car il survient sans prévenir. Nicole Bénéïoun-Ramirez (2009) tient à distinguer *incertain* et *imprévu*. En effet, à la différence de *l'imprévu*, *l'incertain* est défini comme l'événement « qui n'est pas fixé, déterminé à l'avance, qui n'est pas certain, qui peut ou non se produire, n'est pas sûr dans l'avenir » (ibid. : 64). L'incertain est plus envisageable que l'imprévu. Le futur en soit est incertain et s'étend dans le temps, tandis que l'imprévu vient frapper le présent d'une manière plus brutale et déstabilisante. Il y a dans cette distinction une nuance plus négative et perturbante qui vient se poser sur l'imprévu. Si l'imprévu déconcerte alors il peut déstabiliser un sujet, voire un groupe entier.

Philippe Perrenoud a orienté une de ses recherches sur l'imprévu en questionnant le fonctionnement du système éducatif (1999), dont la formation des enseignants. Analyser et cerner ce qui pourrait empêcher le bon déroulement d'un cours est pour lui une des racines solides de l'enseignement. Les imprévus devraient être inhérents à la formation des enseignants. Il distingue deux types d'imprévu (ibid. : 123) :

- Les événements qui seraient « prévisibles », face auxquels le professeur pourrait développer une compétence pour mieux s'y préparer et réagir. Pour lui, la préparation à ces événements est possible puisqu'ils ont été analysés en amont. Seul leur moment d'occurrence ne peut être présagé.
- Les événements « inédits » qui impliquent une compétence d'improvisation résultant d'une formation, de ressources développées avec l'expérience et la capacité d'adaptation.

Les événements « prévisibles » sont ceux que l'on pourrait le mieux envisager, sans connaître leur moment d'occurrence. Une fois vécus, ils pourront être analysés puis envisagés différemment par force de renouvellement et d'anticipation. L'enseignant développe une compétence d'action grâce à son anticipation. Les événements « inédits » arriveront quoi qu'ils arrivent puisqu'ils sont plus courts et immédiats, le formateur doit composer avec ces événements, fort de son expérience et des habitudes qu'il développe. L'expérience et l'improvisation, et surtout la connaissance de son environnement et de ses apprenants, permettront à l'enseignant de mieux se préparer aux événements imprévus. Analyser notre pratique et nos apprenants nous permet de « mieux s'y préparer mentalement » (ibid. : 133). L'imprévu n'est donc pas totalement perturbateur mais il doit être envisagé pour être mieux contrôlé, dès la formation des enseignants. Pour Perrenoud, elle joue un grand rôle dans sa capacité à réagir à des événements inattendus. Pour lui, la tournure de l'imprévu dépend du sujet et de sa préparation. Bien entendu, l'acteur ne peut pas tout contrôler, car les situations peuvent nous échapper. Même avec la meilleure préparation, les imprévus sont incontournables et peuvent survenir. Alors il faut « faire avec » (ibid. :123). Cette

acceptation, suggérée par Perrenoud, doit amener l'enseignant à se questionner et surtout à se former continuellement. Puisque l'imprévu est inhérent à notre pratique d'enseignant, il faut l'intégrer dans les formations pour l'envisager dans notre futur métier : « ... j'inscrivais l'imprévu dans la structure même du métier de professeur, je plaçais en quelque sorte pour une conception de l'enseignement dans laquelle la seule chose véritablement étonnante et déstabilisante serait que les choses se passent exactement comme prévu ! » (ibid. : page 124). Cette citation nous paraît fidèle à la réalité dans laquelle nous pouvons évoluer en tant qu'étudiant et enseignant. Faire exister l'imprévu et l'intégrer à nos formations, revient à lui enlever une part de déstabilisation. Si nous le considérons comme habituel, cela lui enlèvera son aspect redoutable. Reconnaître l'imprévu et l'accepter revient à reprendre le contrôle sur cet événement qui peut être une source d'angoisse pour les futurs enseignants.

La pratique nous permet d'appliquer ce que nous avons appris, et surtout d'expérimenter. Nos expériences ne sont pas lisses et prévisibles puisque des imprévus interviennent dans différents champs de l'enseignement. Bien que le livre de Bénéïoun-Ramirez (2009) se concentre sur la didactique auprès de locuteurs natifs, elle dresse une étude qui fait écho aux imprévus possible dans l'enseignement auprès de mineurs isolés étrangers. Elle établit une classification des imprévus, à travers différentes dimensions, que nous allons présenter dans la partie suivante.

2. Des imprévus décroissants

Avant de présenter les dimensions interdépendantes dans lesquelles pourraient intervenir des imprévus sur notre terrain de recherche, nous présentons le tableau créé par Nicole Bénéïoun-Ramirez (2009:71) : *L'imprévu en trois dimensions*. Afin d'analyser les différents types d'imprévus qui pourraient interférer avec la pratique de l'enseignant, elle les classe dans trois grandes sphères : contextuelle, pédagogique et didactique. Voici le tableau, transposé ici de manière raccourcie afin d'expliquer chaque dimension principale :

Contextuels	« liés au cadre des activités, liés à l'organisation (établissement et classe), liés à l'institution »
Pédagogiques	
Philosophiques Idéologiques	« liés à la mission de l'enseignant »
Vie et conduite de classe	« liés à la gestion du temps »
Relationnels	« liés au comportement des élèves »
Didactiques	« liés aux élèves, liés au professeur »

Nous pouvons observer que ces contextes évoluent d'une dimension plus éloignée à plus rapprochée. Malgré leurs sources différentes, les imprévus conservent leur impact, puisqu'ils perturbent tous, à leur niveau, le champ disciplinaire de l'enseignant.

- **La dimension contextuelle :**

L'auteur écrit que ces imprévus sont liés à l'organisation propre au cadre de la classe (matériel disponible dans les classes) et des activités. Ils peuvent aussi être institutionnels puisqu'ils peuvent concerner les sorties oubliées, les élèves qui sortent de la classe pour aller aux toilettes, les retards ou l'assiduité. Ce sont des imprévus vastes internes à l'institution scolaire.

- **La dimension pédagogique :**

Pour les imprévus intervenant dans le contexte pédagogique, elle cite les discussions imprévues avec les élèves qui sortent du déroulement de la séance. Rentrent aussi en compte les imprévus liés à la vie et la conduite de la classe comme leurs questions déstabilisantes ou enrichissantes pour la suite de la séance, ainsi que les imprévus liés à la « gestion-élèves » : les oublis de matériel et de travail non-fait.

- **La dimension didactique :**

Bénaïoun-Ramirez séparent les imprévus didactiques liés aux élèves et aux professeurs. Pour ceux qui concernent les élèves, ils se manifestent à travers des notions vues auparavant par les apprenants, qu'ils se réapproprient ou non. Leurs interventions témoignent parfois de leur capacité à analyser une situation d'un point de vue qui n'était pas anticipé. Les imprévus didactiques qui touchent directement le professeur peuvent se manifester par un cours plus difficile que prévu : des photocopies mal imprimées, un oubli dans les feuilles, ou une partie du déroulement de la séance oubliée. Tous ces imprévus sont courts et immédiats. Ils demandent donc de l'adaptation et de l'imagination sur le moment.

Bien que la recherche de Bénaïoun-Ramirez s'applique à la didactique auprès de locuteurs natifs, les dimensions multiples et décroissantes qu'elles utilisent nous paraît très pertinente pour expliquer les différentes échelles d'imprévus susceptibles d'intervenir dans l'enseignement auprès du public de notre terrain.

3. Des imprévus interdépendants dans l'enseignement auprès de mineurs isolés étrangers

Nous allons reprendre les trois dimensions principales de Nicole Bénaïoun-Ramirez et les adapter en fonction de notre terrain de recherche et de pratique. Nous rajouterons dans un premier temps deux dimensions invisibles et externes dont les conséquences touchent directement notre champ d'enseignement. La première s'est étendue à l'échelle mondiale et a eu un impact colossal sur notre quotidien et l'accueil des apprenants. La deuxième dimension est propre à la situation d'adolescents en situation de migration dans tout ce qu'elle englobe : un quotidien ponctué d'imprévus personnels et régi par un suivi juridique et administratif sur lesquels eux-mêmes ont peu de contrôle. Il convient de montrer que ces apprenants traversent des imprévus permanents et systémiques dont les différentes sphères s'entremêlent

3.1 Des imprévus externes

3.1.1 Un imprévu mondial

Nous ne pouvons parler des imprévus touchant notre terrain de recherche sans parler de la pandémie que nous avons traversée en 2020 et 2021. Nous avons découvert de nouvelles manières de travailler, dans le réel ou par voie numérique. La pandémie a eu un impact colossal sur les plus précaires, n'ayant pas les mêmes ressources et le même accès à l'informatique.

Pour les formatrices, l'objectif majeur de l'année 2021 et du début de 2022, a été de s'adapter dans l'urgence aux conditions sanitaires, tout en proposant un emploi du temps de cours qui corresponde aux nouvelles restrictions. Il était compliqué de prévoir le déroulé des cours sur la semaine puisque les nouvelles contaminations des apprenants ou des professionnels étaient imprévisibles. En effet, en avril 2021, le centre a été fermé pendant un mois complet, contraignant les éducateurs et les formatrices à se déplacer dans les différents hôtels pour tenter de réaliser leur travail éducatif et des distributions de repas. Aucun des apprenants n'avait accès à un ordinateur, et certains, étaient sans téléphone. Notre réponse sur le moment a été de distribuer chaque jour des exercices aux usagers dans leurs hôtels, en fonction de leur niveau. Nous les récupérons, les corrigions et les rendions les jours suivant

Fin avril, le centre a pu rouvrir. L'équipe étant en sous-effectif et pour éviter le brassage, nous avons dû proposer des formats de classe différents : les cours se sont déroulés sur place en petits groupes, pour une heure, seulement avec les apprenants d'Archereau. Les foyers recevaient des exercices par e-mail. Début juin, tous les cours ont repris à la normale, avec les apprenants des 3 structures, de nouveau séparés en trois niveaux de compétence. En janvier 2022 nous avons connu une nouvelle

période de contamination au sein de l'équipe et des usagers. Le sous-effectif de l'équipe a contraint des modifications du planning des cours. En effet, puisqu'il n'y avait plus qu'une formatrice, les cours sont passés de trois heures par classe, les cours sont passés à deux heures avec des niveaux réunis : les B1 avec les A2 et les A1 avec les A1.1. Cela a donc ajouté une hétérogénéité supplémentaire au sein des groupes.

3.1.2 Le contexte de prise en charge : une continuité pédagogique impactée par des effectifs imprévisibles

Bien que les enseignants ne soient pas concernés directement par la prise en charge des apprenants mineurs isolés étrangers, le contexte social dans lequel évoluent ces apprenants interfère avec le contexte d'apprentissage. La prise en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance des mineurs isolés étrangers est un contexte à grande échelle susceptible de produire des imprévus dans la sphère didactique. Celle-ci est soumise à une projection courte puisque les apprenants sont eux-mêmes soumis à leur situation administrative en cours. Sur notre terrain de recherche, la durée de prise en charge étant imprévisible, il est compliqué de prévoir les effectifs des classes dans ce type de structure, qui varient d'une semaine à l'autre. Le centre Archereau accueille en moyenne 10 nouveaux apprenants chaque semaine (qui dépendent aussi des deux foyers).

La continuité pédagogique est rendue compliquée par le contexte social des apprenants. La sphère sociale est celle qui génère le plus d'imprévus au sein du cadre didactique. Non seulement elle intervient sur la durée de présence des élèves dans le centre, mais elle intervient aussi sur l'assiduité quotidienne. Puisque les apprenants ont des démarches médicales, administratives et juridiques en cours, ils ont plus de rendez-vous à honorer. Les présences sont donc imprévisibles d'un jour à l'autre.

Ces effectifs imprévisibles ne permettent pas de cerner les besoins et les compétences des apprenants qui restent peu de temps et donc d'appréhender les éventuels imprévus didactiques. Philippe Dessus (2022), explique qu'il revient à l'enseignant d'essayer de savoir « comment on va réagir » mais aussi de parvenir à comprendre « pourquoi » cet imprévu a fait surface. On pourrait essayer de prévoir comme les élèves vont réagir à un exercice ou à des questions. On peut aussi prévoir le contenu d'une séance en fonction du niveau des apprenants, même si on a conscience qu'elle ne déroulera pas comme prévue. Il nous paraît cependant plus difficile de savoir pourquoi un imprévu ferait surface si on ne sait pas à l'avance quels élèves seront présents et quel est le niveau véritable de l'élève une fois dans une classe, en groupe, avec des élèves qui ont un parcours scolaire différent.

3.2 Des répercussions visibles : un contexte didactique instable

Dans les parties précédentes, nous avons présenté des imprévus liés à des facteurs externes, comme le cadre de prise en charge ou de l'enseignement, mais les imprévus peuvent parfois surgir de l'apprenant lui-même et de ses savoirs acquis ou non. Le niveau hétérogène des apprenants participe à ces imprévus didactiques. D'autant plus que l'apprenant ne reste pas toujours assez longtemps pour créer un lien et évaluer ses progrès dans la langue cible. Sur le cas de notre terrain de recherche, le contexte didactique est étroitement lié aux contextes extérieurs à la classe.

Après avoir mené une recherche concentrée sur les réactions d'élèves qui n'étaient pas prévues dans le cadre de la classe, Huber et Chautard (2001) ont défini l'imprévu didactique comme : « tout événement de nature organisationnelle, méthodologique, relationnelle ou cognitive qui a échappé à la programmation de l'enseignant et qui a introduit une perturbation dans la leçon en cours. » (Ibid. : 81). Cette recherche leur a permis d'identifier des incidents cognitifs d'élèves qui pourraient se transformer en imprévus. Pour les auteurs, il existe trois types de situation dans la classe. Il peut y avoir des moments anticipés par les professeurs et d'autres qu'ils vont les suspendre mais gérer rapidement. Il peut aussi y avoir des événements plus importants, qui en deviennent imprévus et qui nécessitent un traitement plus long car ils déstabilisent l'enseignant. Par exemple, Nicole Bénéaouïn-Ramirez (2013) a mené une étude dans le cadre de la classe, lors d'une séance de physique-chimie en classe de seconde avec un professeur expérimenté. Cette recherche est basée sur une vidéo et un entretien qui ont permis d'analyser et classer chaque incident cognitif de la séance en cours. Les plus perturbateurs ont abouti sur un imprévu, c'est à dire un événement plus compliqué et long à gérer pour l'enseignant selon Huber et Chautard. Bénéaouïn-Ramirez s'est rendue compte que les incidents cognitifs découlant sur des imprévus, avait lors de la correction des exercices, car cette phase découle sur plus d'agitation et réactions de la part de l'élève qui déstabilisent l'enseignant. L'analyse des séances nous paraît être une alternative efficace pour analyser puis mieux anticiper les imprévus didactiques qui ont lieu dans une classe. Cependant sur notre terrain, il serait plus difficile d'analyser des imprévus didactiques avec la même classe, puisque nos apprenants évoluent régulièrement, de ce fait, leur comportement et leur niveau également.

Concernant le comportement des élèves, Philippe Dessus, (2022) présente Archambault et Chouinard (1996) dans un travail sur la gestion des imprévus. Pour lui, le sens de l'observation peut être un outil naturel chez l'enseignant pour garder le contrôle sur l'ensemble de la classe. En effet, pour contrôler les événements fortuits, il revient au professeur d'être sensible à ce qu'il se passe dans la classe. L'enseignant, bien qu'il ne soit pas en mesure de tout prévoir et tout contrôler, doit faire preuve de cadre et de maîtrise. Si l'enseignant parvient à repérer un comportement qui pourrait se

juxtaposer à d'autres il doit être le plus attentif possible aux comportements des élèves : « Une des caractéristiques les plus difficiles à appréhender, notamment pour les enseignants débutants, est le fait que différents événements se produisent en même temps (chevauchement) » (P. Dessus, 2022).

Du fait de la situation sociale des apprenants et des effectifs renouvelés régulièrement, encourageant l'hétérogénéité des niveaux de nos apprenants, ce sont les événements didactiques auxquels nous sommes le plus confrontés. L'écart éducatif entre les élèves participant aussi à ce décalage qui entraînent des demandes chevauchées. Certains nous sollicitent plus que d'autres lors du déroulement de la séance, notamment en niveau A1.1 et A1, alors que d'autres avancent plus vite et sont autonomes. Ces sollicitations et demandes, peuvent parfois couper la séance régulièrement. Ces chevauchements d'événements sont aléatoires. Certaines séances en auront très peu et d'autres seront une succession d'événements minimes qui perturberont le déroulé de la classe.

Exemple d'imprévu didactique causé par l'hétérogénéité des niveaux et l'interdépendance des sphères :

En mars 2022 nous avons accueilli deux apprenantes ukrainiennes. Ne parlant pas du tout français, mais ayant été scolarisées auparavant, nous leur avons assigné la classe A. Nous ne savions pas encore qu'elles avaient été scolarisées jusqu'en classe de terminale et parlaient plusieurs langues. Or à ce moment-là, le niveau de la classe A était un niveau A1 très faible, composé d'élèves qui n'avaient pas été scolarisés auparavant. Sans pour autant comprendre le lexique, elles parvenaient toutes les deux à aller extrêmement vite en faisant des transferts avec l'anglais et l'allemand. Le contraste entre ces deux apprenantes et le reste de la classe, n'était donc pas prévu et a demandé de l'adaptation immédiate. Cela a été vécu par la formatrice comme un imprévu car elle a mis en pause le déroulé de son cours pour sortir de classe et donner des exercices supplémentaires plus adaptés aux deux apprenantes ukrainiennes. Cet exemple n'est pas une situation isolée, et peut arriver régulièrement lorsque nous avons de nouveaux apprenants dont nous ne connaissons pas encore le parcours scolaire. Dans ce cas, l'imprévu didactique n'est pas dû à l'incompréhension des élèves mais plutôt à leur niveau trop élevé par rapport à celui du reste de la classe.

3. L'imprévu comme source de renouvellement

Philippe Perrenoud dans la préface de Bénaïoun-Ramirez (2009) relate une anecdote sur Pierre Mendès-France, ancien premier ministre français. Lors de la conférence de Genève en 1954, Zhou Enlai, son homologue chinois, se mit à manger, de manière évidemment imprévue, le papier de son petit-suisse. Pour ne pas le mettre mal à l'aise, Pierre Mendès-France en fit de même. Cette anecdote montre que chaque personne possède une capacité unique de rebondir face à l'imprévu.

Pour Bouvier et Obin (1998), l'imprévu peut être source d'échanges entre les enseignants et mener à réflexions. Ils permettent le partage d'expériences et de pratiques. Puisque que la formation est homogène et seulement entre le savoir et l'étudiant, les réflexions pratiques ne sont pas encore réalisables entre les étudiants. C'est en expérimentant sur le terrain et en rencontrant d'autres professionnels qu'on peut entamer des réflexions sur nos compétences. En effet, l'enseignant expérimente un premier événement, l'analyse, seul ou avec d'autres professionnels, puis peut à nouveau retourner sur le terrain avec ce bagage supplémentaire grâce à « ce qu'il a observé, raconté et commenté par l'acteur » (1998 : 47). L'imprévu doit exister dans le cadre de formation et de pratique des enseignants. Il doit être pris en considération comme le suggère Perrenoud (1999) et mené à des réflexions. Bien au-delà de l'intégrer dans nos formations, à force d'investissement régulier, l'imprévu doit devenir familier, mais surtout un moteur plus qu'un frein. Nous serons alors capables d'analyser notre pratique de manière positive et de réfléchir à des alternatives pédagogiques: l'imprévu doit être source de création, de renouvellement, et ce pour faciliter notre pratique, mais aussi au bénéfice de nos étudiants.

Selon Huber et Chautard (2001), les imprévus sont subjectifs et présentent deux catégories. Ceux qui peuvent être perçus de manière négative par les enseignants, ou ceux qui peuvent être vus de manière positive. Ils considèrent que les enseignants percevant l'imprévu comme négatif ne vont pas vers « une configuration constructiviste » de l'enseignement (ibid. : 106). En effet se laisser décourager, ou percevoir l'imprévu comme un obstacle insurmontable ne permet pas de se remettre en question et d'évoluer. L'imprévu, perçu de manière positive peut être source de propositions, de renouvellement des pratiques. A force de rencontrer des imprévus, nous avons compris qu'ils faisaient partie intégrante du travail du formateur et qu'ils pouvaient être source de stress, mais aussi de questionnements. L'imprévu dépend de qui le vit et dans quel contexte. Nicole Bénaïoun-Ramirez écrit : « ce qui est imprévu pour l'un peut ne pas l'être pour l'autre » (2009 : 70). Le professeur, dans toute son individualité puisqu'il reste humain, a sa propre manière de répondre à l'imprévu. A lui d'en tirer des conclusions constructivistes ou non.

Comme nous avons pu le voir, le public MIE traverse des problématiques internes et externes à leur vie, qui diffèrent d'un public « habituel ». Nous entendons par habitude, le public

généralement présenté dans nos formations, et dans les manuels de FLE. Puisque l'imprévu a été quotidien, d'abord à une échelle mondiale, entraînant des répercussions sur notre terrain de recherche mais aussi dans la vie de nos apprenants, nous devons lui réserver une place dans notre travail de recherche, mais surtout y trouver une alternative pédagogique.

Un imprévu peut donner une multitude d'alternatives, parfois compliquées à gérer, mais est-il forcément négatif ?

PARTIE 3

-

Objet de la recherche et méthodologie utilisée

Chapitre 1 : objet de la recherche et hypothèses

1. Objet de la recherche

Les apprenants MIE possèdent des histoires uniques. En arrivant en France, leur propre identité évolue. Ils se retrouvent dans une situation sociale et juridique imprévisible, propre à leur double statut. Le mélange de ces sphères au sein d'un même espace d'enseignement a impact sur l'enseignement et leur apprentissage. Nous pensons que ces problématiques amplifient leur hétérogénéité et le risque d'imprévis. La mise en place d'une progression didactique sur plus d'une semaine est régulièrement interrompue par ces imprévus pédagogiques : les départs et les arrivées, l'assiduité, les changements d'emploi du temps liés à au cadre institutionnel, les changements d'apprenants et l'évolution des niveaux.

A une vision plus rapprochée, et directement liée aux apprenants, nous nous sommes penchés sur leur hétérogénéité, en démontrant qu'elle touchait plusieurs domaines de leurs vies et avaient un impact direct sur leur apprentissage et notre terrain. Nous avons établi des imprévus extérieurs, liés à la prise en charge des apprenants par l'Aide sociale à l'enfance, sur lesquels nous n'avons aucun pouvoir d'action. Nous pouvons maintenant dire que la juxtaposition de ces sphères peut impacter le champ disciplinaire sur plusieurs dimensions : contextuel, pédagogique et didactique. Nous avons vu qu'une anticipation, une analyse et une adaptation de la part des enseignants, favorisent une meilleure réaction face à ces événements inhérents à la didactique, et mènent vers un renouvellement des pratiques. Or, avec ce public nous sommes soumis à des sphères sur lesquelles nous n'avons pas de pouvoir. Les apprenants changent régulièrement, ainsi nous ne sommes pas toujours en capacité de prévoir et d'analyser les risques d'imprévus comme le préconisent les recherches de Nicole Bénéïoun-Ramirez et Philippe Perrenoud.

Cependant, nous pouvons être dans une démarche d'acceptation et de renouvellement, puisque l'imprévu est vécu de manière subjective et peut aussi être source d'échanges, et d'innovation : « ce qui est imprévu pour l'un peut ne pas l'être pour l'autre » (Bénéïoun-Ramirez, 2009 : 70). Nous choisissons d'être dans une position didactique « constructiviste » (Huber et Chautard, 2001) dans laquelle nous voulons intégrer les apprenants afin de mettre en valeur leur hétérogénéité qui peut aussi être transformée en une richesse langagière et culturelle au sein d'un même groupe. Nous pensons qu'au-delà de transmettre des savoirs langagiers, nous devons prendre en compte leur interculturalité, leurs expériences de mobilité, et même les imprévus liés à notre terrain de recherche. Néanmoins, nous ne voulons pas tomber dans une pédagogie égalitaire, qui effacerait les problématiques et la diversité de ces apprenants. Leurs besoins et leurs conditions

d'accueil sont tels que nous devons proposer une pédagogie qui valoriserait leur passé et leur culture, qui condensent plusieurs compétences et peut s'adapter à notre terrain : le projet pédagogique.

2. Hypothèses

Voyons l'hétérogénéité, comme le soutiennent Hubin et Chautard (2001), comme un phénomène qui pousse le formateur à se questionner et à se renouveler plutôt que d'interpréter ces différences comme des obstacles. En recherche de solution didactique, nous émettons la première hypothèse que les courts projets pédagogiques, conduits par l'équipe pédagogique du terrain ou des médiations extérieures conviennent aux effectifs imprévisibles, car leur temporalité est malléable. De ce fait, nous supposons que les projets pédagogiques peuvent mieux s'adapter au manque de projection pédagogique auquel nous faisons face. Ils pourraient amortir les imprévus pédagogiques et didactiques que nous sommes susceptibles de rencontrer avec ce public. Ainsi nous souhaitons répondre à la question suivante :

En quoi les projets pédagogiques peuvent prendre en compte les imprévus et l'hétérogénéité multiple des apprenants mineurs isolés étrangers ?

Nous voulons émettre l'hypothèse que le projet pédagogique s'étendant dans le temps, propose de multiples réalisations didactiques, dans la participation mutuelle. Sa délimitation didactique plus ouverte et sa temporalité plus vaste, semblent correspondre à notre public et à ses problématiques multiples. En effet, nous voulons supposer que le projet pédagogique peut convenir à un public hétérogène, ainsi cela limiterait les imprévus didactiques liés aux différences de niveaux. Nous pensons qu'au-delà de prendre en compte une hétérogénéité commune, les projets pédagogiques peuvent la transformer, comme le soulève Dabène : « Le propre de la didactique n'est-il pas de transformer l'hétérogénéité, ingouvernable, en diversité, gérable si on accepte le postulat de variations sur un continuum ? » (1992 : 11). Ainsi nous voulons proposer ces projets pour transformer l'hétérogénéité, vue comme dérangeante, en un résultat positif et créateur : l'interculturalité.

Les apprenants mineurs isolés étrangers, étant avant tout des élèves issus d'une multitude de pays et cultures différents, nous voulons montrer qu'ils portent aussi en eux la compétence plurilingue et pluriculturelle et que les projets pédagogiques sont le moyen de concilier les différentes problématiques et conditions d'apprentissage que nous avons présentées. Bien que l'hétérogénéité et la situation de nos apprenants soient générateurs d'imprévus, aucun

renouvellement ne pourrait éclore de l'homogénéisation.

C'est dans cette démarche que nous voulons présenter deux projets pédagogiques qui se sont déroulés sur notre terrain de recherche. L'un qui est déjà mis en place depuis plusieurs années avec un partenaire culturel et l'autre que nous avons construit dans le cadre de ce mémoire, pour une durée infinie. La temporalité étendue du second projet permettrait de déjouer les imprévus du quotidien car les apprenants pourraient aussi s'investir en dehors du temps scolaire. Ainsi dans la prochaine partie nous allons présenter comment nous avons procédé pour appliquer nos hypothèses et recueillir des données pendant la réalisation des deux projets pédagogiques.

Chapitre 2 : la démarche méthodologique

1. La recherche-action

Travaillant dans un centre socio-éducatif qui a ouvert ses portes il y a six ans, j'ai eu la chance d'arriver dans un environnement de travail où mes deux collègues de FLE avaient déjà mis en place des projets pédagogiques avec des partenaires réguliers. En 2021, lorsque j'ai débuté dans cette structure, j'avais participé une première fois à une semaine d'ateliers d'écriture d'articles, organisés par l'association ZEP, et destinés à être publiés pour les textes sélectionnés. A ce moment-là, je n'avais pas encore fait le choix défini d'un sujet de mémoire.

Cette expérience m'a ensuite permis de faire des liens avec mes cours de Master 2, notamment sur les notions d'interculturalité, de compétences plurilingues, et de pédagogie de projet. J'avais la chance de pouvoir faire un miroir entre mes études et ma pratique. J'ai réalisé que beaucoup d'échanges culturels et langagiers pouvaient naître durant ces temps de projet. J'ai vu que le projet pédagogique était reconnu officiellement en didactique et qu'il fonctionnait avec le public de mon terrain.

Le choix de ma problématique m'a donc amenée vers une méthodologie de recherche-action puisque j'ai voulu réitérer l'expérience du projet pédagogique dans le cadre de l'élaboration de mon mémoire. Le projet étant une action commune, il me paraissait plus impactant de participer à un projet plutôt que de l'observer. De plus, étant en poste en même que mon mémoire, il paraissait naturel que je choisisse cette méthode. Ce qui m'importe le plus au travers de cette recherche-action, ce n'est pas d'avoir la prétention d'avoir une solution en didactique du FLE et du FLS avec les mineurs isolés. Il m'importe, comme dans toute recherche, d'expérimenter pour tenter de comprendre ce qui fonctionne ou non avec le public choisi, de saisir les atouts mais aussi les limites possibles au projet pédagogique dans un contexte d'enseignement avec des MIE.

2. Le recueil des données

J'ai choisi deux moyens principaux pour recueillir les données: l'observation-participante, l'enregistrement audio, que je vais développer dans cette partie.

2.1 L'observation participante

L'observation-participante, m'a permis d'être moi-même dans l'expérimentation du projet, afin de le vivre avec les apprenants et les intervenants. Blanchet écrit sur cette méthode qu'elle « consiste à réaliser des observations en participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent, en contextes spontanés, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête » (2014 : 72). Pour les deux projets en général, adopter une posture intégralement observante n'était pas réalisable dans le cadre de mon travail puisque mon poste implique que je doive prendre en charge une classe. Il était donc évident que je travaillerais en même temps que mes observations. Cette méthode était donc la plus adaptée.

J'ai parfois alterné entre la posture d'observation et de participation, notamment lors de la première séance du projet ZEP où j'ai laissé les intervenantes présenter et guider l'atelier. Cela m'a permis d'avoir le temps d'observer et de me décentrer de l'action. Les intervenantes journalistes ont pris en main la première séance, et me retirer permettait aux apprenants de travailler avec des personnes extérieures au centre pour un projet qui sort du planning habituel de la classe. Le reste du projet, j'ai participé avec les journalistes intervenantes afin les aider à recueillir les textes et aider les apprenants si besoin : répondre aux questions, les aider à choisir un sujet, les corriger. Cette posture me permettait de participer tout en observant les réactions des élèves dans le cadre de ce projet.

Participant une seconde fois à ce projet, une année plus tard, me permettrait peut-être de confirmer ce que j'avais déjà pu observer l'année passée : un projet qui convient à chaque profil. Seulement, cette année, les apprenants étaient totalement différents : allaient-ils y adhérer une deuxième fois ?

De plus, ayant la conception de mon mémoire en parallèle, j'allais probablement saisir de nouvelles données et avoir un autre regard sur les possibilités du projet pédagogique en didactique et tout particulièrement avec ce public.

Dans un second temps, j'ai démarré un projet de journal mensuel avec Léa, la stagiaire en deuxième de formation au diplôme d'État d'éducateur spécialisé (DEES). Elle a été à l'initiative de cette idée. Cela s'est révélé être une opportunité de porter avec elle ce projet et de mettre en place des premiers ateliers dans un cadre didactique. Nous étions toutes les deux dans une posture participante. Nous avons défini ensemble la première séance de l'atelier, qui eu lieu le 21 mars 2022. Nous avons aussi fait le choix d'expérimenter, pour pouvoir nous adapter ensuite. De

nouvelles idées d'organisation se sont ajoutées au fil des ateliers. Léa étant présente sur le centre une semaine sur deux, les ateliers ont lieu toutes les deux semaines. Les deux autres formatrices y participent également. Étendre le projet à plusieurs professionnels a permis que je puisse entièrement prendre une posture d'observations pendant un temps de l'atelier tout en y participant. Je laissais le relais à mes collègues et j'observais. Choisir cette posture d'observation participante permet d'être au cœur du projet. Bien entendu, nous ne pouvons pas tout voir et entendre lorsque nous sommes en action, c'est pour cela que j'ai aussi utilisé les enregistrements audio.

2.2 Les enregistrements audio

Puisque je participais en grande partie (à part pour la première séance du projet ZEP où j'ai pu observer), les enregistrements audios ont été un moyen de capter ce que je ne pouvais pas voir ou saisir quand j'étais occupée avec les apprenants. Ils ont été réalisés avec mon téléphone, placé sur un bureau dans la classe ou sur une table lorsque nous étions à l'extérieur de la classe. Utiliser mon téléphone me permettait de rester discrète, pas que je veuille enregistrer les apprenants à leur insu, mais pour ne pas modifier leurs comportements avec une installation trop évidente et inhabituelle. Comme je participais et que je me déplaçais régulièrement, je ne pouvais pas prendre de notes. C'est pour cela que je n'ai pas eu recours au journal de bord pour le recueil de données mais plutôt dans un but personnel et organisationnel.

J'ai réutilisé les audios lors de la rédaction de mon mémoire. Je retranscris les passages qui me paraissaient pertinents pour ma recherche.

Pour le projet ZEP j'ai principalement enregistré la première et la deuxième séance puisque les jours restants, les apprenants étaient penchés sur la construction de leur texte. Par la suite, j'ai principalement recueilli les données en relevant des interactions en lien avec l'élaboration de mon mémoire : les interactions entre les intervenantes et les apprenants mais aussi entre les apprenants eux-même. J'ai réécouté les audios plus d'un mois après le projet, lorsqu'une partie de mon mémoire était déjà écrite. mais aussi entre les apprenants eux-même. Écouter les audios a posteriori, une fois mon mémoire plus avancé, m'a permis de relever des échanges en lien direct avec mon sujet les thèmes en lien avec l'interculturalité, le plurilinguisme, l'arrivée dans un nouveau pays. Tous ces thèmes qui ressortent des audios sans que cela ait été amené en amont aux intervenantes, qui découvraient complètement ce public, montraient encore une fois que c'étaient des thèmes inhérents à ce public et exploitables en projets pédagogiques.

Maintenant que nous avons présenté notre méthodologie, nous allons consacrer une partie au projet pédagogique puisqu'il va répondre aux hypothèses que nous avons émises précédemment. Dans un premier temps nous le présenterons à travers le domaine de la didactique, puis nous

présenterons les deux projets réalisés sur notre terrain. Enfin nous présenterons les atouts qui se sont révélés au terme de notre recherche-action.

PARTIE 4

-

Le projet pédagogique

Chapitre 1 : le projet pédagogique en didactique des langues

Nous avons vu que nos apprenants, de par leur statut social et juridique de *mineurs isolés étrangers*, recouvrent une multitude de disparités. Leurs parcours multiples amplifient leur hétérogénéité, qui elle-même découle sur plus d'imprévus dans le champ de l'enseignement. De ce fait, nous pensons qu'une didactique figée, qui s'inscrit dans une continuité pédagogique définie, que les institutions telle que le CECRL proposent, ne convient pas toujours à ce public. En effet, nous avons constaté une hétérogénéité des niveaux et des cultures au sein de ce public de par leurs parcours personnels, scolaires, et migratoires. Ainsi, dans cette partie nous allons voir en quoi le projet pédagogique nous semble être une proposition adaptée aux imprévus possibles et à l'hétérogénéité avec un public d'apprenants mineurs isolés étrangers en didactique du FLE et du FLS dans un contexte d'accueil de jour temporaire.

1. Une réponse dans l'étymologie du mot projet

Le mot « projet » est un terme polysémique que l'on peut utiliser dans une multitude de domaines, de la sphère professionnelle à personnelle. C'est une dérivation du verbe « projeter » qui vient du latin *projicere* : « jeter en avant, propulser ». En effet, le préfixe *pro-* signifie « en avant » et *jicere*, vient du verbe « *jactare* » : « jeter ». Aujourd'hui, le terme projet contient une multiplicité sémantique, en témoigne les définitions du dictionnaire *Littré* en ligne (s. d.). Pour ce mémoire, nous conservons les deux premières :

1. Ce que l'on a l'intention de faire dans un avenir plus ou moins éloigné.
2. Action de projeter.

Le projet est un élan, un souhait de réussite dans le futur, un renouveau. Pierre Avenas (2009) a établi un parallèle entre l'étymologie du mot « projet » en latin et en grec. A l'ombre du projet, peuvent se cacher des problèmes. En effet, il explique que le mot *problème*, peu utilisé avant le XVIIème siècle, vient du grec *problêma, problêmatos* : « saillie, ce qu'on a devant soi, obstacle, question qui se pose, problème » (ibid. : 54). *Problêma* vient lui-même du verbe *proballei*, verbe qui se décompose avec le préfixe *pro-*, que nous avons défini, et de *ballein* qui signifie « jeter, lancer ».

Ainsi nous voyons qu'un parallèle s'établit entre l'étymologie latine du mot « projet » et l'étymologie grecque. Cependant, Pierre Avenas soulève que les obstacles sont les résultats du passé, tandis que le projet est ce que l'on aimerait réaliser dans le futur. Ce parallèle étymologique

fait apparaître que le projet se propose comme une réponse à sa propre étymologie grecque : il est l'espoir d'une solution à des problèmes. En didactique du FLE et du FLS, il nous semble que le projet pédagogique est également une réponse à l'évolution des pratiques et des apprenants, souvent hétérogènes.

2. Le projet comme action

Un projet répond à une perspective pédagogique « actionnelle »¹. En 2001, le CECRL établit six niveaux de compétences de langue à atteindre. Cette proposition permet d'évaluer et de certifier les niveaux des apprenants, d'harmoniser les pratiques au sein de l'Union Européenne, mais aussi de prendre en considération le plurilinguisme et la multiculturalité des apprenants.

La didactique des langues évoluant dans un monde de mobilités, où les échanges entre les élèves se multiplient, mais également les migrations, la perspective actionnelle est une réponse à la rencontre de toutes ces cultures, permise par la réalisation de projet qui dépasse la compétence de communication et exploite les compétences plurilingues et pluriculturelles des apprenants. (CPP). Pour expliquer ce qu'est la perspective actionnelle en didactique, nous donnerons dans un premier temps la définition du CECRL :

« en considérant avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification ». (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

La perspective actionnelle permet à l'apprenant de participer à des projets en groupe, de concrétiser ses savoirs dans une situation réelle. Participer à un projet commun permet aux apprenants d'aller chercher des ressources à l'extérieur du cadre scolaire. L'apprenant devient alors un acteur social et s'approprie le langage plutôt que de se le voir enseigner. Il découvre tous les rouages extérieurs à son apprentissage qui ne se limitent pas qu'à l'enseignant et aux apprenants, mais aussi aux personnels de l'institution, ainsi qu'aux intervenants et aux espaces en contact. Grâce au projet, l'apprenant pratique la langue cible avec les autres apprenants en tant qu'individu. Il développe des relations et discussions plus profondes.

¹ Avant d'avancer vers l'approche actionnelle, il nous paraît nécessaire d'introduire Jean Piaget, psychologue, qui met en avant la fonction didactique, mais aussi sociale, de la pédagogie de projet. À travers le courant du constructivisme, Jean Piaget (1964), émet la théorie que l'apprenant peut aussi être le maître de son propre apprentissage. En s'accommodant à un nouvel environnement et à ses propres efforts pour parvenir à un résultat, l'apprenant s'adapte, s'élève et construit de nouveaux savoirs. Piaget, en réponse aux cognitivistes, rend à l'apprenant sa singularité, son autonomie et sa capacité à apprendre par lui-même en se connaissant lui-même.

Dans un entretien entre Annie Couëdel et Sabrina Ben Karich (2007), étudiante en Master 1 de Sciences de l'éducation, cette professeure en charge des cours de français pour étrangers au Centre Expérimental Universitaire de Vincennes, revient sur la mise en place d'un dispositif de pédagogie de projet, qui a mené à la création du documentaire *Vivre la langue* (1978). A la lecture de l'entretien, nous pouvons ajouter à la définition du projet en didactique, l'engagement fort des apprenants, et la distance que l'enseignant apprend à mettre dans le processus d'apprentissage. En effet, dans la pédagogie de projet, l'enseignant devient un médiateur qui aide les apprenants à l'élaboration d'un projet, dans lequel ils vont acquérir des savoirs par le biais de leur travail de création et non plus grâce à la transmission opérée par le professeur.

Annie Couëdel explique que « la langue à proprement parler ne s'enseigne pas, elle s'acquiert dans des pratiques sociales en prise avec la réalité environnante et la réalité des personnes » (ibid. : 1). Le projet est donc une action commune et participative. Le résultat est flagrant avec le dispositif des élèves étrangers de l'Université Paris 8/Vincennes, puisqu'ils ont monté un projet pédagogique qui les a poussés à aller chercher des contacts à l'extérieur de l'Université : le terme d'acteur social prend son sens ici. La pédagogie de projet rend donc les élèves acteurs de leur apprentissage, dans lequel ils deviennent chacun un moteur aboutissant à la réalisation de tâches sociales et langagières.

Maintenant que nous avons défini ce qu'était un projet de manière générale et d'un point de vue didactique, nous allons maintenant présenter deux projets pédagogiques que nous avons réalisés au sein de notre terrain de recherche, centre d'accueil de jour *France Terre d'Asile MIE Archereau*. Nous avons choisi d'en montrer deux car le premier a été réalisé sur une courte période, du 22 au 25 février 2022, soit 4 jours, tandis que le deuxième est un projet d'une durée infinie dans le temps, dont le premier atelier a eu lieu le 21 mars 2022.

Chapitre 2 : un court projet pédagogique : le projet ZEP (Zone d'expression prioritaire)

La ZEP est une association qui consiste en la création de médias et d'ateliers d'écriture (textes, photos, podcasts, vidéos) par le biais de projets éducatifs. Elle intervient dans différentes structures : des collèges, des lycées, des universités, des missions locales, et des associations. Elle souhaite mettre en avant les publics défavorisés qui se sentiraient moins légitimes à prendre la parole. Elle accompagne ces publics pour faire valoir leur droit à l'expression et rétablir une « équité médiatique ». Elle souhaite que les publics invisibilisés prennent la parole sur leur quotidien puisque ce sont les plus aptes à parler de leur vécu et de la société dans laquelle ils évoluent. Lors des ateliers d'écriture, les journalistes accompagnent les participants afin que leurs récits soient mieux construits et entendus. A l'issue des projets d'écriture, certains textes sont sélectionnés et

publiés sur le site de la ZEP ainsi que leurs réseaux sociaux (Instagram, Facebook et Twitter). Les textes sont publiés avec l'accord de l'auteur, de manière anonyme ou officielle.

1. Déroulement du projet sur le terrain

La ZEP a un partenariat avec le centre d'accueil *Archereau* depuis avril 2018. Elle y intervient environ tous les six mois, soit deux projets par an. Les acteurs participant au projet sont deux journalistes, deux formatrices et deux classes de niveau. Les projets se déroulent sur quatre jours d'ateliers, à raison de 2h30 à 3h par jour, sur les temps de classe.

1.1 La préparation et l'exécution du projet

La ZEP étant un partenaire extérieur avec qui le centre travaille depuis plusieurs années, le projet ne nécessite pas une grande préparation en amont. Cette préparation revient à l'association qui sélectionne ses journalistes à qui il revient de découper la semaine d'ateliers en différentes phases (exercices de préparation, choix des sujets, rédaction, mise en page). Concernant la préparation sur le centre Archereau, nous organisons le planning des classes de sorte à ce que les classes participant au projet aient le cours le matin.

Puisque c'est un atelier d'écriture qui nécessite de savoir écrire un texte sur soi, en lien avec la société ou son environnement, les classes qui participent à ce projet sont généralement la classe B (A2) et C (B1/B2). Il est arrivé pour des raisons d'organisation propre au centre que des élèves de la classe A (A1) participent. Ils étaient accompagnés dans l'écriture de leur texte. Nous préparons les élèves suffisamment à l'avance en leur annonçant l'arrivée de ZEP la semaine d'avant. Nous leur expliquons le but du projet, et son déroulé. Avant l'arrivée des journalistes nous préparons l'installation des tables dans la cantine pour dégager de l'espace au centre de la pièce. Nous mettons aussi à disposition un paper board, des feuilles blanches, ainsi que des crayons. Idem pour le deuxième jour. Le troisième et quatrième jour, nous préparons les ordinateurs dans la salle informatique, qui possède quatre ordinateurs. Nous mettons aussi à disposition un ordinateur portable en plus. Une formatrice et une journaliste ont également mis leurs ordinateurs à disposition. D'une période à l'autre, les plannings des cours peuvent changer. Le déroulement des ateliers s'adapte donc au planning effectif à ce moment-là pour réaliser quatre sessions. En février 2022, les élèves avaient cours du mardi au vendredi, les mêmes jours ont donc été choisis pour l'atelier. Tous les jours les élèves retrouvent les journalistes dans la cantine qui leur expliquent quel va être le déroulé de la journée.

1.2 Les activités de préparation à l'écrit

Le premier jour, les journalistes rencontrent les apprenants qui participent. Afin de faire connaissance et d'encourager l'interaction, des activités « brise-glace » sont mises en place :

- Le jeu « Je pense être le seul » : les participants sont assis en cercle, avec une chaise manquante car un participant doit se placer au centre. Celui-ci dit une vérité sur lui qu'il pense unique. Il dit alors « Je pense être le seul à avoir fait... » ou « Je pense être le seul à être allé... ». Si sa vérité n'est pas partagée, tous les participants doivent se lever et se dépêcher de trouver une nouvelle place. Celui qui ne trouve pas de chaise se retrouve au milieu et doit partager une nouvelle vérité.
- Le jeu *Deux vérités et un mensonge* : chaque personne doit écrire puis lire trois phrases sur lui, dont deux vraies et une fausse. Les autres doivent deviner laquelle est le mensonge.
- Un exercice d'écriture automatique
- La création d'un acrostiche avec son prénom

Ces exercices de préparation sont nécessaires pour favoriser les échanges entre les apprenants et les intervenantes. Ils permettent de créer du lien et d'encourager les apprenants à travailler en coopération. C'est une étape d'échauffement indispensable avant l'écriture. Sans ces exercices, l'entrée dans l'écriture du texte personnel serait plus difficile. De plus, les exercices d'écriture sont aussi un moyen de mettre les apprenants dans une situation d'écriture différente de celles dont ils ont l'habitude. Leur lien avec l'écrit est principalement destiné au cadre scolaire, sphère où ils ont peu confiance en eux. Ici ils découvrent une nouvelle manière d'écrire, d'abord en s'amusant et en collectivité. Ils s'aperçoivent aussi que l'écriture peut prendre différentes formes, qu'elles soient ludiques ou journalistiques. Grâce à ces exercices, une confiance entre les journalistes et les participants se développe. Les journalistes échangent avec les apprenants sur leur quotidien. Les discussions s'orientent vers différents thèmes susceptibles d'apparaître dans les textes finals. De ces échanges ressortent des thèmes majeurs de leur quotidien. La journaliste les écrits sur un *paperboard* qui restera un repère fixé à la même place pendant les quatre jours d'écriture.

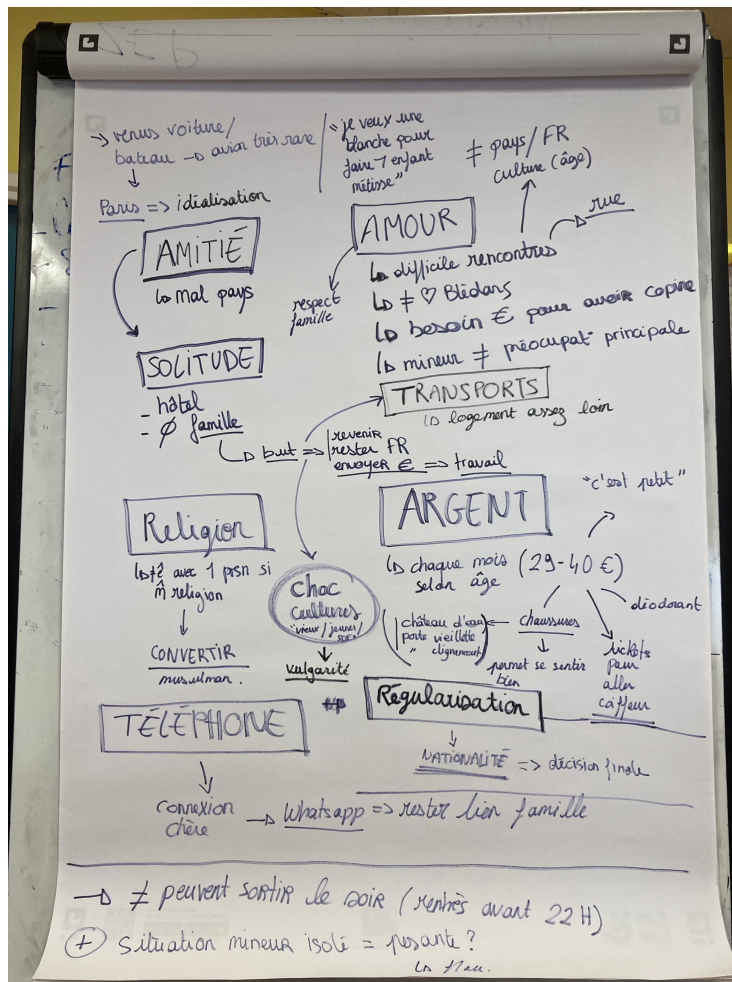


Photo du paperboard réunissant les thèmes majeurs évoqués par les apprenants

2. La sélection du sujet et la phase d'écriture

La phase d'écriture démarre généralement le deuxième jour. Les journalistes font un rappel de ce qui a été fait la veille et des thèmes qu'ils ont abordé en montrant le paperboard qui est à la vue des apprenants. Cela leur permet de se remémorer ce qu'ils ont dit la veille et de visualiser les thèmes. Ils doivent désormais choisir le sujet de leur texte personnel.

Les apprenants choisissent généralement des sujets en lien avec leur vie d'avant le départ ou en lien avec leur quotidien en France. Les thèmes sont très différents d'un apprenant à l'autre. Certains sont très transparents sur leur situation en France, et n'ont aucun mal à parler de leur prise en charge, voire même de leur parcours migratoire quand ils en ressentent le besoin. D'autres ne font aucune allusion à ces situations, non pas pour les cacher mais parce qu'ils choisissent une autre partie de leur identité.

Les thèmes qui ressortent peuvent correspondre à la vie d'adolescents « classiques » : l'amour, la mode, le sport, l'amitié. Pourtant, au travers de ces textes se reflètent souvent leur situation de prise en charge qui constitue un obstacle à une vie « normale » d'adolescent, car elle est marquée par l'attente et la dépendance aux décisions des institutions. Lorsqu'ils choisissent leur sujet personnel,

les journalistes le valident et l'aiguillent vers un prisme resserré de leur choix afin que les apprenants ne s'égarer pas trop :

Journaliste 1 : *Voyez votre thème comme une pizza, et vous, vous allez parler que d'une seule part de cette pizza. Ça s'appelle un angle.*

Dans un premier temps, les apprenants écrivent leur texte à la main sur une feuille. Les intervenantes, et si besoin les formatrices, les aident pour du vocabulaire, mais le but est de pas influencer leur plume. Une fois leur texte écrit sur une feuille, les apprenants les tapent sur l'ordinateur. Les textes sont récupérés par les journalistes, sur lesquels elles laissent des annotations. Le jour suivant ils peuvent rajouter des éléments dans leur texte en fonction des commentaires laissés par les journalistes sur leur texte, généralement écrits sous forme de questions :

« *Qu'as-tu ressenti à ce moment-là ?* » ou encore « *Comment était le décor ? Faisait-il beau ?* »

Cela permet une évolution et un affinement des textes jusqu'au quatrième jour. La nature du texte n'est pas touchée par les journalistes, elles tiennent vraiment à ce que l'écriture garde son authenticité.

Le dernier jour les intervenantes recueillent tous les articles. Par la suite, elles en sélectionneront avec leur rédaction. Elles nous informent des articles sélectionnés par mail. Chaque apprenant est prévenu par sms ou par mail lorsque son texte est publié sur le site et sur les réseaux sociaux. Sur la session de février 2022, neuf textes ont été sélectionnés sur quatorze au total. Voici des exemples de titres d'articles qui ont été rédigés par les apprenants :

Apprenante 1 : *Enfermée en Lybie, l'amitié m'a sauvée.*

Apprenant 2 : *Dans la même chambre, chacun dans son monde.*

Apprenant 3 : *Partir d'Espagne pour faire de la gastronomie française*

Apprenant 4 : *Mon style vestimentaire, c'est une priorité !*

Apprenant 5 : *Maman, pour toi je ne baisse pas les bras*

Apprenant 6 : *La solitude*

Apprenant 7 : *Arrivé il y a sept mois en France, c'est dur d'avoir une copine !*

Apprenant 8 : *La boulangerie au pays*

Apprenant 9 : *Le foot me manque*

Apprenant 10 : *Arrivé en France, je peux enfin faire de la boxe !*

Apprenant 11 : *Mon colocataire Amin*



Capture d'écran du site de la ZEP qui présente un article écrit pendant le projet ZEP de février 2022 (<https://zep.media/slash/maman-pour-toi-baisse-pas-bras/>)

3. Les retours sur le projet

Concernant le retour global du projet avec les partenaires, nous organisons une courte réunion avec deux chargées des partenariats de l'association ZEP. Elle a généralement lieu deux semaines après. C'est un temps qui permet de revenir sur le déroulement de la semaine et de partager les ressentis des deux côtés, interne à la structure, et externe. Généralement nous sommes très satisfaites du déroulé, et toujours très agréablement surprises de ce que les apprenants sont capables de produire en si peu de temps. Les éléments à améliorer que nous avons évalué sont plutôt dus aux questions que pouvaient parfois poser les journalistes aux apprenants, parfois sur des sujets qui peuvent être à l'origine d'un traumatisme. A l'issue de cette réunion nous programmons la prochaine session. Il y a environ une session tous les six mois. A la dernière réunion, elles nous ont

informées que la prochaine édition serait axée sur la réalisation de podcasts. Ainsi, nous étalerons le prochain projet sur deux semaines au lieu d'une.

Puisque c'est un projet qui a eu lieu deux fois par an depuis 2018, les formatrices sont habituées à son déroulement et peuvent ainsi prévoir l'organisation. Elles peuvent anticiper les éventuels imprévus. En février 2022, nous n'avons pas rencontré d'imprévus didactiques en particulier puisque les participants sont aptes à rédiger un texte sur eux, même s'il est un peu court pour certains apprenants, cela ne les empêche pas de participer au projet entier.

En effet, au fil des années, les formatrices ont pu évaluer ce qui était attendu, et faire participer des apprenants de plusieurs niveaux, allant du A2 au B2, capables d'écrire un texte sur eux. Le fait que nous soyons plusieurs professionnels à participer amorti les imprévus. En février 2022, l'imprévu majeur qui a quelque peu déstabilisé les journalistes était l'absence de wifi au centre. Les ordinateurs que nous avons ont internet mais certaines fonctionnalités sont bloquées. Ils sont donc majoritairement disponibles pour le traitement de texte. Le deuxième jour, les journalistes avaient prévu d'utiliser leurs ordinateurs avec le wifi, ainsi que les ordinateurs du centre, afin de mettre tous les textes sur un google drive. Or, sans internet cela n'a pas pu aboutir. Elles ont donc dû changer leur organisation en mettant chaque texte sur des clés USB. Cela s'est avéré assez long pour elles et n'étaient pas prévu dans leur organisation. Finalement cela n'a pas retardé le projet ou les finalisations des productions finales.

Chapitre 3 : expérimentation d'un projet pédagogique étendu dans le temps : le journal mensuel du centre Archereau

1. La genèse du projet

Au commencement, je désirais organiser un projet photographique en lien avec les cours de français. Or, comme les effectifs des classes varient régulièrement, je me questionnais sur la faisabilité du projet car je ne pouvais avoir l'assurance d'avoir les mêmes apprenants du début à la fin. De plus, après une discussion avec ma directrice de mémoire, j'en suis venue à l'idée que la photographie, comme l'art en général, n'est pas vécu et accessible de la même manière par tous, autant dans la sphère matérielle que dans l'imaginaire individuel. En effet, certains des apprenants du centre ont déjà très peu été en contact avec le dessin ou la peinture et encore moins avec la photographie artistique. De plus, il y aurait eu un déséquilibre entre les apprenants qui y auraient eu accès et les apprenants novices alors que le but était de fédérer et que chacun puisse trouver un moyen de s'exprimer.

Chaque année le centre accueille une stagiaire éducatrice pour un an, présente une semaine sur deux, qui a pour but d'accompagner les jeunes et de réaliser des projets. Léa a proposé l'idée d'un journal, « pour les jeunes et par les jeunes ». Nous avons choisi de nous coordonner sur ce projet afin d'unir nos compétences éducatives et toucher plus de jeunes. Réaliser un projet avec d'autres professionnels, même en interne, permet d'élargir les sphères du projet pédagogique à tout le centre et ne pas se restreindre au cadre de classe. De plus, ce projet collectif s'est présenté comme une excellente alternative à un projet artistique puisque plusieurs médiums peuvent s'y retrouver : photographie, dessin, poésie, collage et écriture. Tous ces médiums permettent l'expression de chacun, en fonction de ses compétences.

Nous avons donc choisi de nous associer et de porter l'idée jusqu'aux cadres afin que le journal s'inscrive dans la vie du centre. Comme pour le projet ZEP, il nous paraissait primordial que les jeunes puissent prendre la parole, ou de s'exprimer même sans écriture avec des photos ou du dessin, réalisés à l'intérieur ou à l'extérieur du centre. Nous avons donc soumis ce projet à la direction afin de pouvoir le débiter. Contrairement au projet ZEP, le projet journal était une initiative interne qui venait du corps enseignant et éducatif. Avant de le mettre en place nous nous devons donc de prendre en considération l'organisation globale du centre et de procéder par étape afin d'en parler aux apprenants, à notre direction, et aux autres professionnels du centre.

2. La préparation du projet

2.1. Avec les apprenants

La première étape a été de l'annoncer officiellement aux jeunes du centre lors de leur réunion mensuelle, tous les derniers mercredis du mois : « la Réunion des Jeunes. » Nous leur avons annoncé que désormais, un journal serait en place à *Archereau* et que des ateliers seraient proposés tous les quinze jours pour y participer. Au début, nous pensions faire un atelier en parallèle des temps de classe, l'après-midi. Or, les activités de l'animateur ont aussi lieu l'après-midi et beaucoup de jeunes s'y rendent.

Le premier atelier a donc mis du temps à se mettre en place car il y avait souvent un autre événement en même temps les après-midis que nous avons choisis. Par conséquent, nous avons reporté la date plusieurs fois. Finalement, nous avons décidé de faire l'atelier un lundi matin, le 21 mars, sur un temps de classe. Ce matin-là, la classe B et C avaient classe, nous les avons donc réunis pour l'atelier. En effet, il nous a finalement paru plus logique de le faire sur un temps de classe pour investir les apprenants au projet et être sûres d'avoir des participants. Comme les effectifs changent régulièrement, les nouveaux arrivants ne sont pas encore habitués au planning des classes, qui de plus, change toutes les semaines. Faire l'atelier sur un temps de classe permet de

limiter les informations à mémoriser sur toute la semaine pour les apprenants. Intégrer une nouvelle habitude dans le planning est possible, mais dès lors qu'elle est intégrée, les apprenants ont déjà changé, il faut donc en parler régulièrement et cela les perturbe moins si l'atelier se déroule sur un horaire de classe. Cela nous permet également de prévoir qu'il y aura forcément des jeunes présents puisqu'ils viennent pour leur cours. Pour que l'information soit visible par les apprenants, une affiche est imprimée et accrochée dans la salle des jeunes pour chaque nouvel atelier à venir.

2.2 Avec les professionnels du centre

Nous avons soumis l'idée de ce projet à notre direction en expliquant nos motivations. Une fois validé, nous avons mis une date en place comme expliqué ci-dessus. Nous avons ensuite pris un temps avec la stagiaire et les autres formatrices afin de définir les points suivants, repris du cours de Muriel Molinié (Sorbonne Nouvelle, N9SD202-D, 2021) :

- **Les acteurs du projet** : la stagiaire, les formatrices et les apprenants majoritairement. Cependant le souhait est d'étendre le projet à l'équipe éducative pour que la soit plus participatif : l'animateur, les éducateurs, et l'intervenante de l'art thérapie.
- **Le volume horaire consacré au projet** : 2h30 à 3h d'atelier journal toutes les deux semaines avec les apprenants et deux heures pour la mise en page. Les apprenants peuvent aussi soumettre des productions (dessins, photos ou articles) en dehors de ces temps.
- **Le moment où le projet doit être complètement terminé** : le but est que le projet s'étende dans le temps et se perpétue. En ce qui concerne la fin d'un numéro, jusqu'à maintenant deux ateliers suffisaient pour une publication. Le journal peut être publié tous les un mois/un mois et demi maximum. Cela n'est pas défini, par choix, car nous prenons en compte les divers aléas organisationnels du centre (congrés, absences, changements de plannings, évènements annexes)
- **Matériel à disposition pour sa réalisation** : Des feuilles, des crayons, des journaux, et des ordinateurs pour l'écriture. Pour les collages, de la colle, des ciseaux et des magazines ont été mis à disposition.
- **Répartition des tâches afin que la répartition soit appropriée** : chaque apprenant ou groupe est responsable de sa production. Ils peuvent également rédiger leur texte sur l'ordinateur après correction. Les formatrices encadrent et corrigent les textes. Elles sont

chargées de rédiger les textes qui n'ont pas eu le temps d'être tapés sur l'ordinateur et de la mise en page final sur l'ordinateur.

- **Autorisation requise** : autorisation de la direction pour la mise en place des ateliers. Aucune autre autorisation n'est requise puisque le projet reste en interne.
- **Le choix des classes participantes** : toutes les classes peuvent participer. Au moins deux classes sont mélangées à chaque atelier en fonction du planning de la semaine en cours. En ce qui concerne la classe pré-alpha (niveau A1.1), elle a participé au deuxième atelier par le biais d'un atelier d'art thérapie organisé par une intervenante extérieure qui vient toutes les deux semaines, le vendredi après-midi.

1. L'exécution du projet

3.1 Un début pour tout le monde

Lors du premier atelier, le 21 mars 2022, la classe B et C étaient réunies dans une grande classe. Nous avons installé les tables en îlots, de sorte à ce que les apprenants se rendent compte que ce n'était pas un cours habituel. Nous étions trois personnes du centre : Léa, la stagiaire éducatrice et deux formatrices FLE. Des journaux de différents pays étaient prévus pour que les apprenants puissent les feuilleter et les observer. Nous nous étions également mises d'accord sur le déroulement de cette première séance. Nous avons défini les points majeurs de la séance tout en ayant en tête qu'elle serait participative. Nous voulions aussi nous adapter aux réactions des apprenants.

Après présentation du projet, nous avons distribué des journaux aux élèves : *Asharq al-Awsat* (quotidien panarabe), *Nouvelles d'Europe* (quotidien chinois), *Le Canard enchaîné*, *20 minutes*, *Libération*, et *The Guardian* (quotidien anglais) :

Formatrice 1 : *on va regarder maintenant ce que c'est un journal ! On veut écrire un journal mais il faut quand même comprendre : c'est quoi un journal ?*

Chaque apprenant avait un journal dans la main en français ou en langue étrangère. Certains étaient un peu perdus puisqu'ils ne comprenaient pas ce qui était écrit. Les formatrices et la stagiaire ont un peu guidé les apprenants pour repérer ce qu'il pouvait y avoir dans le journal.

Formatrice 2 : *On ne vous demande pas ce qu'il y a écrit, on vous demande à quoi il ressemble.*

Qu'est-ce que vous voyez ?

Léa a dessiné un journal au tableau et y a noté, au fur et à mesure, les nouveaux éléments que donnaient les apprenants :

Apprenant.e 1 : il y a un titre !

Apprenant.e 2 : il y a des articles !

Apprenant.e 3 : il y a des sujets !

Apprenant.e 4 : il y a des photos !

Apprenant.e 5 : il y a une date et le prix !

Apprenant.e 6 : il y a des publicités !

Une fois la forme du journal comprise, nous avons demandé aux apprenants quels sujets se retrouvaient dans beaucoup de journaux et lesquels ils aimeraient avoir dans leur journal. Une formatrice les notait au tableau. Sont ressortis :

- Le sport
- La politique
- La mode/Beauté
- Le business
- L'environnement
- La nourriture
- Les célébrités
- Les interviews
- La justice
- Le numérique
- Les livres
- Les films
- La musique
- La guerre
- Les métiers
- La culture
- La santé

Après avoir noté tous les thèmes au tableau, les apprenants ont réfléchi et choisi un sujet. Nous avons écrit leur prénom à côté du sujet de leur article. Le thème le plus prisé fut celui du

sport, notamment le foot. Les apprenants désirant écrire sur le même thème se sont mis ensemble. Chaque formatrice passait de table en table si besoin. Au-delà de l'écriture, les apprenants échangeaient entre eux et discutaient. Dans certains groupes, les apprenants parlaient de leur sujet et un élève écrivait. Former des groupes permet de mélanger les niveaux et de favoriser les échanges entre les apprenants. Les textes finals sont relus et corrigés par les formatrices. Si elles n'entravent pas le sens de la phrase, les tournures de certaines phrases sont conservées pour garder l'essence du texte. Des ordinateurs sont à disposition dans la salle informatique si les apprenants plus avancés finissent d'écrire leur texte à la main avant les autres.

La même semaine, sur les temps de classe, la classe A (niveau A1) a travaillé sur les métiers de la presse pour introduire le projet du journal dans le centre. A la fin de la semaine ils ont écrit un petit texte sur un sujet de leur choix. Les sujets qui sont principalement ressortis étaient liés à leur ville d'origine et la nourriture, thèmes du niveau A1 du CECR. Par la suite d'autres classes se sont mélangées, notamment la classe A et la classe B. Le premier numéro a été publié le 15 avril 2022 (Annexe 3, tome 2).

3.2 La mise en page et la publication du journal

Les apprenants ne sont pas toujours familiers avec l'informatique, taper leur texte sur l'ordinateur demande donc beaucoup de temps. Pour les textes qui n'auraient pas été tapés de la classe A, par manque de temps, les formatrices se sont chargées d'écrire le reste.

L'atelier consacré au collage des prochains titres était un moyen de faire participer les apprenants à la mise en page et de voir une partie de la conception manuelle du journal. Nous avons ainsi scanné les collages et pourrons les insérer dans la mise en page numérique pour les prochains numéros. Cela permet aux apprenants de voir leur production se concrétiser dans le journal physique. Les photographies que nous mettons, en plus d'avoir été choisies par un élève, peuvent aussi être des photos prises par les élèves eux-mêmes, en lien avec leur article (voir l'article *Arriver à Paris*, Tome 2 p.19). Le reste de la mise en page sur l'ordinateur est faite intégralement par les formatrices pour l'instant. Pour l'instant c'est un choix que nous avons fait car nous n'avons pas d'autres créneaux à proposer aux élèves dédié entièrement à la mise en page, sachant que nous devons être présentes lorsqu'ils utilisent les ordinateurs, selon une règle du centre. Le premier numéro avait mis plusieurs heures à être mis en page car nous découvrons les possibilités avec différents logiciels. Finalement, la mise en page du deuxième numéro n'a pris que deux heures et permettra de modèle pour les prochains numéros, ce qui devrait alors être encore plus rapide.

Chaque numéro est disponible dans le centre. Ils peuvent le trouver à l'entrée, sur le bureau de l'agent d'accueil, personne que les jeunes du centre voient directement en entrant et qu'ils identifient

très bien. Ils ont également l'habitude de s'installer dans « la salle des jeunes » avant ou après la classe. Il y a des canapés et des petites tables sur lesquelles nous avons mis plusieurs journaux. Le journal est désormais identifié par toutes les personnes du centre, aussi bien apprenants que personnes de l'équipe éducative. Certains collègues nous ont dit l'avoir emmené chez eux. La psychologue a aussi lu les deux numéros. Ce projet permet de laisser une trace pour les jeunes et de se souvenir pour les personnels de l'équipe. Compte tenu de son évolution positive, c'est un projet que nous comptons maintenir sur le long terme. Désormais, nous établissons une date de publication d'un mois à un mois et demi entre les numéros, car nous avons conscience que des événements imprévus pourraient intervenir, comme les périodes répétées de sous-effectifs. Malgré des imprévus institutionnels, il est possible de renouveler le projet après une pause puisqu'il n'est pas nécessaire d'avoir les mêmes apprenants ou le même adulte référent qui mène le projet.

4. Un projet commun qui s'ancre

Grâce à l'expérimentation du premier numéro, les apprenants et les professionnels du centre ont pu se familiariser avec ce nouveau projet. Malgré une pause dans le projet, due à une période de sous-effectif au mois d'avril 2022, la réalisation du deuxième numéro s'est faite de manière plus fluide, et plus de médiums ont été utilisés (annexe 4, tome 2). En effet, nous y avons intégré des photos des activités réalisées avec l'animateur, ainsi que des dessins d'une séance d'art thérapie. De plus, l'impression du premier numéro a permis de visualiser physiquement le journal et de l'utiliser comme exemple pour les ateliers suivants.

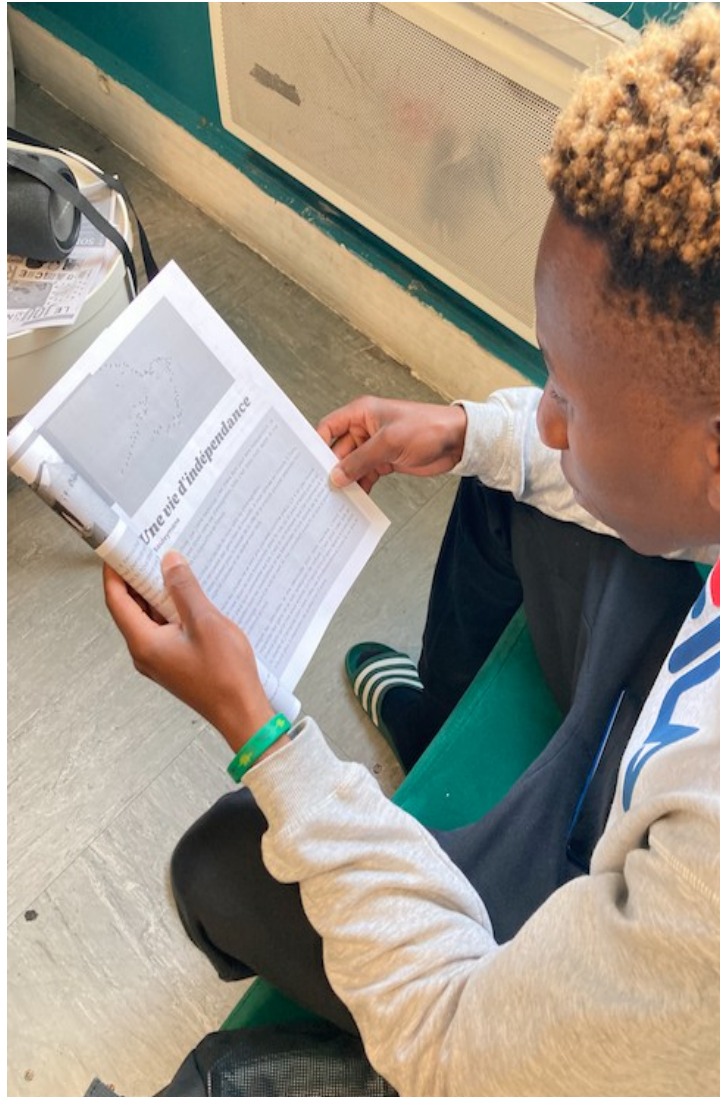
Il y a moins d'articles dans le deuxième numéro du journal. Cela s'explique dans un premier temps par les niveaux plus débutants qui y ont participé. Le lundi 2 mai 2022, la classe A, B et C, ont participé. Nous avons eu moins de temps que prévu sur notre créneau, car en arrivant le matin, nous avons rencontré un imprévu externe. Toutes les grilles du centre étaient fermées car une coupure générale avait lieu dans tout l'immeuble. Impossible donc d'utiliser le digicode comme d'habitude pour rentrer dans le bâtiment. Nous avons attendu une heure à l'extérieur avec tous les élèves. Malgré, cet imprévu, nous avons finalement débuté l'atelier une heure plus tard. Nous avons cette fois mis un ordinateur portable à disposition afin que les élèves plus avancés, puissent taper leur article directement.

C'est aussi un choix d'y faire figurer moins d'articles. Le but premier n'est pas que le journal soit une masse écrite mais que plusieurs classes puissent y figurer. Ainsi, le 20 mai 2022 la classe A et B étaient réunies cette fois, pour le deuxième atelier du deuxième numéro. Nous avons proposé à un apprenant qui ne pouvait pas écrire en français, d'écrire dans sa langue maternelle (notamment l'anglais pour un apprenant nigérian) et de traduire son texte à côté. Un apprenant arabophone s'est mis en binôme avec un autre apprenant parlant arabe et français, c'est lui qui faisait la traduction et

écrivait le texte. Leur article portait sur leur vision de la ville de Paris et leurs premières impressions en arrivant en France. Bien qu'il y ait moins d'articles sur ce deuxième numéro, nous avons investi plus d'élèves et de professionnels au projet. En effet, lors d'un troisième atelier nous avons fait participer les apprenants aux titres des prochains numéros, créés à partir de leurs propres collages. Ils ont découpé des lettres de différentes typographies dans divers magazines, ainsi que des photos et dessins. Ces collages serviront pour les titres des numéros à venir. *Mohamed*, un élève de la classe A, a choisi toutes les photos des articles de ses camarades sur internet avec une formatrice. Les élèves qui avaient fini leur collage avant les autres ont pu écrire un court article, notamment le classement des chansons et des films qu'ils aiment en ce moment. L'apparence physique du deuxième numéro montre l'évolution des ateliers et du projet à travers les diverses participations possibles.



Photos d'apprenants pendant l'atelier collage de titres (tome 2, p.28)



Un apprenant découvre son texte mis en page dans le journal n°2 (tome 2, p.20)

Chapitre 4 : les atouts constatés des projets mis en place sur le terrain

Maintenant que nous avons présenté la mise en place des projets pédagogiques sur notre terrain de recherche, il convient d'établir des constats que nous avons pu observer durant notre recherche-action. Nous allons en tirer des atouts qui s'avèrent être des leviers possibles pour répondre aux imprévus et à l'hétérogénéité auprès du public de notre terrain.

1. Un champ didactique plus ouvert

1.1 Un détachement de l'unité didactique

Le projet n'est pas lié directement à un support amené par l'unité didactique, dont le champ d'exploitation est limité aux savoirs langagiers qu'elle contient. Un champ plus large permet de se détacher de séquences didactiques figées et continues qui nous sont difficiles à suivre avec un

public MIE se renouvelant régulièrement. La disparité évolutive des niveaux ne permet pas non plus de s'inscrire dans une continuité pédagogique sur le long terme. Détacher le projet pédagogique de l'unité didactique et donc de la continuité pédagogique qu'elle impose, parfois perturbée par les imprévus à diverses échelles, permet de se concentrer pleinement sur le projet en lui-même. Les apprenants ont accès à des échanges de savoirs sur la langue et les cultures entièrement dédiées à la réalisation du projet. De plus, concernant la programmation didactique, le projet pédagogique offre une possibilité de contenus plus larges puisqu'ils ne sont pas prévus à l'avance. En effet, Marie-Pascale Hamez cite Yves Reuter concernant les contenus qui sont « appelés par la tâche et finalisés par elle » (2012 : 7). Cela signifie que l'apprenant va exploiter les compétences correspondantes à posteriori dans l'élaboration de sa tâche dans le projet pédagogique.

Christian Puren (2011), s'est également penché sur le détachement du projet en cours de « langue-culture », en réaction aux manuels de FLE qui proposent souvent des courts projets pédagogiques en tâches finales. Le projet en tâche finale d'une unité se restreint au thème de celle-ci puisqu'elle s'inscrit dans la continuité d'une séquence. Pour lui, proposer des projets didactiques dans ce que certains manuels appellent la « tâche-projet » ne peut pas suffire à un projet en tant que tel. Elle restreint le cadre d'action des apprenants, dans le temps et dans l'espace de la classe, puisque l'unité didactique correspond à un niveau très resserré de la séquence, le niveau « méso » (ibid. : 4). Or, le projet pédagogique n'intervient pas à la même échelle que l'unité didactique, il appartient à l'échelle « macro » (ibid. : 6), qui peut s'étendre sur plusieurs semaines ou plusieurs mois. Une des stratégies que propose Puren, pour pallier les différents espaces d'intervention, est d'intégrer les fonctions de l'unité didactique à l'intérieur même du projet pédagogique. Ainsi, des compétences linguistiques qui sont exploitées par la séquence en cours, peuvent être détachées et utilisées au sein même d'un projet pédagogique, en fonction du niveau de compétence. Si nous nous appuyons sur cette stratégie de Puren, nous pensons que le projet pédagogique, notamment dans un contexte souvent perturbé par des changements d'effectifs et des imprévus dans plusieurs contextes, institutionnel, pédagogique et didactique, permet d'exploiter des compétences linguistiques d'une séquence en cours. Comme Puren, nous questionnons l'insertion de projet pédagogique au sein même d'une tâche finale, puisque celle-ci est plus courte, et moins libre. De plus, l'unité didactique ayant une continuité souvent interrompue ou évoluant en fonction des imprévus de la classe, nous choisissons de réaliser un projet pédagogique à une échelle plus large, pour lequel plusieurs séances lui seront entièrement consacrées en parallèle de ce qui est fait en classe. Ainsi il convient de mettre en place des moyens d'apprendre et de communiquer dans la langue cible à une échelle plus large, comme ce que propose le projet pédagogique. En effet, il permet d'étendre l'apprentissage en dehors de la classe, et avec différents acteurs, autres que le formateur et les apprenants. Il permet notamment de sortir de l'unité didactique prédéfinie et plus restreinte en consignes et possibilités de communication. Le détachement du projet pédagogique de l'unité didactique permet de se

concentrer sur le projet en lui-même, tout en travaillant sur l'apprentissage de la langue et de sa culture, en dehors d'un cadre classique de classe. Lors des projets pédagogiques, nous avons assisté à des échanges de savoirs langagiers, de manière informelle :

Conversation 1, pendant l'atelier collage :

Apprenant : *Tu veux la colle pour le collage ?*

Léa : *Non merci, j'ai déjà fait le mien.*

Apprenant : *C'est quoi « le mien » ?*

Léa : *Mon collage, c'est le mien, il est à moi.*

Conversation 2, pendant le jeu *deux vérités et un mensonge* :

Journaliste 1 : *J'ai joué avec mes camarades dans un bar pour la fête de la musique.*

Apprenant 1 : *Ca c'est faux ! Parce qu'on peut pas faire un concert dans un bar.*

Journaliste 1 : *Ha bon? Il y a de la musique et un public.*

Apprenant 1 : *Mais si on met de la musique dans la cantine, ça s'appelle un concert ?*

Journaliste 1 : *oui s'il y a de la musique et un public ça s'appelle un concert.*

Ces transmissions de savoir langagiers à l'intérieur des projets, montre que l'apprenant détient aussi le pouvoir sur son apprentissage et qu'il peut se saisir de moments de conversations dans la langue cible, dans un milieu hors du temps de classe, où plusieurs savoirs s'entremêlent.

1.2 Un cadre plus large

Marie-Pascale Hamez (2012) écrit que la notion de cadre social ressort régulièrement dans les écrits en didactique du FLE sur la pédagogie de projet. Celui-ci inscrit l'apprenant dans un contexte social plus large que le cadre de la classe. Le projet pédagogique permet un cadre d'action plus large. Sortir du cadre de la classe permet de s'adapter à la projection pédagogique raccourcie à laquelle nous pouvons faire face avec un public MIE. Même en dehors de la classe, l'apprenant reste dans un cadre d'enseignement, où il réalise des tâches sociales et langagières qui participent à son apprentissage de la langue. Il est dans une situation authentique de communication, qui n'est pas centré que sur l'unité en cours et où d'autres acteurs interviennent pour réaliser un projet final commun. Tous ces échanges permettent l'alliance de différentes compétences : linguistiques, pragmatiques et socioculturelles. « Ainsi, les savoirs linguistiques et culturels sont travaillés conjointement avec les savoirs sociaux » (ibid. : 86). Hamez soulève une possibilité d'ancrage dans

la vie sociale permise par la mise en place du projet pédagogique. Le projet pédagogique coordonne « l'agir d'apprentissage et l'agir social » (ibid. : 87), influencés par la culture de l'apprenant et son parcours personnel. Il permet une action collective fédératrice et génératrice des savoirs multiples des apprenants.

De multiples propositions peuvent naître à travers le projet pédagogique, alors porté par les différentes visions du monde des apprenants. On peut constater cette richesse à travers les sujets des articles du journal qui témoignent de cette multiculturalité au sein même d'un groupe. Le groupe porte en lui les compétences plurilingues et pluriculturelles des apprenants, elles-mêmes uniques. Grâce au projet pédagogique, les apprenants, notamment MIE, peuvent exprimer leur identité, leur culture et leur histoire. Sortir du cadre de la classe, favorise une multiplicité d'échanges avec d'autres acteurs sociaux, que ce soit les apprenants ou les professionnels qui mettent en place le projet, internes ou externes à la structure. Ainsi, l'apprenant étend ses conversations à des thèmes plus larges que ceux fixés par une séance didactique. Les conversations elles-mêmes peuvent concerner d'autres thèmes que ceux vus en cours. Ils peuvent avoir des échanges spontanés et informels, qui touchent plusieurs domaines, tout en restant dans le sujet du projet.

2. La temporalité du projet pédagogique : une adaptation aux effectifs imprévisibles

Comme nous l'avons présenté dans notre partie consacrée aux imprévus, les effectifs peuvent varier d'une semaine à l'autre. De par leur prise en charge par le SEMNA, une projection est incertaine quant à leur temps de présence dans une structure d'accueil. En détachant le projet pédagogique de l'unité didactique vue en classe et en définissant une temporalité adaptée au résultat final et au public, nous pensons que cela permet une meilleure adaptation aux effectifs imprévisibles. Dans sa thèse, Catherine Mavromara-Lazaridou consacre une partie à la durée adéquate du projet pédagogique. Elle écrit que selon Frey, « un projet « à court terme » peut durer quelques heures, un projet « à moyen terme », d'un jour à une semaine, un projet « à long terme », d'une semaine à une année ou plus (2006 : 112). Elle rajoute que la temporalité d'un projet dépend de l'âge des apprenants, de leur capacité à gérer une durée. Nous pouvons donc nous apercevoir, qu'il n'y a pas de durée type pour un projet, puisqu'elle s'adapte à la situation et aux élèves. C'est de cette adaptabilité dont nous avons besoin en didactique du FLE/FLS avec les apprenants MIE.

En fonction des apprenants qu'il y a sur le moment, et du lieu, en milieu scolaire ou associatif, le projet est malléable. Dans le cas de notre terrain de recherche, qui est un accueil temporaire, le projet peut être ponctuel, à l'image de leur situation de prise en charge sociale. Ainsi, si nous proposons des projets pédagogiques dont la temporalité s'adapte à des apprenants qui sont eux-mêmes en situation d'accueil éphémère et imprévisible, une cohérence opère entre leur temps de présence dans le cadre d'enseignement, et la durée du projet pédagogique. Ainsi, nous pensons

que le projet pédagogique s'adapte aux effectifs imprévisibles puisque sa temporalité est malléable et définie en fonction du contexte d'apprentissage, du public, et de la réalisation finale. Un projet pédagogique étendu dans le temps, permet de l'inscrire continuellement dans un cadre d'apprentissage, sans restriction de délai, où les nouveaux arrivants peuvent toujours participer, comme c'est le cas du journal mensuel d'Archereau. A l'inverse, il peut se fixer sur une temporalité plus courte et profiter aux apprenants le court temps où ils sont dans la structure d'apprentissage. Proposer un court projet pédagogique, permet également de concentrer les objectifs sur un court terme, avec les mêmes apprenants. Cela multiplie les chances d'avoir les mêmes apprenants investis du début à la fin.

Sur notre terrain de recherche, le projet ZEP, d'une temporalité courte, mais intensive, a toujours fonctionné puisque chaque projet a mené à l'écriture d'un article personnel par les élèves participant. Cette durée semble correspondre aux effectifs imprévisibles puisqu'il y a en majorité les mêmes apprenants dans les classes pendant la même semaine. Sur une temporalité plus longue, nous n'aurions pas les mêmes apprenants, ainsi le travail serait interrompu par certains départs. De plus, cette temporalité permet aux apprenants de se projeter dans un temps raccourci. Etant donné certains profils ou les difficultés qu'ils rencontrent à l'extérieur, nous pensons qu'une temporalité figée et définie, qui s'étendrait sur plusieurs semaines de projet en continu, ne permettrait pas de garder les mêmes apprenants du début à la fin. Il convient aux acteurs du projet de définir cette temporalité en fonction de leur public.

3. Une acceptation positive de l'imprévu

3.1 Un espace à part entière où l'imprévu est accepté

Avec le projet pédagogique nous avons créé un espace didactique à part, où l'apprenant était acteur dans un contexte social, avec des personnes autres que ses formatrices ou les personnes de sa classe. L'apprenant est lui-même créateur du résultat du projet, avec d'autres personnes. Nous nous sommes détachés de deux dimensions majeures présentées par Bénéïoun-Ramirez, où peuvent intervenir des imprévus, telles que la dimension pédagogique ou le cadre didactique qu'impliquent le cadre de classe et la séquence didactique. Le projet pédagogique forme un cadre lui-même. Les apprenants sont libres dans leurs propositions et peuvent avancer à leur rythme. Nous n'en sommes pas à l'abri des imprévus mais ceux rencontrés n'ont pas réellement entravé le déroulement entier du projet. Celui-ci étant plus étendu dans le temps, l'impact des imprévus s'en voit diminué.

De plus, Une horizontalité apparaît entre les apprenants, les formateurs et les autres intervenants puisque les apprenants sont maîtres du résultat qu'ils vont produire. Dans un cadre de classe, le formateur subit les conséquences des initiatives qu'il a prises alors que durant le projet

pédagogiques, ce sont les apprenants qui sont moteurs des initiatives. Le contexte du projet pédagogique permet donc une opacité à l'imprévu car il transforme les propositions et les réactions des apprenants, même les plus imprévisibles, en élans créateurs.

En acceptant d'inverser la direction de la transmission des savoirs, le formateur se laisse guider par l'apprenant qui est ici un être dans un groupe interculturel participant au même projet. Les propositions fusent grâce à l'union de cette diversité. Fort de l'autonomisation des apprenants, le projet pédagogique devient un contexte à part entière, certes guidé par un formateur, mais dont le résultat final est déterminé par les apprenants, porteur chacun d'une culture qui leur est propre et qu'ils peuvent exprimer. Il crée un cadre à la fois sécurisant et ouvert, qui permet à chaque apprenant de retrouver sa voix, d'exprimer son identité mouvante dont la culture a été bousculée. Nous l'avons vu avec Bénéïoun-Ramirez (2009), l'imprévu dépend de qui le vit et l'interprète. Il dépend de notre choix de transformation et de notre contexte d'enseignement. Sur notre terrain, par manque d'exemples et d'identification dans notre formation, nous avons choisi d'adopter l'imprévu comme compagnon du quotidien, et d'expérimenter ce que pourrait donner un nouveau projet, tel que le journal avec des apprenants d'horizons divergents. Nous avons décidé de ne plus le contrer, ne plus essayer de l'effacer car il subsisterait toujours. Mettre en place ces projets pédagogiques étaient une réponse positive pour tenter de l'exploiter. Le projet pédagogique crée un espace à part entière ouvert aux propositions qui ne sont pas anticipées à l'avance. C'est un espace privilégié pour les apprenants, dont la diversité présente un réel atout, et dont le déroulé nous paraît plus opaque aux imprévus.

3.2 Une mise à distance de l'enseignant qui permet de mieux accueillir l'imprévu

Nous n'affirmons pas que le projet pédagogique permet d'éloigner les imprévus, mais qu'il permet de mieux les accueillir, ainsi d'être dans une démarche d'adaptation plutôt que d'évitement. A la différence d'une pédagogie classique menée par le professeur vers élèves, le projet pédagogique est participatif, les apprenants ont les rennes du projet puisque le contenu du projet leur revient. Les élèves peuvent choisir ce dont ils souhaitent parler et ne subissent pas l'organisation d'une seule personne, le formateur. Ainsi, s'il n'y a pas le cadre de la classe, que le formateur n'est pas le garant du déroulé du cours, et que nous nous détachons de l'unité didactique, alors cela déjoue une partie des imprévus pédagogiques et didactiques liés à la classe et aux professeurs : des savoirs déjà sus par les apprenants, des nouveaux arrivants, des départs, des incompréhensions inattendus, des oublis de matériel, des oublis de photocopies, des retards, une hétérogénéité des niveaux qui complexifient le déroulé de la séance. Puisque le projet pédagogique ne repose pas entièrement sur le formateur, mais majoritairement sur les apprenants ou les intervenants, cela permet une mise à distance. Hamez parle de «rôle facilitateur du professeur qui n'est plus le seul détenteur de savoir » (2012 :

8).

C'est un point qui nous semble important de souligner, notamment dans un contexte d'interculturalité comme la didactique du FLE et FLS auprès de MIE. La prise de distance que peut prendre le formateur durant le projet pédagogique permet de ne pas cloisonner les savoirs au seul champ didactique imposé par le formateur. Dans un contexte de projet, notamment lorsque des médiateurs extérieurs interviennent avec lui, il peut s'extraire du champ didactique, et participer en tant que « guide ». Dans le cas où il n'y aurait pas d'intervenants extérieurs, le professeur peut initier le projet, mais prendre de la distance puisque ce sont ses élèves qui vont participer à l'élaboration du projet final. Ainsi les imprévus ne sont plus perçus comme imprévus « inédits » (Perrenoud, 1999), déconcertants, mais comme des propositions.

3.3 S'adapter aux propositions des apprenants : une spontanéité assumée qui déjoue les imprévus

L'hétérogénéité des rythmes et des niveaux, qui pourraient participer à la l'intervention d'imprévus didactiques, est ici réduite. Le projet pédagogique déjoue l'imprévu puisqu'il est imprévu d'office : on ne peut pas prévoir ce que les élèves vont dire et créer, mais malgré cela, il y aura un résultat didactique puisque les élèves sont leur propre moteur de création. Le professeur se dédouane des imprévus didactiques puisque les savoirs sont ici participatifs. Il ne peut y avoir d'incidents cognitifs qui découleraient sur un imprévu. Pour le projet du journal, lors d'un second atelier pour le premier numéro, les élèves étaient moins nombreux et étaient arrivés très récemment au centre. Les formatrices, en plus de présenter ce projet, apprenaient à les connaître. Comme pour le premier atelier, nous avons proposé les journaux aux apprenants pour qu'ils puissent les feuilleter et les observer. Après avoir expliqué le projet, nous leur avons demandé si un thème les intéresserait, s'ils aimeraient écrire, dessiner ou prendre des photos pour le journal. Les apprenants étaient très silencieux. Nous avons été confrontés à un grand silence alors que le premier atelier était très riche en échanges. Puis, d'un coup, *Moussa*, qui semblait surpris de pouvoir choisir sur quoi écrire s'est exclamé très fort :

Madame, je vais écrire sur la cathédrale d'Abidjan. Dès que je la vois je suis... je suis bien, je suis heureux !

Les formatrices auraient pu se sentir déstabilisées face à ce silence, encore plus s'il avait été en réponse à une séance didactique. Or, en laissant la place aux propositions des apprenants, nous nous plaçons dans une position d'attente volontaire. Nous leur laissons le temps et l'espace, pour s'exprimer et proposer ce qui constituera leur participation au projet. De plus, le projet didactique pouvant se dérouler dans plusieurs espaces, il permet de rendre les apprenants plus libres de leurs mouvements et de leur rythme. Si un apprenant finit son travail avant les autres, il peut passer à une

autre étape de son élaboration sans que cela perturbe le rythme de la séance. Il rend les apprenants autonomes. Pour le projet du journal, les participants qui avaient déjà rédigé leur participation, pouvait ensuite passer à la salle informatique pour rédiger leur texte, pendant que les autres pouvaient rester dans la première salle de « rédaction » pour continuer à écrire à leur rythme. Une formatrice étaient dans la classe, et l'autre dans la salle informatique. Il n'y a pas d'apprenants qui attendent que les autres aient fini. L'apprenant est toujours occupé puisqu'il peut avancer comme il le souhaite. Son rythme est respecté et les professionnels qui guident le projet s'y adaptent.

4. Le projet pédagogique comme créateur de liens

Nous avons parlé d'effectifs imprévisibles dans les classes, phénomène qui s'avère frustrant pour l'apprenant qui s'est déjà intégré, prend des habitudes, et progresse en français. Il se voit parfois recommencer à zéro dans une nouvelle structure ou dans l'Education Nationale. Cette frustration est aussi ressentie par l'enseignant qui apprend à connaître ses apprenants, leurs besoins en didactique, et les connaît en tant que groupe-classe. Or durant un projet, différents thèmes sont abordés, parfois personnels. Les apprenants sont plus aptes à parler d'eux et à se confier. Un lien se crée en accéléré.

4.1 Entre l'adulte et l'apprenant

A chaque départ et arrivée, c'est un nouveau travail relationnel qui doit commencer, et une confiance à mettre en place. Une didactique conventionnelle au sein de la classe, de professeur à élèves, limite les conversations possibles puisqu'elles sont fixées par la séance et encadrées par le professeur lui-même. Il veille à ce que les élèves restent dans le sujet. Comme nous l'avons vu, les MIE ont des problématiques diverses, dont les parcours ont parfois été ponctués de traumatismes. Ils n'ont pas toujours confiance en l'adulte. Le temps manque parfois pour prendre le temps de connaître ses apprenants. Or, il est primordial de bien les connaître pour s'adapter à leurs besoins et leur personnalité. Cette confiance se travaille sur le long terme. Une fois solide, elle favorise les échanges et l'apprentissage. Le projet pédagogique permet de parler de thèmes extérieurs à la classe, de manière informelle, et spontanée. Les élèves, se sentant plus libres, sont plus aptes à se livrer et à parler d'eux, que ce soit à un adulte ou aux autres apprenants. Ils peuvent parler de leurs hobbies, de leur pays, de leur culture. C'est une partie de leur identité et de leurs souvenirs qu'ils transmettent.

Les activités « brise-glace » du projet ZEP ont découlé sur des échanges entre les journalistes et les apprenants, personnels et sincères. Ils se sentaient en confiance car ces discussions étaient compatibles avec la situation, hors du cadre de la classe. Bien qu'une formatrice était présente, les apprenants se sont livrés sur des sujets personnels de leur vie d'adolescents,

comme la difficulté à trouver l'amour en France en tant que mineur isolé. *Mamadou* s'est confié sur ses difficultés à trouver une copine, et a raconté qu'il s'était vu reprocher d'être un « blédard » par une jeune fille qu'il avait abordée. Son partage a ensuite permis une discussion entre les jeunes et les journalistes sur le thème de l'amour en tant que jeune étranger en France. Mamadou en a d'ailleurs fait le thème de son article « Arrivé il y a sept mois en France, c'est dur d'avoir une copine ! ». Ces discussions, profondes et intimes, sont permises car elles ont lieu dans un lieu différent, dans un contexte de projet pédagogique où les apprenants sont mis en confiance. Ils ont également conscience qu'ils participent à un projet commun et que leurs conversations favorisent la création de leur production. Ils ont conscience du but de ces discussions, elles sont justifiées par le projet lui-même. Ainsi, malgré une projection imprévisible et une courte présence dans la classe, le projet pédagogique permet d'accélérer la prise de connaissance entre les différents acteurs. Dans un contexte comme celui du terrain de recherche où le public se renouvelle régulièrement, cette prise de connaissance accélérée et les conversations propices au projet sont bénéfiques pour développer un lien.

4.2 Entre les apprenants

Le projet pédagogique est une action commune. Il est fédérateur car les apprenants partagent une volonté de participer au même projet dont le résultat est mené une pratique sociale. Leur hétérogénéité est un atout pour la réalisation du projet, puisqu'ils partagent leur vécu, leur culture, leur identité, qui leur est propre. Le professeur reste toujours un guide, il supervise, mais le cœur du projet revient aux apprenants. Annie Couëdel écrit : « L'enseignant cesse d'être le seul pôle d'attraction, le seul dépositaire du savoir, sa fonction sans avoir disparu, s'est relativisée. A la relation centralisée autour de lui s'est substitué le fonctionnement réel du groupe. » (1979 : 76)

Les apprenants deviennent un groupe, qui sont unis par le projet didactique et social. Certes les enseignants conservent leur rôle d'encadrant mais les apprenants se retrouvent dans une situation de communication réelle, qui dépasse le cadre didactique conventionnel. Ils apprennent à se connaître, s'écoutent et partagent leur vécu. En plus d'être des apprenants, ils deviennent des acteurs sociaux qui développent des relations avec des personnes qui sont dans la même situation qu'eux. En dehors du cadre de la classe, nous avons pu observer que les élèves se mélangeaient rarement entre groupes culturels. C'est dans la classe qu'ils sont ensemble, mais les discussions sont plus courtes, et relatives à la séance. Durant les projets pédagogiques, les discussions sont bien plus vastes et personnelles et permettent d'aboutir à des échanges sur leur culture.

A l'écoute des audios de la première séance de ZEP, nous pouvons constater que le premier jeu brise-glace, « deux vérités et un mensonge », n'a pas tout de suite fonctionné car les références

socioculturelles de l'intervenante n'étaient pas forcément comprises : « solfège », « conservatoire », « concert ». Les échanges ont mis du temps à se faire. Dès lors qu'elle a parlé de l'école dans leur pays respectif et des langues parlées, les langues se sont déliées. Ils ont parlé de leur pays, de leurs langues parlées, de leurs habitudes culturelles. Le projet a permis des échanges prolifiques dans un groupe où la diversité a permis une richesse quant aux sujets choisis. Progressivement les sujets ont abouti sur leur vie d'avant, ou en France et la comparaison avec leur pays d'origine, ou encore le voyage migratoire. Les différents sujets des articles se sont dessinés grâce à ces échanges. Ces échanges ne seraient pas forcément propices dans les couloirs du centre ou dans la classe. Le projet est une capsule sécurisante, propices aux échanges et aux confessions.

Lors du projet d'écritures deux apprenants ont décidé d'écrire sur un autre camarade. *Alpha*, jeune guinéen, a choisi d'écrire sur son colocataire de chambre, *Yanis*, originaire de Tunisie. Il a partagé qu'il aimerait être plus proche de lui et avoir des conversations qui dépassent les échanges basiques du quotidien. Il écrivait dans son article « Dans la même chambre, chacun dans son monde », qui va être publié sur le site de la ZEP :

« ... *On ne communique pas assez, parce que chacun est occupé par son téléphone. Je trouve ça bizarre et je veux que ça change. On a essayé de parler, mais je lui ai jamais dit que j'aimerais qu'on parle plus* ». Mohamed, un jeune marocain, a déclaré son affection amicale à son colocataire *Amine*, algérien : « *au début je trouvais qu'il parlait bizarrement. Maintenant C'est la personne sur qui je peux le plus compter* ». Ces articles mènent forcément à un dialogue et à un pas vers l'autre. A la lecture des titres des articles du projet ZEP, ainsi que ceux qui ressortent des deux numéros du journal (voir tome 2), nous pouvons affirmer que ce qui ressort de tous ces apprenants est la diversité culturelle. Au-delà d'une hétérogénéité en didactique, elle s'avère être le moteur d'un projet. Ainsi, nous pouvons nous demander si en didactique, le projet pédagogique ne serait pas un moyen de transformer un phénomène vu comme problématique, tel que l'hétérogénéité, en ce que Puren (2019) appelle « son double positif » : la diversité ?

Chapitre 5 : des perspectives : du négatif au positif

1. Une transformation de l'hétérogénéité en diversité

Dans la continuité de la pensée de Dabène (1992) et Jean-Louis Chiss (1997), être dans un souci de transformation et de propositions, élargies à des pratiques plus larges, permet d'établir ce qui est faisable ou non avec les publics hétérogènes. L'hétérogénéité appelle à expérimenter pour être transformée. Pour Puren, la diversité et la pluralité sont deux doubles positifs, tandis que l'hétérogénéité représente le double négatif de la diversité (2019). Ces trois composantes, quand elles sont regroupées, constituent la notion d'unité au sein d'une classe. Puren explique la diversité au sein classe, comme la différence par nature entre les élèves : «ils sont différents les uns des autres » (2019 : 4). L'hétérogénéité des élèves se caractérise par leur différence, mais à travers des aspects et des degrés variables de leur identité : « la différence peut être de degré (ils sont plus ou moins motivés), mais aussi de nature : les uns se comportent comme ceci, alors que les autres se comportent comme cela » (ibid. : 4). Ces notions participent à la complexité de la gestion d'une classe. Comme Puren, nous ne pensons pas que l'hétérogénéité et les complexités qu'elles engendrent doivent être vues comme un problème mais plutôt comme une problématique à résoudre avec des composantes didactiques existantes. La diversité, l'hétérogénéité et la pluralité, sont des concepts indissociables qui constituent un continuum. Le résultat, négatif ou positif dépend de comment on les traite en tant que problématique. Puren donne l'exemple de la différenciation pédagogique, qui permet de transformer l'hétérogénéité en diversité : « On peut résumer la différenciation pédagogique comme un projet de transformation de l'hétérogénéité des élèves en diversité » (2019:6) Au même titre que la différenciation pédagogique, nous pensons que le projet pédagogique permet de transformer l'hétérogénéité, qui est vu comme un phénomène compliqué à gérer en didactique, en son double positif, pour les résultats qu'il produit.

Avec le projet pédagogique, il n'y a pas de résultats uniques, il n'y a pas de résultat à prévoir puisque le résultat est amené par les apprenants. Face à hétérogénéité exploitée et transformée, le projet peut proposer une multitude de possibilités. Lorsque nous avons défini l'hétérogénéité, nous avons constaté que celle-ci avait une connotation négative. Que ce soit une hétérogénéité des niveaux, des cultures, ou dans les langues parlées, cette hétérogénéité, ne serait-elle pas le résultat inhérent à la diversité des apprenants MIE, diversité au niveau des pays, des langues et des cultures, autrement dit un public interculturel ? Cette diversité opère particulièrement lors des projets pédagogiques, son essence positive donne des résultats qui vont toujours dans le sens du projet. En effet, puisque le projet permet d'exploiter leur compétence pluriculturelle et plurilingue que nous allons définir par la suite, il ne s'agit plus d'hétérogénéité mais d'une diversité, impliquée (autre mot) par leur différentes cultures, expériences personnelles et langues. Là où les niveaux de

compétence homogènes du CECRL ne sont pas toujours applicables, l'hétérogénéité pose moins problème durant le projet pédagogique puisque les apprenants sont justement amenés à partager et valoriser leurs différences et leur identité unique. Plusieurs compétences sont exploitées, linguistiques, socio-culturelles, et communicatives car plusieurs résultats sont possibles. Ces réponses sont permises par l'interculturalité des apprenants et les possibilités multiples qui peuvent résulter d'un projet pédagogique.

2. Vers une valorisation de la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants mineurs isolés étrangers

Journaliste 2 : *Vous, vous savez parler combien de langues ?*

Apprenant 1 : *Moi trois !*

Apprenant 2 : *Moi un, deux, trois, quatre, cinq !*

Journaliste 2 : *C'est quoi les langues que tu parles ?*

Apprenant 2 : *Bambara, français, wolof, arabe et séré*

Journaliste 2 : *Mais vous parlez un milliard de langues !*

Le projet pédagogique transforme l'hétérogénéité des apprenants mineurs isolés étrangers en une compétence qui émane de leur hétérogénéité naturelle puisque le projet est la mise en action de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Or, quand nous nous tournons vers le CECR, la différence des apprenants, quelque soit leur statut, est peu représentée alors qu'elle avère être une problématique dans le monde mobile dans lequel évoluent les apprenants en FLE et FLS. Malgré l'existence de la compétence plurilingue et pluriculturelle, l'uniformisation des compétences que suppose le CECR, ne reflète pas la mobilité et la diversité des apprenants d'aujourd'hui. Dans les formations, les manuels et les unités didactiques, l'hétérogénéité est vue comme quelque chose de complexe à gérer pour le formateur, mais au travers de la compétence plurilingue et pluriculturelle, celle-ci est vue comme un atout, une compétence officielle, reconnu par le Conseil de l'Europe. En 1997 est publiée une première étude sur la compétence plurilingue et pluriculturelle par le Conseil de l'Europe. Cette étude, portée par Daniel Coste, Danièle Moore, Geneviève Zarate et commandée par le Conseil de l'Europe, sera révisée en 2009. Dans l'étude de 2009 (p.11) voici « l'essai de caractérisation » de la compétence plurilingue et pluriculturelle, qui reprend la définition de Coste, Moore & Zarate (ibid. : 12) et du CECR (2001 : 129) :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures,

tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. »

La création de cette compétence permet la recherche d'un équilibre entre les approches pédagogiques. Dans ce monde mobile et interculturel, il convient de trouver une complémentarité parmi les différences des apprenants. Nous devons les mettre en avant plutôt que de chercher à les uniformiser, au risque de tomber dans un universalisme qui tente d'effacer les différences. Puisque le monde dans lequel nous évoluons est mouvant, les pratiques didactiques le sont aussi. La définition de la compétence plurilingue et pluriculturel tend elle aussi à évoluer :

« La compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas ici considérée comme stabilisée et (dés)équilibrée de telle ou telle manière une fois pour toutes. Selon la trajectoire de l'acteur social, la configuration de cette compétence évolue, s'enrichit de nouvelles composantes, en complète ou transforme certaines autres, en laisse encore certaines autres dépérir. Effet normal des déplacements professionnels, géographiques, familiaux, ainsi que de l'évolution des intérêts personnels. » (ibid. 2009 : 12)

En faisant un parallèle avec les apprenants MIE, la CPP est la seule compétence qui pourrait leur correspondre à tous, puisque comme nous l'avons montré ils sont en grande majorité plurilingues et de pays différents. Or l'uniformisation des niveaux par le CECR implique une uniformisation dans la scolarité des apprenants, et des parcours langagiers. Cela ne correspond pas au monde mobile et migratoire dans lequel nous vivons actuellement. Les apprenants ont des parcours uniques, qui ne se résument pas à leur scolarité. La notion de mouvance est inhérente à la CPP (Danièle Moore et Véronique Castellotti, 2011) tout comme le public MIE l'est. En effet, le déséquilibre fait partie de la CPP puisque les capacités langagières de l'apprenant ne font qu'évoluer dans son interlangue, ainsi que ses expériences culturelles et personnelles. Celles-ci ont également un impact sur son rapport aux langues de son répertoire. Ainsi, Danièle Moore et Véronique Castellotti définissent la CPP comme une compétence « plurielle et partielle » car les langues sont appropriées par chaque individu à des degrés différents et dans des contextes divers. La CPP est donc mouvante et n'atteint jamais un point fixe et défini.

C'est pour cela que nous trouvons primordial d'exploiter la compétence plurilingue et pluriculturelle avec un public MIE à travers les projets pédagogiques, puisqu'elle-même mouvante,

elle correspond à ce public variable et évolutif. De leur hétérogénéité subsiste la compétence plurilingue et pluriculturelle qui est en chacun d'eux. Leur hétérogénéité pourrait être vue comme un obstacle en didactique car génératrice de disparités de niveaux. Pourtant, nous pensons que cette compétence est d'autant plus exploitable avec le public MIE par le biais du projet pédagogique car elle valorise leur hétérogénéité, qu'il transforme en interculturalité et permet l'éclosion d'un projet commun.

3. Un espace mouvant, porteur d'interculturalité

Nous avons vu que les projets pédagogiques favorisaient les échanges et les rencontres, entre les apprenants, et différents acteurs, internes ou externes au terrain. L'interculturalité porte en son nom « inter », qui induit une relation et une reconnaissance mutuelle entre les individus qui la composent. Un enseignement interculturel permet de réunir des personnes de cultures différentes en leur donnant d'abord le statut d'êtres humains et plutôt qu'étrangers. Blanchet préfère renvoyer l'interculturalité à « des principes d'action » plutôt qu'à une « méthodologie abstraite » (2004 : 6). L'interculturalité est un phénomène que nous pouvons saisir, observer, lors d'échanges et de rencontres réels, entre des personnes de cultures différentes. Comme Blanchet, nous pensons qu'en plus d'être une notion et une compétence, c'est aussi une manifestation qui apparaît naturellement lorsque des apprenants de cultures différentes agissent ensemble.

C'est dans cette notion concrète que nous pouvons reconnaître aussi le public MIE, si peu représenté dans les écrits jusqu'alors, mais dont l'interculturalité est bien une dimension didactique existante pour les décrire. En effet, au-delà d'être des mineurs isolés et étrangers, des élèves « migrants », ce sont des élèves plurilingues et pluriculturels. Leur identité évolutive est empreinte de leur culture d'origine et des traces des cultures des pays dans lesquels ils se sont arrêtés. Ils transportent avec eux leur culture d'origine, culture source, socle de leur identité, qui s'est elle-même transformée durant un trajet parfois long et douloureux. Lorsque nous avons expérimenté et observé ces projets, l'interculturalité s'est manifestée naturellement dans la pièce, au cours des échanges et des partages entre les apprenants. Dans leurs articles, certains ont parlé de leur pays, d'un monument, ou d'un plat affectionné. D'autres se sont confiés sur leur nouvelle vie en France, sur la rencontre avec cette nouvelle culture : nouveaux les amis, les amours, les différences. Les échanges se sont accélérés naturellement et le projet s'est dessiné. Le projet pédagogique transforme l'hétérogénéité des apprenants, cette hétérogénéité qui dérange, que l'on veut contourner. L'homogénéisation est impossible avec un public si riche culturellement. Martine Abdallah-Pretceille revendique une pédagogie qui n'efface pas les différences, mais qui les révèle : « L'éducation interculturelle pose l'hétérogénéité comme la norme, et l'homogénéité comme une figure de coercition (par négation du divers ou par autoritarisme) » (2017 : 82). Vouloir une

éducation homogénéisante avec des publics dont l'extranéité fait partie de leur identité en France, c'est se limiter à une pédagogie qui n'exploite pas ce que Abdallah-Preteille appelle « l'humanisme du divers » (2017 : 118). La diversité culturelle est un phénomène qui bouscule l'école et les institutions mais la renier ne fera qu'exister ce qu'on considère être de l'hétérogénéité.

Les apprenants mineurs isolés étrangers sont et demeureront hétérogènes. A l'intérieur de cette hétérogénéité ils possèdent des compétences plurilingues et pluriculturels qui se révèlent lors de projets pédagogiques. Ils s'autonomisent, rencontrent d'autres cultures, et par-dessus tout font découvrir la leur. Comme le souligne Abdallah-Preteille (2017), exploiter l'interculturalité des apprenants en didactique, peut être une solution à l'hétérogénéité. Bien entendu, la rencontre des cultures ne se fait pas toujours de manière simple et positive, ou dans les « bons sentiments » (Ogay et Edelmann, 2011 : 66) . Les apprenants ne se réduisent pas, à leur culture, parfois même, il la fuit et la renie. Ogay et Edelmann rappellent également qu'il y aura toujours des contradictions, des chocs, des différences quoi qu'ils adviennent. La notion de culture chez les apprenants mineurs isolés étrangers constituerait un sujet de mémoire à part entière. Nous soutenons ici ce que nous avons observé pour ces deux projets, qui se sont avérés révéler l'interculturalité des apprenants comme une source de productions, plutôt que comme une hétérogénéité bloquante. Leurs propositions incertaines, fortes de leur diversité culturelle, et la temporalité que nous avons choisies, nous ont permis de prendre en compte les imprévus et l'hétérogénéité de notre terrain et public. Nous avons choisi de les transformer en propositions.

Conclusion

Pour ce mémoire, nous avons voulu montrer que malgré un contexte didactique perturbé par des sphères extérieures favorisant l'hétérogénéité et les imprévus, le projet pédagogique pouvait aboutir. En analysant les résultats des projets pédagogiques mis en place, qui ont donné lieu à des rédactions d'articles, deux numéros d'un journal et des collages, nous pensons que les deux phénomènes perturbateurs majeurs rencontrés sur notre terrain peuvent être exploités et transformés. Sur notre terrain de recherche, les effectifs imprévisibles rendent la classe d'autant plus hétérogène. Cependant pendant un projet commun, hors de la classe, forts de leur parcours, de leurs compétences langagières et de leur culture, les apprenants deviennent un groupe interculturel qui s'harmonise à travers des échanges moteurs de création. Le projet pédagogique prend en compte le vécu unique des apprenants, leur identité et leur histoire. Il permet un cadre plus large qui fait intervenir les différents aspects de la vie des apprenants, dans une temporalité multiple adaptable. Il met en valeur ce qui est considéré comme hétérogène par une action de transformation. Si l'interculturalité est le fruit d'échanges et de rencontres entre différentes cultures, alors elle ne peut être que grandissante pendant un projet pédagogique qui réunit des apprenants de divers horizons.

A travers la réalisation de ces projets, ces apprenants, si peu représentés jusqu'alors dans les écrits, ont affirmé leur légitimité à être considérés comme des apprenants. Eux aussi possèdent des compétences officielles, plurilingues et pluriculturelles. Cette recherche-action m'a permis de réaliser que le projet pédagogique était une pratique didactique qui peut être commune à tous les apprenants en didactique du FLE et du FLS. Qu'ils soient à l'université en échange, en classe d'accueil dans le premier ou le second degré, dans un centre social ou dans un centre de formation. Tous ces apprenants, scolarisés ou non, sont hétérogènes, mais de tous, nous pouvons faire jaillir cette interculturalité qui favorise l'écriture et les échanges langagiers. Nous n'insinuons pas ici de ne résumer les apprenants qu'à leur culture, ou de vouloir naïvement que toutes les cultures puissent cohabiter ensemble. Nous voyons ici l'espace du projet pédagogique comme phénomène de transformation et de d'adaptation, permettant des résultats qui ne seraient pas permis autrement que par un projet commun.

« L'interculturel incarne un dynamisme, une mise en mouvement de la diversification culturelle à l'école. Il instaure des communications entre les personnes, des enrichissements réciproques, des partages, où aucun ne perd son identité, mais où chacun est inscrit dans une circulation vers l'altérité et de celle-ci vers lui. » (Louis Porcher et Martine Abdallah Pretceille, 1996 : 14).

Nous pensons que le terme « dynamisme » illustre l'apparition riche et naturelle des

échanges entre les apprenants, les enseignants et les intervenants, mais aussi l'abondance de sujets divers, pour les deux projets, manifestes des différentes cultures des apprenants participants. Si nous voulons prendre en compte l'imprévu et l'hétérogénéité des apprenants, alors il convient de se laisser porter par les propositions interculturelles dynamiques des apprenants. On ne peut pas prévoir ce qui adviendra d'un projet. On peut prévoir que l'interculturalité apparaîtra.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. & Porcher, L. (1996). *éducation et communication interculturelle*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Abdallah-Preteuille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris, France : Presses universitaires de France, Que sais-je ?
- Archambault, J., & Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal, Canada : Morin
- Avenas, P. (2019). Les mégaprojets. *Le jaune et la rouge*, 745, 54. Consulté à l'adresse <https://www.lajauneetlarouge.com/les-megaprojets/>
- Baudet, T. & Moro, M.-R. (2000). L'approche ethnopsychiatrique, *Enfance & Psy*, 12, 111-117.
- Ben Karich, S. & Couëdel, A. (2007). Entretien sur le Dispositif de Pédagogie de Projet : intervention/insertion. *Pratiques de formation / Analyses*, 53, (pages inconnues).
- Bénaouïn-Ramirez, N. (2009). *Faire avec les imprévus en classe : Représentations professionnelles et construction de la professionnalité*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Bénaïoun-Ramirez, N. (2013). 259 – *Traitement d'imprévus et incidents par un enseignant expérimenté, extrait d'une étude de cas*. Communication orale présentée au congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF - AECSE), Montpellier, France. Consulté à l'adresse <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01232006/document>
- Blanchet, P. (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3^e année de Licence*. Université Rennes 2 Haute Bretagne, France. Consulté à l'adresse http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf_Blanchet_inter.pdf
- Bouvier, A. & Obin, J.-P. (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris, France : Hachette.
- Bricaud J. & Crombé X. (2020). *Jeunes migrants : le temps de l'accueil. Points de rencontre, points*

de passage. Lyon, France : Chronique sociale.

Boyzon-Fradet, D. & Chiss J.-L. (1997). *Enseigner le français en classes hétérogènes. Ecole et Immigration*. Paris, France : Nathan Pédagogie, Perspectives didactiques.

Castellotti V. & Moore D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept. Editions des Archives contemporaines. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, pp.241-252

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Consulté à l'adresse <https://rm.coe.int/168069d29c>

Couëdel, A. (1979). Langue et vidéo, création collective. *Littérature*, 34, 92-97.
<https://doi.org/10.3406/litt.1979.2110>

Dabène, M. (1992). La recherche en didactique du français : autonomie et interactivité. *La Lettre de la DFLM*, 11, 8–12. <https://doi.org/10.3406/airdf.1992.1063>

Davin-Chnane, F. (2008). Scolarisation des nouveaux arrivants en France : Orientations officielles et dispositifs didactiques. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français* (pp. 23–63). Paris, France : Les Éditions Didier.

Direction de la protection judiciaire de la jeunesse. (2020). *Mission mineurs non accompagnés : Rapport annuel d'activité 2019*. Consulté à l'adresse https://www.justice.gouv.fr/_telechargement/MMNA_RAA2019.pdf

Derivois, D. (2021). *Voyager avec les mineurs non accompagnés : Repères pour une pratique décentrée en Protection de l'enfance*. Lyon, France : Chronique sociale.

Devereux, G. (1970). *Essais d'ethnopsychiatrie générale*. Paris, France : Gallimard.

Dessus, P. (2022, 9 avril). Enseignement et gestion des imprévus [Base de cours en sciences de l'éducation]. Consulté le 15 mai 2022, à l'adresse <http://espe-rtd-reflexpro.u-ga.fr/docs/sciedu-general/fr/latest/imprevu.html>

El Miri, M. (2021). Les mineurs non accompagnés face au trauma. La migration internationale des jeunes et des mineurs : un désir de l'ailleurs pour se réaliser. Dans M. Armagnague, C.

- Cossée, C. Mendonça Dias, I. Rigoni , & S. Tersigni (dir.), *Les enfants migrants à l'école* (pp. 59–73). Lormont, France : Le Bord de l'eau.
- Étiemble, A., & Zanna, O. (2013). *Des typologies pour faire connaissance avec les mineurs isolés étrangers et mieux les accompagner*. Consulté à l'adresse https://www.infomie.net/IMG/pdf/synthese_-_actualisation_typologie_mie_2013-2.pdf
- Fonds des Nations Unies pour l'enfance. (s. d.). *Convention internationale des droits de l'enfant*. Consulté à l'adresse <https://www.unicef.fr/sites/default/files/convention-des-droits-de-lenfant.pdf>
- Gaultier, S. (2017, 8 décembre). Les mineurs non accompagnés sont confrontés au paradoxe de l'accueil. *Actualités Sociales Hebdomadaires*, 3037, 26–27.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*. Paris, France : Albin Michel.
- Hamez, M.-P. (2012). La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. *Le Français aujourd'hui*, 176, 77–90. <https://doi.org/10.3917/lfa.176.0077>
- Heller, M. (1994). [Compte rendu du livre *L'hétérogénéité des apprenants : Un défi pour la classe de français*, de M. Lebrun & M.-C. Paret]. *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 403–404. <https://doi.org/10.7202/031728ar>
- Huber, M., & Chautard, P. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants : Quelles ressources pour le développement de leurs compétences professionnelles ?* Paris, France : L'Harmattan.
- Kreft, C. (2015). La classe hétérogène : différencier à l'aide des stratégies d'apprentissage. (Mémoire de Master, Université de Grenoble). Consulté à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01260507/document>
- Lemaire, É. (2012). Portraits de mineurs isolés étrangers en territoire français : apprendre en situation de vulnérabilité. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 31, 31–53. <https://doi.org/10.3917/rief.031.0031>
- Lemaire, É. (2013). La place des mineurs étrangers isolés dans l'espace scolaire français : quelles conséquences sur le rapport à l'apprentissage ? *Journal du droit des jeunes*, 328, 28–33.

<https://doi.org/10.3917/jdj.328.0028>

- Mavromara-Lazaridou, C. (2006). *La pédagogie de projet pratiquée en FLE (français langue étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec* (Thèse d'université, École supérieure de pédagogie de Karlsruhe). Consulté à l'adresse <http://d-nb.info/1002453046/34>
- Mendonça Dias, C., & Rigoni, I. (2020). L'accompagnement solidaire des mineurs non accompagnés « francophones » sans solution scolaire. *Migrations Société*, 181, 53–69. <https://doi.org/10.3917/migra.181.0053>
- Minassian, S., Touhami, F. & Radjack, R. (2019). Les mineurs non accompagnés face au trauma. Dans M. Laroche Joubert, E. Dozio, M.-R. Moro (dir.), *Le traumatisme psychique chez l'enfant* (pp. 111–120). Paris, France : Éditions In Press Eds.
- Moro, M.-R. (1994). *Parents en exil : Psychopathologie et migrations*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : L'incontournable dialectique de la différence culturelle. Dans A. Lavanchy, A. Gajardo, & F. Dervin (dir.), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47–71). Paris, France : L'Harmattan
- Paret, M.-C. (1990). Tous à Montréal en 1992 : Ve Colloque de DFLM : L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français. *La Lettre de la DFLM*, 31.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris, France : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education Permanente*, 140, 123–144.
- Pouthier, M. (2017). La culture comme dictionnaire. *Revue de l'enfance et de l'adolescence*, 96, 21–52. <https://doi.org/10.3917/read.096.0021>
- Puren, C. (2019, 3 mai). *Gérer la complexité en didactique des langues-cultures : Penser conjointement la diversité-pluralité, l'hétérogénéité et l'unité* [Diaporama]. Consulté à l'adresse <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017e>
- Puren, C.(2011). *Mises au point de/sur la perspective actionnelle*. Consulté à l'adresse

<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e>

Puren, C. (2010, 3–5 juin). *Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique*. Conférence présentée au XXXII^e Congrès de l'APLIUT (Association des professeurs de langues des Instituts universitaires de technologie), Vannes, Consulté à l'adresse <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011b>

Rovera, S. (2017). *L'accueil et la prise en charge des mineurs isolés étrangers en France* (S. Durand, dir.) [Brochure]. Paris, France : France terre d'asile.

Thibaudeau, C. (2006). Mineurs étrangers isolés : expérience brutale de la séparation. *La Lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 64, 97–104. <https://doi.org/10.3917/lett.064.104>

Soler Millán, G. (2016). *Pour une approche interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire colombien : contexte, manques, besoins, propositions* (Thèse de doctorat, Université Paul-Valéry Montpellier). Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01580373/document>

Verdier, E. (2017). *Les atouts d'un journal de bord plurilingue pour des collégiens allophones* (Mémoire de master, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3). Consulté à l'adresse <http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2009/04/VERDIER-Mémoire-M2.pdf>

Vigner, G. (2015). *Le français langue seconde*. Paris, France : Hachette Éducation.

Waks, F. (2021). *France terre d'asile : 50 ans au rythme des soubresauts du monde*. Paris, France : Le Cherche midi.

Sitographie

Académie française. (s. d.). Prévoir. Dans *Dictionnaire de l'Académie française* (9^e éd.). Consulté le 11 janvier 2022, à l'adresse <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9P4272>

Académie française. (s. d.). Projeter. Dans *Dictionnaire de l'Académie française* (9^e éd.). Consulté le 8 avril 2022, à l'adresse <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9P4528>

Article 1 de l'arrêté du 20 novembre 2019 pris en application de l'article R. 221-11 du code de l'action sociale et des familles , Consulté à l'adresse

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000039417594/>

Larousse. (s. d.). Hétérogénéité. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 6 janvier 2022 à l'adresse

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/hétérogène/39779>

Larousse. (s. d.). Imprévu. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 3 janvier 2022 à l'adresse

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/imprévu/42012>

Larousse. (s. d.). Isolé. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 26 avril 2022 à l'adresse

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/isoler/44471>

Larousse. (s. d.). Projet. Dans *Dictionnaire en ligne*. Consulté le 14 avril 2022 à l'adresse

<https://www.littre.org/definition/projet>

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire.....	4
Introduction	7
<u>PARTIE 1 : PRESENTATION DU CONTEXTE</u>	9
Chapitre 1 : le cadre d'enseignement et de recherche	10
1. Présentation de l'association France Terre d'Asile	10
2. Le terrain de recherche : le centre Archereau	11
3. Présentation des classes internes	12
Chapitre 2 : Présentation du public	14
1. Les mineurs isolés étrangers à la croisée des mondes.....	14
1.1 Une appellation mouvante empreinte de dualité.....	14
1.2 Les MIE en France : des statistiques difficiles à mettre en commun.....	15
1.3 Le choix d'un terme.....	16
2. Des profils multiples.....	17
2.1 La quête d'une vie meilleure.....	17
2.2 Une emprise et une vulnérabilité difficiles à surmonter.....	18
3. Les mineurs isolés étrangers dans le champ de l'enseignement des langues.....	19
3.1 Une ressemblance avec les élèves nouvellement arrivés.....	19
3.2 L'accès à la scolarité	20
3.3 La scolarité comme condition pour se projeter.....	21
<u>PARTIE 2 : CADRE THEORIQUE</u>	23
Chapitre 1 : l'hétérogénéité en didactique des langues	24
1. Une alliance pour questionner l'hétérogénéité.....	24
2. Affronter l'hétérogénéité en FLM, FLE et FLS.....	26
Chapitre 2 : une hétérogénéité incontournable et inhérente à l'enseignement auprès de mineurs isolés étrangers	28
1. Hétérogénéité des pays.....	28
2. Hétérogénéité de l'âge.....	30
3. Hétérogénéité linguistique.....	32
3.1 Des plurilinguismes multiples et inégaux.....	32
3.2 Un plurilinguisme « migratoire » propre aux mineurs isolés étrangers.....	36
4. Hétérogénéité des niveaux de maîtrise dans la langue cible.....	37

5. Hétérogénéité dans les dispositions à apprendre	39
5.1 La motivation	39
5.2 Les traumatismes	40
6. Hétérogénéité éducative entre les apprenants	41
7. Hétérogénéité culturelle	43
Chapitre 3 : les imprévus en didactique des langues	44
1. Se préparer à l'imprévu	45
2. Des imprévus décroissants	46
3. Des imprévus interdépendants dans l'enseignement auprès de mineurs isolés étrangers.....	48
3.1 Des imprévus externes.....	48
3.1.1 Un imprévu mondial	48
3.1.2 Le contexte de prise en charge : une continuité pédagogique impactée par des effectifs imprévisibles.....	49
3.2 Des répercussions visibles : un contexte didactique instable.....	50
4. L'imprévu comme source de renouvellement	51
<u>PARTIE 3 : OBJET DE LA RECHERCHE ET LA METHODOOGIE UTILISEE.....</u>	53
Chapitre 1 : objet de la recherche et hypothèses	54
1. Objet de la recherche.....	54
2. Hypothèses.....	55
Chapitre 2 : la démarche méthodologique	56
1. La recherche-action	56
2. Le recueil des données.....	57
2.1 L'observation participante	57
2.2 Les enregistrements audio.....	58
<u>PARTIE 4 : LE PROJET PEDAGOGIQUE.....</u>	60
Chapitre 1 : le projet en didactique des langues.....	61
1. Une réponse dans l'étymologie du mot projet.....	61
2. Le projet comme action	62
Chapitre 2 : un court projet pédagogique : le projet ZEP.....	63
1. Déroulement du projet sur le terrain.....	64
1.1 La préparation et l'exécution du projet	64
1.2 Les activités de préparation à l'écrit	65
2. La sélection du sujet et la phase d'écriture	66
3. Les retours sur le projet	68

Chapitre 3 : expérimentation d'un projet pédagogique étendu dans le temps : le journal mensuel du centre Archereau	69
1. La genèse du projet	69
2. La préparation du projet.....	70
2.1 Avec les apprenants	70
2.2 Avec les professionnels du centre.....	71
3. L'exécution du projet	72
3.1 Un début pour tout le monde	72
3.2 La mise en page et la publication du journal	74
4. Un projet commun qui s'ancre	75
Chapitre 4 : les atouts constatés des projets pédagogiques mis en place	77
1. Un champ didactique plus ouvert	77
1.1 Un détachement de l'unité didactique	77
1.2 Un cadre plus large	79
2. La temporalité du projet pédagogique : une adaptation aux effectifs imprévisibles	80
3. Une acceptation positive de l'imprévu	81
3.1 Un espace à part entière où l'imprévu est accepté	81
3.2 Une mise à distance de l'enseignant qui permet de mieux accueillir l'imprévu	82
3.3 S'adapter aux propositions des apprenants : une spontanéité assumée qui déjoue les imprévus	83
4. Le projet pédagogique comme créateur de liens	84
4.1 Entre l'adulte et l'apprenant	84
4.2 Entre les apprenants	85
Chapitre 5 : des perspectives : du négatif au positif	87
1. Une transformation de l'hétérogénéité en diversité	87
2. Vers une valorisation de la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants mineurs isolés étrangers	88
3. Un espace mouvant, porteur d'interculturalité	90
Conclusion	92
Bibliographie	94
Table des matières	100
Résumé.....	103
Annexes	<i>Présentées dans un tome à part</i>

Résumé

Ce mémoire porte sur un public peu connu, mais pourtant bien présent dans l'enseignement du français pour les étrangers, malgré son invisibilisation par les institutions. C'est un public qui possède un statut multiple : mineur, isolé, étranger, mais surtout apprenant, désignation souvent omise. De par leur situation de mobilité, ces apprenants regroupent des spécificités plurielles, dont deux phénomènes majeurs, étiquetés comme perturbateurs en didactique : l'hétérogénéité et l'imprévu. L'hétérogénéité en didactique désigne par nature les différences entre les apprenants. Elle est perçue comme dérangeante, car elle résiste à unifier le groupe. L'imprévu, est un événement qui survient là où on ne l'attend pas. Se résigner face à ces deux phénomènes serait une solution facile, car bousculer nos croyances et agir ne sont pas choses simples, surtout quand nos formations ne correspondent pas toujours à la réalité.

Mots-clés : Didactique des langues, FLE/FLS, MIE, MNA, mineurs isolés étrangers, hétérogénéité, imprévus, migration, élèves nouvellement arrivés, classes d'accueil, UPE2A, plurilinguisme, adolescence, pédagogie de projet, projet pédagogique, interculturalité, travail social.

Abstract

This essay is about a sparsely known public, but who does exist in the field of the didactics of French for foreigners, despite of its invisibility among the institutions. It is a range of learners with a multiple statut : minor, foreigner, isolated, but above all, learner, designation often forgotten. Through their situation of mobility, these learners group together several specificities, in which two major phenomenons, labelled as perturbators in didactics : the heterogeneity and the unexepcted events. The heterogeneity in didactics designates the differences that remain among the learners. It is seen as disruptive because it does not allow the unification of the group. The unexpected event, is an event that pops out where we do not expect it. To resign ourselves in front of these two phenomenons would be the easiest solution, because rethink our beliefs and actions is not easy, even more when our University courses do not always correspond to reality.

Keywords : Didactics, FLE (French as a foreign language), FLS (French as a second language), unaccompanied minors, heterogeneity, unexpected events, migration, learners newly arrived in France, reception classes, UPE2A, plurilingualism, youth, projet teaching approach, pedagogical projet, social work.