



DIPLÔME INTER-UNIVERSITAIRE
SANTÉ
SOCIÉTÉ
MIGRATION

**L'acquisition de la langue française pour des personnes
migrantes analphabètes et allophones**

Mémoire du Diplôme Inter-Universitaire « Santé, société et migration »
Rédigé sous la direction de Madame Natacha CARBONEL

MÉRILLON Louise

Année 2022-2023

Table des matières

Introduction	3
I. Spécificités des apprenants adultes immigrés non scolarisés.....	5
A. L’adulte allophone analphabète ou très faiblement lettré dans sa langue d’origine....	5
B. Les personnes exilées en situation d’apprentissage.....	7
C. Les interférences, freins majeurs aux apprentissages	10
II. L’enseignement du français aux personnes migrantes	12
A. L’institutionnalisation des cours de français pour les immigrés, des années 1960 à aujourd’hui	12
B. Le Français Langue d’Intégration.....	14
C. Les enjeux de l’apprentissage de la langue	17
III. Adapter les méthodes andragogiques et créer un outil pertinent	18
A. Vers une nouvelle méthode d’enseignement	18
B. La séquence : décliner son identité.....	20
C. Accompagner les apprenants à mémoriser les savoirs	22
Conclusion	23
Bibliographie	28
Sitographie	30
Annexes	32

Introduction

En tant que formatrice en Français Langue Etrangère (FLE), spécialisée en Français Langue d'Intégration (FLI)¹, j'ai pu apprécier une grande diversité d'apprenants depuis plusieurs années. Je n'ai jamais travaillé pour un organisme qui dispense les cours de langue obligatoires pour les personnes obtenant la protection de la France et dirigé par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII). En revanche, je travaille depuis plusieurs années pour des associations qui proposent des formations linguistiques gratuites et sur la base du volontariat après les cours obligatoires de l'OFII. Les associations obtiennent des financements soit en répondant à des appels d'offre, soit en demandant des subventions (aux départements la plupart du temps). Ainsi, j'ai accueilli des publics aux profils très variés, majoritairement Bénéficiaires de la Protection Internationale, réfugiés ou bénéficiaires de la protection subsidiaire². Dernièrement, j'ai aussi eu en formation les personnes déplacées ukrainiennes, Bénéficiaires de la Protection Temporaire. Les formations linguistiques à visée professionnelle ne cessent de se développer sous l'impulsion du gouvernement. La dimension professionnelle a toute son importance car l'intégration des apprenants sur ces dispositifs est alors conditionnée par leur désir, leurs capacités et leur chance effective d'accéder à l'emploi. Cela a pour conséquence d'exclure un grand nombre de personnes des dispositifs, à commencer par celles n'ayant pas ou peu été scolarisées.

Je me permets d'ouvrir une parenthèse sur les conditions de travail des formateurs FLE/FLI. La convention collective des OF³ prévoit un temps de travail partagé entre les heures en présentiel, devant les apprenants, et les heures de préparation de cours et de travail administratif. Ce temps est réparti de la sorte : deux tiers en présentiel pour un tiers de préparation, soit respectivement 25 heures et 10 heures. Cette répartition est acceptable en considérant que les formateurs sont dotés de référentiels (le contenu) et/ou de manuels de formation ou tout au moins d'outils pédagogiques (la méthode). Notons ici qu'il faut compter au minimum une heure de préparation pour une heure de cours quand aucun outil n'est prévu pour le public cible. C'est tout le travail d'ingénierie pédagogique qui est à penser et concevoir : étude des besoins des apprenants, élaboration d'un programme de formation et conception

¹ Le FLI se distingue du FLE par les contenus de formation et le public concerné : l'objectif principal de cette démarche est l'acquisition de la langue pour favoriser l'intégration en France des personnes migrantes.

² Les différents statuts des Bénéficiaires de la Protection Internationale sur le site du Service public : [<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F299>]

³Convention collective nationale des organismes de formation :

[https://www.legifrance.gouv.fr/conv_coll/id/KALISCTA000026451311/?idConteneur=KALICONT000005635435&origin=list]

d'outils pédagogiques. Nous reviendrons tout au long de ce mémoire sur le manque ou l'incomplétude de tels outils pour les personnes analphabètes allophones, car l'objectif de ce mémoire est précisément de penser une méthode efficace pour ce public et les personnes qui les accompagnent.

En 2022, je travaillais alors pour une association, au sein d'un dispositif de formation linguistique et d'intégration professionnelle⁴ – qui n'avait pas le statut d'Organisme de Formation (OF) – avec des personnes Bénéficiaires de la Protection Internationale (BPI) uniquement. Cette offre de formation intervenait après les cours de français obligatoires de l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII). Sur une très courte période, j'ai été chargée de dispenser 4 heures de cours de français par semaine à deux femmes apprenantes qui n'avaient pas été scolarisées dans leur pays d'origine (le Maroc et l'Afghanistan). Elles n'étaient pas francophones et même si la femme marocaine était un peu plus habituée à entendre la langue française, elle ne la maîtrisait pas pour autant à l'oral.

Le désir de travailler le sujet de l'apprentissage du français pour les personnes allophones non ou peu scolarisées émane de ma part de plusieurs constats, doublés pour certains de frustration. Tout d'abord, j'obtenais très peu de résultats en termes d'acquisition de la langue (tant orale qu'écrite) avec mes apprenantes. L'association pour laquelle je travaillais a alors trouvé bon de purement et simplement les exclure du dispositif seulement deux mois après leur intégration, en m'opposant qu'elles n'avaient que très peu de chance de trouver un travail et que nous n'avions pas le temps de nous occuper de tels profils (il s'agit là de la « triple peine » de la femme analphabète allophone). Par ailleurs, l'une d'elles a rapidement trouvé un emploi car elle avait pu faire échanger son permis de conduire. Effectivement, une personne étrangère non ressortissante de l'Union Européenne qui s'installe sur le territoire français dispose d'un an pour se procurer un permis français. Suivant les nationalités, soit les personnes peuvent échanger leur permis de conduire étranger contre un permis français, soit elles doivent repasser l'examen en France. Ce sont des accords diplomatiques appelés accords de réciprocité⁵. Dernièrement, j'ai eu pour mission de former des personnes en entreprise sur ce qu'on appelle du Français à visée Professionnelle. Deux de mes apprenants réfugiés étaient d'anciens analphabètes qui, après plusieurs années en France et le passage dans différents dispositifs de formation linguistique, avaient quelques notions en langue écrite (ils savaient former les lettres

⁴ Adami, 2021

⁵ Liste des Etats sur le site du ministère de l'Europe et des affaires étrangères :
[https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/---_liste_permiss_de_conduire_valables_a_l_echange_09.12.2021---_cle8735a7.pdf]

et déchiffrer quelques mots). En 2019, j'ai aussi eu pour mission de former des bénévoles à intervenir auprès de personnes réfugiées. Ils rencontraient les mêmes difficultés que moi et se sentaient encore plus démunis. C'est un constat que j'ai fait à d'autres reprises, lors de discussions informelles avec plusieurs bénévoles avec qui j'ai pu échanger sur le sujet.

La question qui se pose alors dans ce mémoire est la suivante : comment favoriser l'acquisition de la langue française (orale et écrite) par des personnes migrantes n'ayant pas ou peu été scolarisées en tenant compte de leurs difficultés d'apprentissage et du temps imparti par les institutions ?

Dans un premier temps, nous aborderons le profil des apprenants en le contextualisant avec leurs conditions de vie passées et présentes. Ensuite, nous verrons les enjeux, l'historique et les objectifs de l'apprentissage de la langue pour les personnes analphabètes et allophones. Enfin, nous reviendrons plus en détail sur l'ingénierie pédagogique et sur la manière de créer une méthode, avec des outils qui permettent de répondre aux besoins des apprenants tout en s'adaptant à leurs capacités et aux contraintes organisationnelles.

I. Spécificités des apprenants adultes immigrés non scolarisés

A. L'adulte allophone analphabète ou très faiblement lettré dans sa langue d'origine

Commençons tout d'abord par définir ce qu'est un adulte allophone. Nous reviendrons ensuite plus largement sur l'analphabétisme, pour enfin observer l'interconnexion entre ces deux caractéristiques. Une personne allophone est une personne dont la langue maternelle n'est pas celle du pays ni de celle de la communauté dans lesquels elle se trouve. L'outil pensé dans ce mémoire concerne donc les groupes d'apprenants qui n'ont le français ni comme langue maternelle, ni comme langue seconde, ni comme langue de scolarisation.

Le terme analphabète, quant à lui, est utilisé pour désigner les personnes qui n'ont eu accès ni à l'apprentissage de la lecture ni à celui de l'écriture et ce bien souvent parce qu'elles n'ont pas été scolarisées. Concernant les personnes exilées, je me permettrai d'élargir légèrement le cadre, en incluant celles qui ont été scolarisées sur une trop courte période pour acquérir les savoirs de base fondamentaux en lecture-écriture ou bien dans des écoles où ces apprentissages ne sont pas dans les objectifs pédagogiques. Précisons également que les personnes analphabètes ne savent ni lire ni écrire dans leur langue maternelle ni dans la langue

de scolarisation de leur pays d'origine. En revanche, si certaines personnes ne maîtrisent pas l'alphabet latin, cela ne signifie pas qu'elles soient analphabètes et les compétences à travailler avec elles ne sont donc pas de même nature. En effet, pour quelqu'un qui a appris à lire et à écrire dans une autre langue, même si l'alphabet est différent et que le sens de lecture et d'écriture est inversé, les mécanismes d'association des graphèmes et des phonèmes⁶ pour accéder au sens sont déjà acquis. Ce travail s'intéresse donc particulièrement aux personnes chez qui ces mécanismes, qui permettent de passer de la langue orale à la langue écrite, ne sont pas encore développés, même dans leur langue d'origine.

Il y a bien sûr des conséquences sociales au fait de ne savoir ni lire ni écrire. L'analphabétisme est un facteur de vulnérabilité et cela peut aussi entraîner ou maintenir une personne adulte dans la précarité. Après ces quelques années passées à travailler avec des migrants, je peux affirmer qu'ils croulent littéralement sous les papiers et les démarches administratives – non pas qu'ils en aient plus que nous, mais plutôt qu'ils n'y sont pas habitués et qu'ils ont le sentiment d'être submergés. Lorsqu'une personne ne peut pas du tout identifier la teneur d'un document, cela peut avoir de graves conséquences (une signature apposée sur un document totalement incompris, une dette, un trop-perçu non remboursé ou une facture impayée, un rendez-vous obligatoire manqué par méconnaissance...). Le fait de ne pas pouvoir déchiffrer son quotidien entraîne une forte dépendance aux autres : soit aux enfants, qui se retrouvent face à des problématiques bien trop complexes pour eux (même s'ils servent déjà souvent d'interprètes) ; soit aux référents sociaux qui ne sont pas disponibles immédiatement, ni en permanence ; soit à l'entourage physique, les voisins ou les amis qui ne sont pas experts en matière de suivi social. Afin de tendre vers plus d'indépendance et d'autonomie pour les apprenants, il s'agira alors pour les formateurs d'adapter les contenus andragogiques. C'est ce qu'on appellera les méthodes d'alphabetisation.

Si l'on se réfère au Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation⁷, l'alphabetisation est un processus long ayant pour objectif principal d'accéder à la forme écrite d'une langue. Le terme processus renvoie au fait que cette accession se fait par étapes, en partant

⁶ Pour faciliter la lecture de l'alphabet phonétique, je renvoie le lecteur à l'Annexe 1 de ce mémoire : « *Le phonème est [...] la plus petite unité de son capable de produire un changement de sens lorsqu'on substitue un phonème à un autre [dans un mot]* ». Par exemple, les mots « chat » et « chaud » se transcrivent respectivement de la sorte en phonétique : [ʃa] et [ʃo]. La substitution du phonème [o] au phonème [a] change le sens du mot. Le graphème quant à lui est « *la plus petite unité du système graphique destiné à transcrire les phonèmes. Il est constitué par une ou plusieurs lettres*. Par exemple, il y a trois graphèmes pour le phonème [o] : o, au, eau
Définition des phonèmes et des graphèmes proposée par le ministère de l'Education nationale :
[<https://eduscol.education.fr/document/14209/download>]

⁷ Huart, 1998

du déchiffrement, avec la reconnaissance des lettres et des graphèmes que l'on fait correspondre à des phonèmes, en passant par la compréhension des écrits et l'accès au sens, pour finir en production autonome de messages écrits. Au regard de ce qui a été énoncé plus haut, on peut élargir cette définition de l'alphabétisation. Si celle-ci se borne à proposer l'entrée dans l'écrit comme objectif principal, il semble important de souligner les enjeux personnels de tels apprentissages pour les personnes elles-mêmes. Comme le défend, à juste titre, l'association belge Lire et Écrire à juste titre, il s'agit également de permettre aux personnes d'être moins dépendantes des autres et mieux armées au quotidien.

L'alphabétisation ne répond cependant que partiellement aux besoins du public qui nous intéresse ici. En effet, il ne faut pas aborder l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sans les contextualiser, ni sans asseoir les compétences à l'oral au préalable. Rappelons que les personnes sont allophones également, ce qui signifie que l'oral doit être suffisamment intériorisé et assez automatisé pour entrer dans l'écrit.

B. Les personnes exilées en situation d'apprentissage

J'ai pu remarquer à mes dépens que les méthodes d'alphabétisation classiques sont des méthodes qui demandent soit beaucoup de temps, soit une bonne maîtrise de la langue orale, voire les deux. N'ayant ni l'un ni assez de l'autre, j'ai donc créé bon nombre d'outils en essayant de « mixer » plusieurs méthodes mais les résultats que j'obtenais n'étaient pas à la hauteur de mes espérances. Je me suis alors questionnée sur la posture des apprenants et au cours de mes recherches⁸, trois éléments me sont apparus comme fondamentaux et potentiellement dysfonctionnels : la concentration, la mémorisation et les performances. Nous reviendrons dans la troisième partie de ce chapitre sur les facteurs exerçant une forte influence sur la concentration des apprenants et qui ne sont malheureusement pas maîtrisables par le formateur. En revanche, la question de la mémorisation est absolument centrale dans le sujet qui nous concerne ici, car c'est précisément par ce biais que les performances des élèves pourront se révéler.

En psychologie cognitive, la notion de mémoire de travail, qui est une fonction exécutive de base, est impliquée dans les activités proposées aux apprenants lors de la réalisation de tâches concrètes⁹. Elle intervient dans le maintien et la manipulation d'informations, elle est donc fondamentale car elle nécessite un certain degré de concentration

⁸ Bellier, 2002

⁹ Berthier et al, 2018

pour accomplir une tâche et elle favorisera l’empreinte sur la mémoire à long terme. Cependant, du fait du faible empan mnésique¹⁰, du temps de maintien des informations relativement court et de la forte sensibilité aux interférences, les acquis ne se feront pas sans une phase de consolidation efficace. Il faut réactiver les savoirs pour les rendre disponibles et exploitables. Pour une personne adulte qui n’a pas ou peu été scolarisée, les stratégies de consolidation en mémoire sont très difficiles à identifier (la mémorisation à la maison est totalement négligée par exemple). Il semblerait que ce travail ne puisse être effectué qu’en classe.

Une question se pose alors : comment faire passer l’information traitée de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme ? Car on sait qu’une information encodée dans la mémoire sémantique – c’est-à-dire de manière durable car c’est une information à laquelle on accorde un sens – favorisera le rappel de celle-ci et son appropriation par l’apprenant. L’enjeu de cette recherche est bien d’adapter le matériel pédagogique afin de favoriser la consolidation des apprentissages. Pour une personne analphabète allophone, plusieurs apprentissages sont en jeu : le langage oral (phonétique, vocabulaire et structure des phrases) et le langage écrit (lecture et écriture). Il faut aussi tenir compte des délais imposés par les financeurs, dont l’objectif principal est l’entrée en emploi des apprenants (« sortie positive » des dispositifs et course aux tableaux Excel bien remplis).

Lorsqu’on enseigne le français à des migrants, il faut aussi tenir compte de leur état psychique et ne pas se méprendre sur un comportement qui serait dû aux différents éléments ayant pu affecter leur santé mentale. Bien que tous les apprenants ne souffrent pas de pathologies, la détresse ou la souffrance vécue peuvent avoir de réels impacts sur les apprentissages. Le Comité pour la santé des exilés (Comede) a publié un Rapport d’activité et d’observation en 2022¹¹ dans lequel on peut observer l’impact psychique des violences subies. Cette association, qui recherche systématiquement des antécédents de violences lors du bilan de santé des personnes accompagnées, donne la proportion de personnes ayant été victimes de violences selon la définition de l’Organisation Mondiale de la Santé¹². Les chiffres

¹⁰ L’empan mnésique est un terme en psychologie cognitive qui désigne le nombre maximum d’éléments qu’une personne est capable de restituer juste après les avoir entendus et sans passer par une phase de mémorisation consciente. Ce nombre est estimé à plus ou moins 7 items.

¹¹ Rapport d’activité et d’observation 2022

[<https://www.comede.org/rapport-dactivite/>]

¹² Définition de la violence de l’Organisation Mondiale de la Santé :

« *L’usage délibéré ou la menace d’usage délibéré de la force physique ou de la puissance contre soi-même, contre une autre personne ou contre un groupe ou communauté, qui entraîne ou risque fort d’entraîner un traumatisme, un décès, un dommage moral, un mal développement ou une carence.* »

Rapport mondial sur la violence et la santé :

communiqués concernent les violences subies dans le pays d'origine, durant le parcours d'exil, ainsi que dans le pays d'accueil. Les données recueillies entre 2017 et 2020 auprès des personnes montrent que presque 80% des demandeurs d'asile ont subi des violences.

Dans ce même rapport, on peut lire que plus d'un tiers (37%) des maladies graves dépistées sont des troubles psychiques nécessitant des soins. Cette synthèse a été obtenue après 10 ans de travail, entre 2010 et 2020 auprès de 11091 patients. Le taux de prévalence des troubles psychiques graves est de 22%, soit environ une personne sur cinq. Parmi eux, on retrouve les Troubles de Stress Post Traumatique (TSPT) et les traumatismes complexes¹³ dans plus de deux tiers des cas, les dépressions, pour presque un quart des personnes ainsi que des troubles anxieux dans une plus petite proportion. Si l'on se réfère au DSM-V, les symptômes recensés dans le cas des TSPT et de dépression qui ont un impact direct sur les apprentissages sont¹⁴ : des difficultés à se concentrer (et dans le cas des dépressions une possible « diminution de l'aptitude à penser ») ; des troubles du sommeil pouvant aller jusqu'à des insomnies ou des hypersomnies pour les épisodes dépressifs majeurs, et doublés d'hypervigilance dans le cas des TSPT, ce qui impacte nécessairement la quiétude du sommeil ; une dévalorisation constante de soi-même ; une perte d'intérêt pour les activités importantes. Ces symptômes ne sont évidemment pas les seuls caractérisant ces troubles, mais ce sont ceux que j'ai pu remarquer avec mes élèves, ou dont ils m'ont directement fait part (sur le sommeil notamment, mais aussi sur le sentiment de ne jamais parvenir à apprendre et sur la dévalorisation permanente). On peut ajouter à cela pour certains une consommation excessive de stupéfiants, d'alcool ou de médicaments.

Ces constats sont majoritairement les conséquences de situations vécues antérieurement et il conviendrait de commencer à panser les maux de toutes les personnes qui demandent l'asile à leur arrivée. Cependant, le parcours d'intégration n'est pas sans heurt, ni sans son lot d'inquiétudes et d'angoisses. C'est ce que nous allons aborder dans la troisième et dernière partie de ce chapitre, en évoquant les « interférences » dues au quotidien.

[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67410/a77101_fre.pdf;jsessionid=EE13B824310D345FA670F096C464A2A9?sequence=1]

¹³ Le terme trauma complexe est utilisé pour parler d'une personne qui présente des troubles à la suite de plusieurs événements traumatiques précoces, répétés et qui durent dans le temps. Dans le DSM-V, il n'apparaît pas indépendamment du TSPT qui, lui, désigne un trouble provoqué par un événement traumatique.

¹⁴ DSM-V, 2015

C. Les interférences, freins majeurs aux apprentissages

S'il paraît alors évident que les personnes ne quittent pas leur pays par plaisir, ni sans aucune bonne raison, il faut aussi rappeler la pénibilité de la demande d'asile et les contraintes liées au statut de bénéficiaire de la protection internationale. Nous ne verrons pas une liste exhaustive de toutes les situations pouvant être source d'inquiétude et qui provoquent, par conséquent, l'indisponibilité des personnes face aux apprentissages. De plus, même s'il peut y avoir des similitudes dans les épreuves traversées, elles ne sont pas toutes vécues aussi intensément par chaque individu – fort heureusement. Je ne citerai que quelques facteurs à titre d'exemple en les contextualisant avec des situations vécues en classe, lors desquelles je me rendais bien compte que mes élèves n'étaient « pas présents ». Avant d'illustrer ce dont je parle, je voudrais simplement rappeler le fait de ne pas pouvoir retourner dans son pays d'origine, obligation à laquelle les BPI sont contraints. Cela revient à abandonner les siens en accédant au statut qui protège, ce qui est aussi, en soi, une source de traumatisme et/ou de profonde tristesse. Le premier des facteurs de stress que j'ai constaté à maintes reprises se trouve être la famille.

La première fois que j'ai réellement été confrontée à cette douleur remonte à plusieurs années, à mes débuts avec ce public. Je devais aborder les adjectifs possessifs (mon, ton, son...) avec mon groupe de niveau A1 – c'est l'une des premières compétences travaillées à ce niveau, parler de soi et de sa famille¹⁵. Cette notion grammaticale est systématiquement abordée avec les membres de la famille dans les méthodes de FLE. Une collègue devait me remplacer pour cette séance et je la lui avais préparée en amont. L'une des élèves, d'origine tchéchène, lui a demandé quel était le mot pour quelqu'un qui n'était « pas mort et pas vivant ». Il a fallu quelques secondes de réflexion à ma collègue pour s'apercevoir qu'elle parlait d'une personne disparue et l'ambiance de travail s'est passablement assombrie. Je peux aussi évoquer cet homme d'origine afghane que j'ai eu plus de deux ans dans ma classe et qui essayait de faire venir en France sa femme et son fils de quatre ans. Les refus se succédaient car sa femme n'avait pas d'acte de naissance. Une autre, d'origine marocaine, avait obtenu le statut de réfugié en France car elle avait subi pendant longtemps plusieurs formes de violences. Elle gardait des séquelles physiques et présentait des symptômes de TSPT. Elle est arrivée une fois en classe dans un état d'excitation très intense et elle m'expliquait que son frère venait d'être arrêté dans

¹⁵ Les descripteurs de niveaux de langue sont regroupés sous forme de tableau dans l'Annexe 2 et tirés du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : [\[https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigner/1680a4e270\]](https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigner/1680a4e270)

son pays d'origine. C'est à ce moment que j'ai découvert qu'elle avait une petite fille de 6 ans, elle aussi restée au Maroc, et qu'il n'y avait plus personne pour s'occuper d'elle. Un autre encore, d'origine afghane, m'a une fois demandé comment faire venir sa mère et sa petite sœur alors qu'elles étaient bloquées en Iran. Il me faisait part du souci permanent de les savoir seules là-bas.

Le deuxième facteur est celui de la situation administrative qui est aussi une interférence majeure dans la concentration en classe. Nous pouvons évidemment citer les prises de rendez-vous à la préfecture pour les renouvellements de titres de séjour, leur coût, les dettes cumulées et les rattrapages de la CAF, les demandes d'échanges de permis de conduire¹⁶, la déclaration d'impôts, les différents courriers incompris reçus par la poste... Je me permets de préciser tous ces paramètres car bien que n'étant pas référente sociale, j'outrepasse régulièrement mes fonctions de formatrice. Ce n'est pas systématique, mais les apprenants viennent très fréquemment me voir avec leurs papiers.

Je vais maintenant relater un exemple qui reste ouvert aux interprétations. Je n'ai pas encore expliqué cet événement qui m'est arrivé et qui montre lui aussi que les apprenants ont bien d'autres choses en tête que l'apprentissage de la langue. Un matin d'automne, j'avais trois apprenants de niveau A2 – qui n'étaient donc pas de grands débutants –, deux jeunes hommes afghans d'environ 25 ans et une femme syrienne d'une quarantaine d'années. Il y eut un bruit vraiment inhabituel, intense mais relativement court. Le bruit s'est produit trois fois avant que j'identifie qu'il venait du sac de l'un des deux jeunes hommes. Je l'ai donc obligé à ouvrir son sac, non sans mal, et un merle en est sorti. La seule explication qu'il m'a fournie était que l'oiseau avait froid. Je sais qu'il ne le pensait pas réellement mais je me demande encore aujourd'hui pourquoi il avait cet oiseau dans son sac à 8h30. Ce n'était pas une farce qu'il me faisait, vu le mal que j'ai eu à lui faire ouvrir son sac et l'air honteux avec lequel il s'est exécuté. C'est évidemment anecdotique et très exceptionnel comme exemple mais cela m'a réellement questionnée sur les raisons d'un acte comme celui-ci. Heureusement qu'ils n'étaient que trois lors de cette séance car ce n'était pas facile de reprendre le cours normalement après la perturbation provoquée par la scène (panique de l'oiseau, difficultés à le faire sortir, surprise des autres apprenants, questionnement, honte de l'élève, manque d'explication plausible).

¹⁶ Avant octobre 2019, les accords de réciprocité existaient toujours entre la France et l'Afghanistan, la Syrie.

II. L'enseignement du français aux personnes migrantes

A. L'institutionnalisation des cours de français pour les immigrés, des années 1960 à aujourd'hui

Dans les années 1960, décennie où l'on voit se développer les cours de français pour les travailleurs immigrés, les formations sont essentiellement centrées sur l'alphabétisation et la maîtrise des compétences en langue écrite, avec un enseignement très scolaire et « traditionnel » de la langue. Des acteurs (surtout des bénévoles) rendent compte d'une inadéquation des méthodes avec le contexte d'apprentissage migratoire de la langue dès les années 70 (avec notamment le Collectif d'alphabétisation, le Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français, mais aussi des auteurs comme Maurizio CATANI et Michel ORIOL), mais aucune méthodologie n'est institutionnalisée et les associations continuent à dispenser des cours de français selon les anciens modèles d'alphabétisation désuets. Il faut attendre les années 1990 pour voir apparaître un référentiel de formation linguistique proposé par le Centre Université-Economie d'Education Permanente de l'Université de Lille. C'est aussi au milieu de cette décennie que l'Etat commence à prendre en charge les formations linguistiques destinées aux migrants, avec des financements publics et la mise en concurrence des différentes structures par le biais d'appels à projets et d'appels d'offres¹⁷.

En 2007, la didactique du français et l'enseignement de cette langue aux migrants prend une nouvelle orientation, plus contrôlée par les politiques. Avant cette période, la signature du Contrat d'Accueil et d'Intégration (le CAI, ancêtre du Contrat d'Intégration Républicaine) qui était expérimenté depuis 2003 sur différents territoires en France, n'était pas obligatoire pour toutes les personnes non européennes nouvellement arrivées. En 2006, le Diplôme Initial en Langue Française (DILF) est créé afin de certifier les compétences en langue française de personnes ayant un niveau inférieur au niveau A1 mais désireuses de faire reconnaître « *leurs efforts d'intégration linguistique* »¹⁸ : le niveau A1.1. Ce diplôme est centré sur l'évaluation des compétences en compréhension et en interaction orales des personnes, ce qui va avoir pour conséquences d'orienter les objectifs des formations linguistiques, qu'elles soient dispensées par l'OFII ou non. Lorsque la signature du CAI devient obligatoire pour toutes les personnes migrantes au début de l'année 2007, la passation du DILF va le devenir également. Des cours de français sont mis en place par l'Agence Nationale de l'Accueil des Etrangers et des

¹⁷ Leclercq, 2011

¹⁸ Vicher, 2012

Migrations (l'ANAEM, ancienne agence dont les compétences seront prises en charge par l'OFII en 2009), puis par l'OFII pour les personnes qui ne maîtrisent pas du tout ou très peu la langue française.

Aujourd'hui l'entrée en emploi est au cœur des programmes des dispositifs de formation linguistique, qu'ils soient directement ou indirectement pilotés par l'Etat. A l'OFII par exemple, les stagiaires sont tenus d'être, en fin de formation, « *des demandeurs d'emploi compétents* »¹⁹. Ils doivent maîtriser les techniques de recherche d'emploi : savoir rédiger un CV et une lettre de motivation, interagir avec les structures d'insertion en emploi, exprimer leurs compétences et leurs expériences dans le but de construire un projet professionnel. Toutes ces compétences sont explicites dans le cahier des charges de l'OFII tandis que les compétences langagières, elles, ne le sont pas forcément. Mais au-delà des contraintes institutionnelles, il ne faut pas oublier que les apprenants eux aussi souhaitent entrer en emploi rapidement. Dans ce même cahier des charges, on trouve également : interagir avec les administrations publiques, parler de sa santé, suivre la scolarité de ses enfants, se déplacer, connaître ses droits et ses devoirs. La question des outils pédagogiques est alors centrale, au regard de tout ce qui vient d'être dit. Pour atteindre les objectifs cités ci-dessus, rappelons-nous les caractéristiques des apprenants : premièrement, ce sont des personnes allophones dont le niveau à l'oral est alors bien loin de pouvoir aborder des sujets abstraits ; deuxièmement, le public qui nous intéresse dans cette recherche est non-lecteur, non-scripteur dans sa langue d'origine, tandis que notre environnement social et professionnel est régi par l'écrit, aussi bien traditionnel que numérique. On peut d'ailleurs lire sur le site du Ministère de l'Intérieur et des Outre-mer que « *l'ingénierie de formation a été entièrement revue pour mettre l'accent sur l'interactivité, l'utilisation des nouvelles technologies et des visites sur le terrain* »²⁰ (2019).

Il paraît alors évident que l'entrée dans l'écrit ne peut se faire sans asseoir au préalable la pratique de l'oral. L'association belge Lire et Ecrire qui lutte pour l'accès à l'alphabétisation de qualité a d'ailleurs développé un outil à destination des primo-arrivants. Ils ont fait le constat que presque la moitié des cours d'alphabétisation dispensés en Wallonie s'adressaient à un public nécessitant d'abord de comprendre et de parler le français, autrement dit, aux personnes allophones. La méthode qu'ils ont créée s'appelle « Comprendre et parler – une méthodologie pour apprendre le français oral en alphabétisation et en français langue étrangère », par les

¹⁹ Adami, 2021

²⁰ Les formations linguistiques du CIR :

[<https://www.immigration.interieur.gouv.fr/fr/Integration-et-Acces-a-la-nationalite/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR/La-formation-linguistique>]

autrices Gisèle VOLKAERTS et Vicky JUANIS²¹ – avec la participation des formateurs et des formatrices sur le terrain. Leurs questionnements initiaux sont les suivants : « *comment apprendre et faire apprendre le français oral ? Comment revenir sur le cours alors qu'il n'y a pas ou peu de traces construites ? Comment mémoriser sans support et sans écrit ?* ». J'ai contacté cette association, car leur recherche et la démarche qu'ils proposent correspondent exactement à une partie de ce que je voudrais développer : l'acquisition efficiente de la langue orale. Mon approche est sensiblement la même, à cela près que je souhaite intégrer, en parallèle de l'oral, une entrée dans l'écrit.

B. Le Français Langue d'Intégration

Le Français Langue d'Intégration est un concept qui se démarque des autres démarches didactiques du Français Langue Etrangère par le statut des apprenants et les finalités des enseignements et des apprentissages. Initié par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France et la Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté (aujourd'hui Direction de l'intégration et de l'accès à la nationalité), cette démarche fut élaborée par un groupe d'experts, dont Hervé ADAMI et son ouvrage *Trait d'union* et Anne VICHER, figures de la recherche dans l'enseignement de la langue française aux publics migrants. Par ailleurs, d'autres ouvrages existent dans la même lignée tels que *Rendez-vous en France* de Fabrice BARTHELEMY et Yannick BEAUVAIS, *Bagages* de Valérie SKIRKA et Mahacén VARLIK, *Ensemble* de Dorothee ESCOUFIER, Philippe MARHIC et Elodie TALBOT ou encore *MaClé Alpha* de Marion AGUILAR.

Le FLI vient donc compléter la grande famille des didactiques du FLE aux vues des besoins en langue française et de la grande hétérogénéité des groupes d'apprenants. Pour reprendre les termes employés dans le référentiel FLI, le terme Intégration a lui-même « un sens politique, au sens noble du terme : la maîtrise de la langue française, comme langue de partage et d'émancipation par l'autonomie sociale et économique »²². En effet, cela vise l'intégration sociale (administrations publiques, santé, scolarité des enfants, transports), économique (vie professionnelle) et citoyenne (droits et devoirs des personnes résidant en France, naturalisation). Les apprenants sont en situation d'immersion et ils n'apprennent pas la langue française pour des raisons pédagogiques (comme lorsque nous apprenions les langues étrangères tout au long de notre scolarité) mais pour des raisons sociales, professionnelles et



²¹ Méthode « Comprendre et parler », association Lire et Ecrire :
[<https://lire-et-ecrire.be/Comprendre-et-parler>]

²² A Vicher et al., 2011

surtout, vitales. De même, l’acquisition de la langue représente un tout autre enjeu que pour un étudiant ou un expatrié, du fait de leur installation durable sur le territoire et de la complexité des démarches administratives pour obtenir les titres de séjour. Ce référentiel FLI aborde un sujet au cœur du quotidien des formateurs : l’hétérogénéité des groupes d’apprenants. Nous verrons ici une liste non exhaustive des différents profils que les formateurs rencontrent à l’OFII mais aussi dans d’autres dispositifs de formation linguistique.

Partons d’abord des chiffres provisoires délivrés par l’OFPPRA²³ indiquant les principaux pays d’origine des demandeurs d’asile (il est difficile de trouver les chiffres montrant le taux d’obtention de la protection internationale par nationalité. Cependant, le nombre de demandes d’asile par nationalité donne une idée de la diversité des profils nécessitant une formation linguistique).

Les dix premiers pays pour les premières demandes d’asile en 2022

Nationalité	2022 (provisoire)	Évolution 2022/2021
 Afghanistan	22 570	+40,1%
 Bangladesh	10 554	+69,4%
 Turquie	9 979	+100,1%
 Géorgie	8 891	+93,3%
 Rép. démocratique du Congo	6 734	+143,5%
 Guinée	6 185	+17,4%
 Côte d'Ivoire	5 877	-6,1%
 Albanie	5 671	+15,4%
 Pakistan	3 762	+0,7%
 Nigéria	2 777	-12,7%
Part des dix nationalités	60,6%	+4,6 pts

Champ : France

Tableau: Vie-publique.fr / DILA • Source: Ministère de l’intérieur, SI-Asile • Récupérer les données • Créé avec Datawrapper

24

Parmi ces pays, 7 n’ont pas le français comme langue officielle, scolaire ou administrative et ne sont pas d’anciennes colonies. Cela signifie que les ressortissants de ces 7 pays auront nécessairement besoin de cours de français – en partant du principe que les ressortissants guinéens, congolais et ivoiriens maîtrisent la langue. Il suffit de croiser ces données au nombre moyen d’années de scolarisation desdits pays pour se rendre compte que nous avons là le premier facteur d’hétérogénéité dans les groupes. On comprend très bien les différences qu’il peut y avoir entre les apprenants, en termes de maturité et d’autonomie face aux apprentissages.

²³ Premières données de l’asile 2022 (chiffres provisoires) sur le site de l’OFPPRA :

[<https://www.ofpra.gouv.fr/actualites/les-premieres-donnees-de-lasile-2022-a-lofpra-sont-disponibles-chiffres-provisoire>]

²⁴ Immigration, les chiffres pour 2022, sur le site du gouvernement Vie publique :

[<https://www.vie-publique.fr/en-bref/287990-immigration-les-chiffres-pour-2022#:~:text=Les%20principaux%20pays%20d'origine,ont%20quitt%C3%A9%20le%20territoire%20fran%C3%A7ais>]

A titre d'exemple, voici le nombre moyen d'années de scolarisation par ordre croissant avec la dernière année dont les données sont disponibles²⁵ : 2,13 en Guinée (2017), 2,99 en Afghanistan (2021), 4,54 au Pakistan (2019), 4,68 en Côte d'Ivoire (2014), 6,76 en République Démocratique du Congo (2016), 7,38 au Bangladesh (2021), 8,15 au Nigéria (2006...) et 8,63 en Turquie (2019). Il est en revanche plus difficile de croiser les données qui concernent le taux de scolarisation (pour les deux sexes) présentes sur le site de l'Institut statistique de l'UNESCO²⁶. On peut tout de même observer ceci : le taux de scolarisation au primaire était de 92,20%, de 97,57% au 1^{er} cycle du secondaire et de 84,40% au 2nd cycle du secondaire en Albanie (2021) tandis qu'il était de 98,96% (2018) au primaire, 89,78% (2021) au 1^{er} cycle du secondaire pour passer à 63,55% (2021) au 2nd cycle au Bangladesh. Les dernières données pour l'Afghanistan datent de 1993 pour le taux de scolarisation au primaire (26,77%), ce chiffre n'est donc pas représentatif de l'état actuel de la situation. Cependant, l'ISU *estime* que le taux de scolarisation au 2nd cycle du secondaire était de 44,10% en 2018. Ces quelques données permettent de se faire une idée de la diversité des parcours scolaires à laquelle un formateur peut avoir à faire face au sein d'un même groupe. De plus, il s'agit des 10 nationalités les plus représentées, soit 60,6% des demandeurs d'asile. Il faut aussi considérer qu'il y a des ressortissants d'autres pays, qui n'ont pas été évoqués ci-dessus (de Syrie, d'Erythrée, de Somalie...). Des données sont elles aussi accessibles sur le site de l'UNESCO.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'âge des apprenants est un autre facteur d'hétérogénéité. Il paraît évident que l'apprentissage d'une langue étrangère ne se fait pas aussi bien à 60 ans qu'à 20 ans. Par ailleurs, certaines personnes sont plurilingues, d'autres monolingues. Une personne ayant l'habitude de passer d'une langue à l'autre s'attardera moins sur la traduction littérale de sa pensée. Elle essaiera de construire sa phrase directement dans la langue cible, tandis qu'une personne monolingue mettra toute son énergie à traduire mot pour mot, de sa langue d'origine à la langue cible. De même, les personnes plurilingues savent (même inconsciemment) qu'il y a des différences grammaticales entre les langues et les erreurs en production seront moins persistantes que chez une personne qui doit, en plus, intérioriser le concept de fonctionnement syntaxique propre à une nouvelle langue.

La sociabilisation des personnes est un autre paramètre ayant un impact sur l'apprentissage/utilisation de la langue française. Les personnes qui se trouvent isolées sur le

²⁵ Nombre moyen d'années de scolarisation sur le site de l'UNESCO :

[<http://data.uis.unesco.org/?lang=fr#>]

²⁶ Taux net total de scolarisation par niveau d'enseignement sur le site de l'UNESCO :

[<http://data.uis.unesco.org/?lang=fr#>]

territoire (soit de leur fait, en rejetant leur culture d'origine et donc, ses ressortissants ; soit du fait de la faible présence de la diaspora dans la ville où ils habitent) auront besoin plus rapidement d'acquérir la langue. Les personnes qui, au contraire, arrivent en famille ou dans des villes où leur communauté est déjà représentée, auront tendance à ne pratiquer la langue française que pendant les cours de français.

Nous ne reviendrons pas sur l'impact des traumatismes, ni sur la résilience propre à chaque individu par rapport à son vécu et à son quotidien, car ce sujet a déjà été approfondi plus haut. Mais il est évident que cela participe à l'hétérogénéité des groupes d'apprenants.

C. Les enjeux de l'apprentissage de la langue

Etant formatrice auprès des personnes migrantes depuis 2018, j'ai pu constater – et je le constate encore – que les méthodes traditionnelles d'enseignement d'une langue étrangère ne sont pas pertinentes pour les publics qui n'ont pas ou peu été scolarisés. L'utilisation du matériel scolaire classique est déjà un apprentissage en soi. En voici un exemple, parmi tant d'autres. Lorsque je demande aux apprenants de coller une feuille sur leur cahier, beaucoup mettent la colle sur le cahier, non sur la feuille. Je laisse au lecteur le soin d'imaginer le nombre de pages collées entre elles dans les cahiers, les feuilles collées sur ce qu'on vient d'écrire, ou collées à l'envers (face contre face ou texte « tête en bas »). Cet exemple est anecdotique mais d'autres obstacles, autrement plus conséquents sur les apprentissages, restent à franchir pour les formateurs.

Du fait de ma formation initiale, j'ai toujours pensé que l'apprentissage de la langue était progressif (compétences langagières du niveau A1 vers le niveau C2) et que certaines choses ne pouvaient pas être abordées avant d'avoir des compétences de base. Je sais maintenant que ce n'est pas le cas avec ce public. Ils doivent aussi bien s'exprimer au présent qu'au passé ou au futur, exprimer un besoin, un désir, une obligation, comprendre et répondre dans les temps aux directives des administrations, connaître leurs droits et leurs devoirs, s'adapter au monde du travail, suivre la scolarité de leurs enfants et ses enjeux... pour ne citer que ces exemples. Notons que nous sommes loin de pouvoir penser exprimer un mal-être ou une souffrance psychologique. Afin de clarifier la difficulté d'aborder toutes ces thématiques avec les apprenants de niveau A1.1, il est nécessaire de souligner que la notion d'abstraction n'apparaît qu'au niveau B1 et qu'elle est approfondie à partir du niveau B2 dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

Voici une illustration de ce qui vient d'être dit. Ces derniers 6 mois, je suis intervenue dans une entreprise privée qui souhaitait « donner des cours de français à ses employés étrangers pour qu'ils s'intègrent mieux et qu'ils ne fassent plus d'erreurs qui pourraient leur coûter leur poste ». L'un d'eux avait donné son ordonnance à la place arrêt maladie, il n'était pas venu tout au long de la durée du traitement. Un autre avait posé des congés sans savoir qu'ils étaient sans solde, il se méprenait sur les 300 € en moins sur son salaire etc. Deux des apprenants étaient Afghans et n'avaient jamais été scolarisés. Parmi les sujets que j'ai dû aborder avec eux, il y eut celui de la complémentaire santé, sujet important qui peut avoir de réelles conséquences sur le quotidien. Pour comprendre la complexité d'enseigner un tel sujet, il convient d'en observer tous les aspects : le vocabulaire (Base de Remboursement, Ticket Modérateur, Participation Forfaitaire, médecin conventionné secteur 1, 2, OPTAM, reste à charge...), le concept (« la Sécurité sociale ne rembourse pas tout ? » ; « pourquoi payer alors qu'avant il y avait la C2S ? » ; « pourquoi lui y a encore droit et pas moi ? »), les enjeux (« pourquoi payer quelque chose qui ne me sert presque jamais ? »), les calculs (pourcentages de remboursement, additions, soustractions, multiplications). Cet exemple est une parfaite illustration de l'impossibilité de faire un cours de français adapté à ce public : on aborde un sujet hautement abstrait et concret à la fois, avec un vocabulaire extrêmement complexe (il m'a moi-même fallu une semaine pour réellement maîtriser le concept et essayer de le didactiser). Ajoutons à cela des compétences en numératie beaucoup trop complexes pour des personnes qui ne sont jamais allées à l'école.

III. Adapter les méthodes andragogiques et créer un outil pertinent

A. Vers une nouvelle méthode d'enseignement

C'est en discutant avec une psychologue des problématiques que je rencontrais avec mes élèves analphabètes que je me suis réellement penchée sur la question de la remédiation cognitive. Le Programme d'Enrichissement Instrumental (PEI), mis en place par Reuven FEUERSTEIN présente un aspect intéressant pour cette recherche : entraîner les personnes à apprendre. Cet auteur s'est davantage intéressé au développement de stratégies d'apprentissage qu'à l'acquisition de contenus spécifiques (comme une langue étrangère par exemple). L'objectif de ce programme est d'opérer des modifications cognitives structurales chez les individus, en développant de nouvelles structures cognitives auxquelles ils n'avaient pas accès avant. Ainsi, ses travaux ont permis d'aborder les fonctions cognitives en jeu lorsque les personnes doivent apprécier une information, la manipuler pour se l'approprier et la restituer.

Je ne veux pas m'employer à faire de la remédiation cognitive avec les apprenants car je ne suis pas formée à cela et ce n'est pas l'objectif d'un cours de français. En effet, il faudrait évaluer, en amont du cours de français, les capacités cognitives de chaque individu afin de détecter où se situent d'éventuelles difficultés d'apprentissage. Une période de remédiation cognitive devrait être mise en place de façon à favoriser les performances cognitives avant même d'entrer dans l'apprentissage de la langue. Du côté du formateur, ce travail individualisé impliquerait l'adaptation des outils en vue de faciliter les apprentissages pour chaque personne.

Cette méthode de travail ascendante (partir des capacités des apprenants) n'est pas envisageable avec un groupe dans un dispositif de formation linguistique. Le formateur ou la formatrice n'est pas un praticien de la remédiation cognitive et cela nécessiterait l'intervention d'une tierce personne et d'un interprète. Or, les dispositifs n'en ont ni les moyens, ni le temps. En revanche, il est possible de penser des outils andragogiques²⁷ pour travailler les compétences linguistiques tout en s'inspirant pour certains contenus des instruments qui sont utilisés dans les PEI. Pour des raisons financières, temporelles et humaines et du fait de l'hétérogénéité des groupes (âge, nationalité, vécu individuel, situation socio-économique...), la séquence détaillée ci-après adoptera une méthode de travail descendante. Pour créer une méthode efficace, il s'agira de multiplier les exercices d'application que tous les apprenants auront à manipuler. Chacun « piochera » dans les différents supports ce qu'il sera en mesure de s'approprier, car le but de cette diversification est de mobiliser différents types d'encodage de l'information.

Cette recherche est une ébauche de création de méthode. Le travail d'ingénierie est un processus long (répertorier les objectifs, concevoir un programme de formation, créer et adapter les outils, évaluer les compétences des apprenants et la pertinence du travail effectué avec eux) et nous ne verrons qu'une partie de la séquence car il me faudra suivre des formations afin de créer les supports pour les apprenants. Nous reviendrons dans la conclusion de ce mémoire sur ce qu'il me reste à découvrir afin de finaliser ce travail. Il ne me sera, par conséquent, pas possible de tester la méthode avec un groupe d'apprenants et nous ne pourrons pas interpréter les résultats obtenus ni évaluer la pertinence du travail effectué. Enfin, je crée cet outil à partir de mes expériences antérieures et il faudra évidemment le retravailler (adapter, faciliter ou au contraire enrichir) une fois expérimenté.

La structure de la séquence respecte celle d'un cours de Français Langue Etrangère. Ainsi, il faudra travailler la compréhension orale et la compréhension écrite, les compétences

²⁷ Le terme andragogie est utilisé pour désigner la formation d'apprenants adultes.

grammaticales et lexicales, la production écrite et l'interaction orale. Les supports de découverte et de mémorisation, de même que les exercices d'entraînement et de consolidation devront évidemment être adaptés pour des personnes analphabètes et allophones, car c'est bien tout l'enjeu de ce travail. Les objectifs de la séquence seront présentés dans la deuxième partie de ce chapitre. Nous finirons par aborder ce qu'il est possible de mettre en place avec ce groupe d'apprenants pour favoriser la mémorisation des contenus.

B. La séquence : décliner son identité

Pour concevoir un référentiel de formation dans une méthode traditionnelle d'enseignement d'une langue étrangère, le choix des objectifs se déroule comme suit : d'abord, il faut définir un ou plusieurs objectifs pragmatiques. Le formateur ou la formatrice doit se poser la question de l'action que les apprenants seront capables de réaliser en fin de séquence. Ces objectifs commencent par un verbe à l'infinitif et on cherchera à observer si les élèves « sont capables de... » lors de l'évaluation de fin de séquence. Ensuite, il faut réfléchir aux outils nécessaires pour parvenir à la réalisation de ces tâches : c'est ce qu'on appelle les objectifs linguistiques. Ici il faut intégrer les composantes grammaticales, lexicales et phonétiques au déroulé de la séquence. Enfin, il faut aussi penser au contexte dans lequel ces situations de communication seront rencontrées par les apprenants : c'est la composante socioculturelle. Avec les migrants, c'est sur ce dernier point que l'accent est mis (les administrations, la scolarité, la banque, le travail...) et nous avons là l'une des principales raisons de la scission entre le Français Langue Etrangère et le Français Langue d'Intégration.

Dans le tableau suivant, voici le référentiel pensé pour la séquence « Décliner son identité » avec des apprenants analphabètes et allophones. Je me permets de dissocier les objectifs à l'oral et à l'écrit et de le faire apparaître clairement dans le référentiel. Cela ne se fait pas dans une méthode classique, car les deux sont travaillés de concert.

Objectifs pragmatiques	<ul style="list-style-type: none"> - Se présenter - Identifier un formulaire d'identité
Objectifs à l'oral	<ul style="list-style-type: none"> - Dire son nom et son prénom - Dire son âge - Donner sa nationalité - Donner son lieu d'habitation (ville/pays) - Donner sa situation familiale
Objectifs à l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître certains mots d'un formulaire d'identité (lecture globale) - Recopier ses informations personnelles - Les lettres « a » et « i » (lecture syllabique)

Grammaire	- Identifier la première personne du singulier (je) en début de phrase - Appréhender la présence d'un verbe dans une phrase simple
Lexique	- L'identité
Phonétique	- [ʒ] et [ø]

Voici quelques remarques sur l'utilisation des outils dans la méthode que je souhaite développer, tirées de mes expériences et de ce que je pense être facilitateur pour tout le monde. Le lecteur peut se rapporter aux Annexes 3 et 4, la première intitulée « Livret de l'apprenant » et la deuxième « Guide du formateur ». Ces deux documents permettent de se représenter le début de la séquence et sa mise en page. Un outil est également consultable en Annexe 5.

- Afin d'éviter les problèmes techniques liés à l'utilisation d'un cahier et d'un stylo, de la colle et des ciseaux ou des documents mis en vrac dans les affaires, je conseillerais aux formateurs soit d'utiliser un protège-documents, soit un classeur avec des pochettes transparentes. Ainsi, tout le cours peut être imprimé sur des feuilles A4 en recto verso et rangé dans l'ordre avec l'aide du formateur.
- Chaque séquence doit avoir une couleur définie car il faut que les apprenants puissent distinguer l'en-tête et/ou le pied de page avec un code visuel. Si les formateurs n'ont accès qu'à une imprimante en noir et blanc, un dégradé de gris peut suffire.
- Tous les apprenants ne maîtrisent pas les chiffres et les nombres. Pour cette raison, et avant d'aborder cette notion dans une séquence ultérieure, j'ai ajouté en bas de page un dé qui accompagne le chiffre. Il s'agit pour les apprenants de pouvoir dénombrer (repérer la quantité afin d'ordonner les feuilles distribuées) s'ils ne connaissent pas encore notre système de numérotation. La numérotation est prévue par feuille et non par page : une feuille = un objet.
- Une autre remarque à propos de cette méthode concerne l'utilisation de l'anglais. Même si tous les apprenants ne le maîtrisent pas et qu'il n'est absolument pas question de toujours se rapporter à cette langue, je ne m'interdis pas pour autant de traduire certains mots très courants. Je me suis aperçue que cela pouvait être rassurant – et même valorisant avec un élève afghan illettré qui se mésestimait en permanence. Sur le « Livret de l'apprenant », on retrouve par exemple la carte de France et les pays alentours écrits en anglais. Pour avoir de nombreuses fois abordé la géographie de la France et les pays limitrophes, je peux affirmer que : premièrement, les apprenants ne situent pas la France sur la carte du monde comme nous la connaissons, ou ne la situent

pas du tout et ne la reconnaissent pas ; deuxièmement, ils savent tout de même que c'est en Europe et que l'Allemagne et le Royaume-Uni ne sont pas loin. Or, j'ai dû presque systématiquement citer le nom des pays en anglais pour que les apprenants comprennent qu'il s'agissait de ces deux-là. Il n'y a bien qu'en France que nous cloisonnons l'utilisation des langues vivantes dans les cours de langue.


- J'introduis volontairement les termes « compréhension orale », « compréhension écrite », « production orale », « production écrite » et « interaction orale » car les apprenants seront confrontés à ce genre d'exercices lors des tests de langues (même s'il peut y avoir des variantes : « réception » remplace « compréhension » dans les DILF/DELF, « expression » remplace « production » dans le TEF par exemple). J'utilise donc la terminologie du CECRL.
- Je recommande également d'avoir chaque image du « Livret de l'apprenant » imprimée individuellement dans un plus grand format, cela facilite leur manipulation lorsqu'on veut isoler un élément à travailler.
- Je choisis de ne travailler qu'en écriture scripte car c'est celle qui se rapproche le plus des documents écrits par ordinateur de même que sur le téléphone. Le temps manque aux formateurs et aux apprenants pour travailler l'écriture cursive.

C. Accompagner les apprenants à mémoriser les savoirs

Plusieurs outils peuvent être utilisés pour favoriser la mémorisation. Parlons d'abord de l'affichage en classe et nous en distinguerons plusieurs types. Tout d'abord, il y a l'affichage organisationnel, qui va permettre au groupe de s'orienter dans le temps. Ce type d'affichage peut prendre plusieurs formes car cela dépend de la durée et de la fréquence à laquelle les élèves viennent en cours de français et des objectifs d'un tel affichage. On peut réaliser un planning, un emploi du temps sous forme de semainier, de calendrier mensuel ou annuel... Lorsqu'un nombre d'heures est défini, cela permet aux apprenants de se rendre compte du temps qu'ils vont passer ici et cela peut avoir un effet sur la motivation et l'absentéisme. Le travail peut être réalisé avec les apprenants, il aura d'autant plus d'impact. Il n'est nullement question de pratiquer des activités manuelles comme avec des enfants, les adultes peuvent être créatifs pour concevoir des supports esthétiques qui favorisent la mémorisation. Le deuxième type d'affichage est plus didactique. Il s'agit de permettre aux apprenants de pouvoir se référer à des supports visuels, soit en cas d'oubli soit pour vérifier une information. Ici, la disposition, la forme et le contenu des affiches jouent un rôle très important. Dans le cas des personnes analphabètes, les affiches contenant du texte ne feront pas sens. Il faudra donc privilégier les

couleurs et les images pour favoriser la catégorisation (comme par exemple le féminin et le masculin cités dans le « Guide du formateur »). On peut également faire une frise chronologique qui respecte les couleurs des différentes séquences et y intégrer les images de ce qui a été étudié lorsque les séances sont finies. Attention cependant à ne pas saturer les murs d'éléments visuels. C'est également très important d'accompagner les apprenants à regarder ce qui a été ajouté (si le formateur effectue ce travail en dehors des heures de cours) mais c'est encore plus pertinent de réaliser l'affichage avec eux.

Puisque les apprenants n'ont pas les stratégies pour apprendre à la maison, il faut essentiellement réactiver les savoirs en classe. Il faut bien sûr répéter les contenus lors de la séance, mais aussi les réactiver à la séance suivante ainsi qu'une semaine plus tard, puis deux puis quatre etc. L'affichage des séquences dans une frise chronologique peut favoriser cet exercice. C'est très important d'instaurer un rituel en début de séance spécialement dédié au rappel de ce qui a été fait avant. Pour cela, le formateur peut laisser les apprenants s'exprimer librement ou les inciter à se remémorer avec des questions orientées. Si le niveau à l'oral rend l'exercice inconfortable pour le formateur et/ou les apprenants, c'est ici qu'il est intéressant d'utiliser les images imprimées isolément dans un format plus grand. Même si les élèves n'ont pas retenu la formulation exacte, ils auront forcément retenu quelques mots isolés. Il faut alors les inciter à s'exprimer et répéter le contenu correct.

Un autre outil que j'ai expérimenté avec mes élèves faibles lecteurs-scripteurs est l'enregistrement de leurs productions orales en classe. Lorsque l'exercice était réalisé correctement, je me permettais de les enregistrer, toujours avec leur accord et je le leur envoyais sur WhatsApp. Ils savaient ainsi qu'ils pouvaient retrouver les enregistrements sur notre conversation. Nous les écoutions et je leur demandais de me montrer sur les documents supports à quelles images ils correspondaient. Pour cela, il faut bien sûr que le formateur soit doté d'un téléphone professionnel et qu'il ait une photo identifiable sur ce réseau. Lorsqu'un tel outil est mis en place, il peut être intéressant de signaler sur le « Livret de l'apprenant » l'endroit où l'on enregistre quelque chose (avec un sigle comme celui-ci par exemple : ).

Conclusion

Pour aller plus loin dans la réflexion sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il me faut encore suivre deux types de formations différents. Tout d'abord, du fait des objectifs des formations linguistiques avec les migrants (compétences socioculturelles d'un niveau bien

plus élevé que les compétences langagières) il me faut une formation qui me permette d'appréhender l'apprentissage de la lecture globale. Celle-ci consiste à apprendre et reconnaître un mot en entier en y associant une image. Cette méthode a tout de même des limites, dues au fait de la nécessité d'une bonne maîtrise de l'oral et surtout de la prononciation car beaucoup de mes apprenants ne distinguent pas la plupart des voyelles, ils ne les entendent pas et leur prononciation est limitée. De ce fait, il me faut dans un second temps observer les méthodes d'apprentissage de la lecture syllabique. Je souhaite évoquer deux méthodes d'enseignement qui nécessitent que je sois formée à leur utilisation pour développer ma méthode. Il s'agit de la méthode développée par Caleb GATTEGNO et de celle développée par Suzanne BOREL-MAISONNY. La première centre ses outils sur l'apprentissage de la lecture avec des couleurs associées aux graphèmes-phonèmes. La deuxième, associe les graphèmes-phonèmes à des gestes. Ces deux méthodes, qui ne sont pas directement utilisables dans les dispositifs de formation linguistique, présentent tout de même un intérêt certain car elles sollicitent d'autres voies de perception de l'information. De plus, dès le début de l'enseignement, il ne s'agit pas de faire apprendre le nom des lettres aux apprenants mais le son qu'elles produisent (le « s » ne se prononce pas « èss » mais « ssss »).

Je souhaite également suivre deux autres formations qui ne sont pas directement en lien avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La première concerne la méthode « Comprendre et parler » dont j'ai déjà parlé dans la première partie du chapitre II de ce mémoire et elle est proposée par l'association belge Lire et Écrire. Je me suis déjà mise en lien avec eux et j'espère pouvoir la suivre dès que possible. Par ailleurs, je souhaite également recevoir une formation qui me permette d'appréhender les outils utilisés dans les programmes de remédiation cognitive ainsi que les théories qui s'y rapportent. Ce type de formation est en revanche très onéreux et comme je ne souhaite pas me professionnaliser dans ce domaine, j'espère pouvoir approcher cette méthode par un autre biais.

Comme je l'évoquais dans l'introduction de cette recherche, le public analphabète et allophone est un public « compliqué » pour les dispositifs de formation linguistique. A l'OFII mais aussi dans les différentes structures où j'ai travaillé ou que j'ai pu observer et qui interviennent auprès des migrants, les entrées et les sorties sont permanentes. Cela signifie que les personnes passent un test de positionnement lorsqu'elles se présentent, se voient attribuer un nombre d'heures de formation et intègrent directement les groupes. A l'OFII parce que les personnes sont tenues d'intégrer les cours de français un mois après la signature du CIR et dans les autres dispositifs parce qu'il faut justifier des subventions accordées. Quand les formateurs

ont la chance d'avoir des groupes de niveaux, ce qui n'est vraiment pas toujours le cas, ils doivent en plus gérer de nouveaux apprenants qui entrent dans les groupes. Il est alors impossible de construire une progression linéaire dans ces conditions. La méthode que je propose suppose effectivement de n'avoir que ce profil (analphabète et allophone) et les séquences suivantes nécessiteront d'être indépendantes du point de vue des compétences développées dans celle-ci. En revanche, la méthodologie devra rester la même, afin que les apprenants qui la suivent sur le long terme puissent s'habituer à un mode de fonctionnement. Mais il faut également qu'un apprenant qui arrive (même en plein milieu d'une séquence !) puisse ne pas être complètement perdu. Dans le cahier des charges de l'OFII, c'est justement pour cette raison que les compétences socioculturelles sont claires mais que les compétences langagières ne le sont pas forcément. Les méthodes classiques d'enseignement du FLE sont construites de telle sorte que les compétences linguistiques se suivent de manière logique et surtout, progressive (dans l'Éducation nationale, on appelle d'ailleurs la démarche qui consiste à articuler les séquences et leurs contenus une « progression pédagogique »).

La question de l'intégration professionnelle des migrants, qui est au cœur des préoccupations institutionnelles (lutter contre l'isolement et la précarité, justifier leur présence sur le territoire) peut aussi être abordée sous un autre angle. La langue est, certes facilitatrice pour entrer en emploi, mais ce n'est pas le seul frein. La mobilité mériterait que l'on s'y attarde. J'ai travaillé sur des territoires relativement isolés dans des communes qui ne dépassaient pas 40 000 habitants, ce problème était donc d'autant plus marquant. Puisque des accords de réciprocité n'existent pas – ou plus – avec plusieurs pays dont nous avons des ressortissants (la Syrie, l'Afghanistan, l'Erythrée, le Bangladesh, la République Démocratique du Congo...) ces personnes doivent repasser le permis de conduire en France. Je me permets juste une parenthèse ici sur le cas des déplacés ukrainiens. Leur statut de bénéficiaire de la protection temporaire les autorise à conduire avec leur permis ukrainien. Mais s'ils souhaitent être régularisés sous un autre statut, ils seront soumis à la même contrainte de passation du permis, étant donné qu'il n'y a pas d'accord de réciprocité non plus avec l'Ukraine. Revenons à la complexité de la passation d'un permis lorsque les personnes sont analphabètes et allophones. Il existe des auto-écoles solidaires pour les publics en difficulté, mais les formateurs et moniteurs ne sont ni préparés ni formés à prendre en charge ce public. Les problèmes de mobilité sont également liés aux horaires de bus et au bassin d'emploi. Si l'on met de côté les emplois dans le bâtiment, les secteurs d'activité qui cherchent de la main d'œuvre et qui acceptent qu'elle soit peu ou pas qualifiée et avec un petit niveau en français sont : l'industrie (souvent dans les zones

industrielles, avec des horaires postés), les services de nettoyage (avec des horaires très atypiques) et l'agriculture (en zones rurales).

Enfin, la dernière piste de réflexion par rapport à ce public, et parce que j'ai observé ce cas dans l'une de mes dernières expériences professionnelles, concerne le public en emploi. Ce n'est pas parce que les personnes sont analphabètes et qu'elles n'ont pas de moyen de locomotion qu'elles n'ont aucune chance d'entrer en emploi. Mais une fois qu'elles y sont, l'accompagnement social et la poursuite de l'apprentissage du français sont essentiels. Ce qu'on appelle le Français à visée Professionnelle peut concerner deux types de formations : une qui accompagne les apprenants avant d'entrer en emploi et l'autre après. J'ai pu expérimenter le deuxième type au cours des derniers mois. J'ai déjà détaillé un exemple plus haut de ce dont il est question et je rappelle les objectifs visés par les entreprises qui commandent ce genre de formations : que les employés issus de l'immigration s'intègrent mieux dans les entreprises. Entendez par là que les employeurs souhaitent voir leurs employés respecter leurs devoirs (absences, arrêts maladie, horaires) et le fonctionnement de l'entreprise (congés, complémentaire santé, évolutions). Il s'agit bien plus de travailler le volet administratif que d'aborder le poste qu'ils occupent. Face à la complexité de toutes ces thématiques, tout reste à construire car on se retrouve encore une fois dans la situation où la composante socioculturelle est évidente et d'un niveau très élevé alors que les compétences langagières sont loin de pouvoir appréhender de tels sujets.

On remarque bien un désir d'uniformisation des parcours d'intégration en ce qui concerne l'accès à l'emploi et au logement via le lancement de la Plateforme AGIR²⁸ et sa consolidation sur le territoire national d'ici 2024. Les cours de français ne font pas partie du cahier des charges de ce marché pluriannuel, et libre à chaque association qui a répondu à cet appel d'offre d'en intégrer ou non. L'institutionnalisation des cours de français obligatoires de l'OFII était certes essentielle, mais cela ne répond que partiellement aux besoins des personnes elles-mêmes. Des dispositifs sont financés dans le cadre du Plan d'Investissement dans les Compétences²⁹ et dans les deux départements dans lesquels j'ai travaillé, les dispositifs accueillant des migrants proposent des formations linguistiques. On les retrouve d'ailleurs souvent sous le terme « ateliers sociolinguistiques » et cette dénomination montre bien que le

²⁸ Par la création d'un guichet unique départemental pour l'intégration des BPI, le ministère de l'Intérieur souhaite assurer les accompagnements sans rupture et coordonner les dispositifs de droit commun existants en vue de favoriser l'accès à l'emploi et au logement sur des parcours de 24 mois maximum.

²⁹ La description des objectifs et des moyens mis en œuvre dans le cadre du Plan d'investissement dans les compétences est disponible sur le site du ministère du Travail, du plein emploi et de l'insertion : [\[https://travail-emploi.gouv.fr/le-ministere-en-action/pic/\]](https://travail-emploi.gouv.fr/le-ministere-en-action/pic/)

français n'est pas enseigné comme étant une langue étrangère mais comme une langue d'intégration. L'apprentissage du français est au cœur des préoccupations des acteurs de terrain mais aussi de celles des bénéficiaires. Pourtant, plusieurs éléments rendent la tâche ardue pour les formateurs : les financements des dispositifs ne sont pas tous pérennes et certaines associations peinent à délivrer des contrats sécurisants ; les objectifs des formations sont relativement clairs mais les outils adaptés manquent ou ne sont pas accessibles du fait de la mise en concurrence des structures ; les groupes d'apprenants ne sont pas toujours définis par niveaux ; le fonctionnement par entrées et sorties permanentes des apprenants dans les groupes rend l'élaboration des progressions difficile. Malgré toutes ces contraintes, ce travail reste passionnant. Non seulement par la reconnaissance, la gentillesse et l'indulgence des apprenants, mais aussi par la nécessité de rechercher, d'inventer et de créer des contenus au plus proche d'une réalité complexe, parfois douloureuse mais porteuse d'espoir.

Bibliographie

ADAMI (H.), *Trait d'union*, Paris, CLE International, 2004, 96 p.

ADAMI (H.), Les formations linguistiques à visée professionnelle pour les migrants en France : orientations sociales et didactiques. Revue *Langues, cultures et sociétés*, Volume 7, N°1, 2021, pp 4-12

American Psychiatric Association, DSM-V : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, Issy-les-Moulineaux, Elsevier Masson, 1114 p.

DE KEYZER (D.), MORISSON (F.), COISNE (M.), MINOZA (M.-C.), *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte. Guide méthodologique et pratique*, Paris, Retz, 1999, 176 p.

BARTHELEMY (F.), BEAUVAIS (Y.), *Rendez-vous en France. Cahier de français pour migrants*, Paris, Editions Maison des Langues, 2018, 95 p.

BELLIER (S.), *Ingénierie en formation d'adultes*, Paris, Liaisons, 2002, 110 p.

BERTHIER (J.-L.), BORST (G.), DESNOS (M.), GUILLERAY (F.), *Les neurosciences cognitives dans la classe*, Paris, ESF sciences humaines, 2018, 271 p.

CHAMPY (P.), ETEVE (C.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Maxéville, Nathan, 2000, 1167 p.

ESCOUFIER (D.), MARHIC (P.), TALOT (E.), *Ensemble. Cours de français pour migrants*, Autechaux, Clé international, 2015, 128 p.

LECLERCQ (V.), La formation linguistique des migrants : lignes de force en didactique, in MANGIANTE, (J.-M.), dir, *L'intégration linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*, Arras, APU, 2011, pp 19-35

SKIRKA (V.), VARLIK (M.), *Bagages. Manuel de français langue étrangère et seconde*, Condé-en-Normandie, Corlet, 2019, 79 p.

VICHER (A.) et al, *Référentiel FLI, Français Langue d'Intégration*, Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté, Paris, 2011, 34 p.

VICHER (A.), Politiques, dispositifs et pratiques de formation linguistique des migrants en France : retombée des travaux internationaux des vingt dernières années, in ADAMI (H.), LECLERCQ (V.), dir, *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en*

milieu naturel et formation, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2012, pp. 197-236

SILVESTRE DE SACY (C.), COMTE (C.), CAVALIER (L.), *Bien lire et aimer lire*, Paris, Bien Lire Cognitia, 2020, 240 p.

Sitographie

Comede : rapport d'activité et d'observation 2022 (PDF à télécharger) :

<https://www.comede.org/rapport-dactivite/>

Conseil de l'Europe : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

<https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>

Convention nationale collective des organismes de formation :

https://www.legifrance.gouv.fr/conv_coll/id/KALISCTA000026451311/?idConteneur=KALICONT000005635435&origin=list

Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse :

- Programme du cycle 2 en vigueur à la rentrée 2020 :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf

- Organiser l'étude de la langue au cycle 2 :

<https://eduscol.education.fr/document/16462/download>

- La correspondance des graphèmes et des phonèmes

<https://eduscol.education.fr/document/14209/download>

Ministère de l'Europe et des affaires étrangères : accords de réciprocité entre Etats

https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/---liste_permis_de_conduire_valables_a_l_echange_09.12.2021---_cle8735a7.pdf

Ministère de l'Intérieur et des Outre-Mer : formation linguistique du CIR

<https://www.immigration.interieur.gouv.fr/fr/Integration-et-Acces-a-la-nationalite/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR/La-formation-linguistique>

Ministère du Travail, du plein emploi et de l'insertion : Plan d'investissement dans les compétences :

<https://travail-emploi.gouv.fr/le-ministere-en-action/pic/>

OFPPA : Données provisoires de l'asile en 2022

<https://www.ofpra.gouv.fr/actualites/les-premieres-donnees-de-lasile-2022-a-lofpra-sont-disponibles-chiffres-provisoires>

Organisation Mondiale de la santé : Rapport mondial sur la violence et la santé

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67410/a77101_fre.pdf;jsessionid=EE13B824310D345FA670F096C464A2A9?sequence=1

Service public : Statuts des BPI

<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F299>

UNESCO : Nombre moyen d'années de scolarisation par pays

<http://data.uis.unesco.org/?lang=fr#>

Vie publique : Immigration, les chiffres pour 2022

<https://www.vie-publique.fr/en-bref/287990-immigration-les-chiffres-pour-2022#:~:text=Les%20principaux%20pays%20d'origine,ont%20quitt%C3%A9%20le%20territoire%20fran%C3%A7ais>

Annexes

Annexe 1 : Alphabet phonétique pour le français

a patte	ɑ pâte	ã ban <u>c</u>	b bleu	ɔ m <u>o</u> rt	õ bon	d d <u>a</u> te	e é <u>t</u> é	ə le	ɛ l <u>a</u> it
ẽ f <u>i</u> n	f f <u>o</u> is	g g <u>a</u> re	h h <u>o</u> p	i i <u>l</u>	j a <u>i</u> l	k k <u>i</u> lo	l l <u>i</u> tre	m m <u>e</u> r	n n <u>e</u>
ɲ a <u>q</u> neau	ŋ b <u>i</u> ng	o be <u>a</u> u	ø pe <u>u</u>	œ pe <u>u</u> r	õe br <u>u</u> n	p p <u>è</u> re	R r <u>u</u> e	s s <u>o</u> l	ʃ ch <u>i</u> en
t t <u>e</u> rre	u s <u>o</u> us	ɥ nu <u>i</u> t	v v <u>e</u> nt	w ou <u>i</u>	x j <u>o</u> ta	y r <u>u</u> e	z z <u>é</u> ro	ʒ j <u>e</u>	

Annexe 2 : Échelles de descripteurs des niveaux de langue du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

Remarque : le niveau A1.1 est dénommé « pré-A1 » dans le CECRL

Compréhension orale

Compréhension générale de l'oral	
C2	Peut comprendre sans effort pratiquement toute langue et tous signes, en direct ou enregistrés, si le débit est naturel.
C1	Peut suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si le registre n'est pas familier.
	Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes ainsi que des changements de registre. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites et non explicitement indiquées.
B2	Peut comprendre une langue standard, ou une variété familière, en direct ou dans les médias, sur des sujets familiers ou non se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, académique ou professionnelle. Seul un très fort fond sonore ou visuel, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent gêner sa compréhension.
	Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard ou une variété familière, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur comportant une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'argument soit indiqué par des marqueurs explicites.
B1	Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en distinguant les messages généraux et les points de détail, à condition que les personnes s'expriment clairement et qu'il s'agisse d'une variété familière.
	Peut comprendre les points principaux d'une intervention dans une langue claire et standard ou une variété familière, sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, etc., y compris des récits courts.
A2	Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que l'élocution soit claire et le débit lent.
	Peut comprendre des expressions et des mots relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi), à condition que l'élocution soit claire, bien articulée et lente.
A1	Peut comprendre une intervention si elle est lente, soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.
Pré-A1	Peut comprendre des questions et des affirmations courtes et très simples, à condition qu'elles soient prononcées clairement et lentement, illustrées par des gestes ou des images facilitant la compréhension et qu'elles soient éventuellement répétées.
	Peut reconnaître des mots et des signes familiers, à condition qu'ils soient prononcés clairement et lentement dans un contexte clairement défini, quotidien et familier. Peut reconnaître des nombres, des prix, des dates et les jours de la semaine à condition qu'ils soient prononcés clairement et lentement dans un contexte clairement défini, quotidien et familier.

Compréhension écrite

Compréhension générale de l'écrit	
C2	Peut comprendre presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières. Peut comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite.
C1	Peut comprendre dans le détail des textes longs et complexes, qu'ils se rapportent ou non à son domaine, à condition de pouvoir relire les parties difficiles. Peut comprendre une grande variété de textes, y compris des textes littéraires, des articles de journaux ou de magazines et des publications spécialisées, académiques ou professionnelles, à condition de pouvoir les relire et d'avoir accès à des ouvrages de référence.
B2	Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant sélectivement les sources de référence appropriées. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions idiomatiques moins fréquentes.
B1	Peut lire des textes factuels clairs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.
A2	Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants comportant une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.
A1	Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant autant de fois que nécessaire.
Pré-A1	Peut reconnaître des mots et des signes familiers accompagnés d'images, comme un menu de restauration rapide illustré par des photos ou un livre d'images utilisant un vocabulaire familier.

Production orale

Production orale générale	
C2	Peut produire un discours, clair, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir.
C1	Peut faire une présentation ou une description claire d'un sujet complexe en intégrant des thèmes secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut développer méthodiquement une présentation ou une description en soulignant les points importants et les détails pertinents. Peut faire une description et une présentation claires et détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
B1	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée sur des sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
A2	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie ou de travail, des activités quotidiennes, ce qu'il(elle) aime ou non, par de courtes séries d'expressions ou de phrases faisant partie d'une liste.
A1	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.
Pré-A1	Peut produire des phrases courtes pour parler de soi, donner des renseignements simples personnels (par exemple, le nom, l'adresse, la situation familiale, la nationalité).

Production écrite

Production écrite générale	
C2	Peut composer des textes clairs, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à identifier les points importants.
C1	Peut composer des textes clairs, bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en développant et confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée. Peut utiliser la structure et les conventions d'une diversité de genres, en adaptant le ton, le style et le registre au public cible, ainsi que le type de texte et le sujet.
B2	Peut composer des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.
B1	Peut produire des textes suivis non complexes sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
A2	Peut produire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Peut donner des renseignements sur des sujets relevant de sa vie privée (par exemple ce qu'il(elle) aime et n'aime pas, la famille, les animaux domestiques) en utilisant des mots et des expressions simples. Peut produire des expressions et des phrases simples isolées.
Pré-A1	Peut donner des renseignements simples et personnels (par exemple le nom, l'adresse, la nationalité) en utilisant éventuellement un dictionnaire.

Leçon 1





Compréhension orale

F

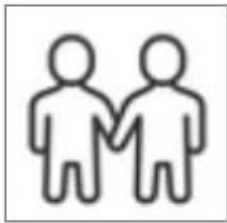
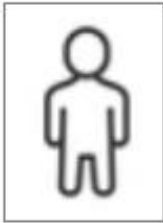


H




Interaction orale







Compréhension écrite

<p><i>[image de l'homme ou de la femme ajoutée selon le sexe de l'apprenant. Une photo peut aussi être prise en classe et ajoutée, avec leur accord. Attention cependant au RGPD]</i></p>	<p>NOM</p> <p>PRÉNOM</p> <p>SEXE</p>
	<p>DATE DE NAISSANCE</p>
<p><i>[drapeau du pays d'origine de l'apprenant ou plusieurs drapeaux si origine douloureuse]</i></p>	<p>NATIONALITÉ</p>
<p><i>[image d'un monument emblématique de la ville, de l'immeuble ou de l'appartement de l'apprenant, avec son accord]</i></p>	<p>ADRESSE</p>

Annexes 4 : « Guide du formateur »

Guide du formateur



Compréhension orale

1. Phase de découverte

Les apprenants écoutent les enregistrements de 8 personnes qui se présentent (nom, prénom, âge, nationalité, lieu de résidence). L'exercice associé consiste à classer les enregistrements en deux catégories : les hommes d'un côté et les femmes de l'autre. Les apprenants peuvent simplement montrer l'homme ou la femme. Pour commencer le travail d'observation du féminin et du masculin, on peut réaliser un affichage dans la classe (si les conditions matérielles du formateur le permettent...). S'il paraît « facile » de faire la différence entre un homme et une femme, ce début de différenciation permettra ensuite d'introduire le féminin et le masculin des objets inanimés qui n'existent pas dans d'autres langues. On peut donc faire deux colonnes de couleurs différentes (il faudra alors garder le même code couleur tout au long de l'apprentissage) et coller les images de l'homme et de la femme dans les colonnes correspondantes.

Concernant les enregistrements, je conseille aux formateurs d'enregistrer leur entourage avec « un débit lent et pédagogique » : parler lentement et articuler. Je recommande également de faire un enregistrement par phrase, ce qui permet de manipuler plus facilement les contenus étant donné qu'ils sont extrêmement courts.



Interaction orale

1. Phase d'échange

Cela permet au formateur de se rendre compte de ce que les apprenants connaissent de leur situation à l'oral. Le passage par les cours de français de l'OFII leur a forcément permis de développer des compétences à l'oral, surtout en ce qui concerne la phase de présentation. Cela permet entre autres de valoriser ce qu'ils savent déjà. Pour les inviter à parler, le formateur peut poser des questions directement ou indirectement liées aux compétences à développer dans cette séquence. Cela permet de mieux connaître les apprenants :

- A propos de la nationalité : on peut aussi leur demander les langues qu'ils parlent.
- A propos de leur situation familiale : s'ils ont des enfants, on peut leur demander comment ils s'appellent, leur âge, s'ils vont à l'école...
- A propos de leur lieu d'habitation, on peut essayer de leur faire dire leur adresse (exercice compliqué en général mais certains la connaissent). On peut élargir en demandant comment ils viennent au cours de français par exemple, ou en demandant si

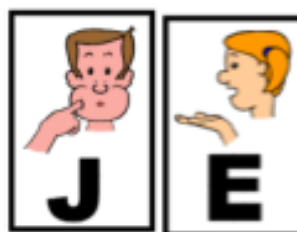
c'est bien à côté d'un endroit en particulier (magasin, cours d'eau, monument notable, quartier...)

Il s'agit d'une phase d'échange, nul besoin d'écrire quelque chose à ce stade !

2. Phase de remédiation

L'objectif de cette remédiation est, d'une part de corriger les apprentissages erronés (principalement le « moi » en guise de sujet et l'absence de verbe) et d'autre part d'introduire le « je » par le geste. Pour cela, je me permets d'emprunter les gestes de la méthode Borel-Maissonny, ce qui pourra être doublement réutilisé par la suite : à chaque fois qu'un apprenant commencera sa phrase par « moi », le geste pourra être effectué mais aussi plus tard pour faciliter l'apprentissage de l'association graphèmes-phonèmes. C'est aussi pour cette raison que les compétences orales à développer sont réduites aux phrases commençant par « je » (je m'appelle... je suis... j'ai... j'habite...)

Les gestes Borel-Maissonny



Attention, on n'introduit pas encore l'écrit. En revanche, on peut afficher la gestuelle au tableau.



Compréhension écrite

1. Phase de recherche d'information

A ce stade, les apprenants doivent retrouver les informations demandées sur leur propre titre de séjour. Etant donné que les titres peuvent être sous des formes différentes (renouvellement, premier titre, récépissé...) on ne peut malheureusement pas respecter toutes les typologies ni l'ordre des informations.

Il est nécessaire d'aider les apprenants à trouver ces informations sur leur document.


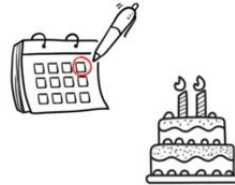






Annexe 5 : Jeu du Memory

Le jeu du Memory consiste à trouver des paires de cartes identiques. Les cartes sont disposées face cachée sur la table. Tour à tour, les apprenants doivent retrouver les paires de cartes identiques. Si le joueur parvient à faire une paire, il continue. S'il n'y parvient pas, c'est au tour du joueur suivant.





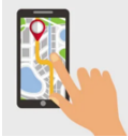
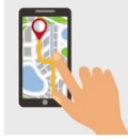


Ici, il y a trois paquets différents à utiliser les uns après les autres (**Cartes 1**, **Cartes 2** puis **Cartes 3**). L'objectif de ce jeu est de faire progressivement passer les apprenants du Memory avec les images au Memory avec les mots. Le vocabulaire présent est celui d'un formulaire d'identité : nom, prénom, date de naissance, adresse, nationalité, sexe. Les images utilisées sont celles de l'Interaction orale (les apprenants y ont déjà associé le vocabulaire à l'oral). Avant de démarrer le jeu, le formateur doit découper les cartes et faire écrire leur nom et leur prénom aux apprenants (CF cartes de jeu ci-dessous).

Ce jeu participe au développement d'habiletés cognitives car il sollicite la mémoire visuelle et nécessite de situer les objets dans l'espace. Cet exercice correspond aussi à la méthode de lecture globale et il pourra être réutilisé autant de fois que nécessaire, notamment pour les phases de réactivation des savoirs.

Cartes 1

<p><i>[faire écrire leur nom d'une couleur aux apprenants]</i></p>	<p><i>[faire écrire leur nom d'une couleur aux apprenants]</i></p>		
<p><i>[faire écrire leur prénom d'une autre couleur aux apprenants]</i></p>	<p><i>[faire écrire leur prénom d'une autre couleur aux apprenants]</i></p>		
			

Cartes 2

<p>NOM</p> <p>MARKOUM MARKOUM</p>	<p>NOM</p> <p>MARKOUM MARKOUM</p>	<p>DATE DE NAISSANCE</p> 	<p>DATE DE NAISSANCE</p> 
<p>PRÉNOM</p> <p>Halima</p>	<p>PRÉNOM</p> <p>Halima</p>	<p>NATIONALITÉ</p> 	<p>NATIONALITÉ</p> 
<p>ADRESSE</p> 	<p>ADRESSE</p> 	<p>SEXE</p> 	<p>SEXE</p> 

Cartes 3

NOM	NOM	DATE DE NAISSANCE	DATE DE NAISSANCE
PRÉNOM	PRÉNOM	NATIONALITÉ	NATIONALITÉ
ADRESSE	ADRESSE	SEXE	SEXE



L'acquisition de la langue française pour des personnes migrantes analphabètes et allophones

Mots clés : apprentissage, formation linguistique, analphabétisme, Français Langue d'Intégration

Résumé : L'apprentissage de la langue française est un enjeu majeur de l'intégration des migrants en France. Au-delà des cours de français dispensés par l'OFII, des dispositifs de formation linguistique prennent en charge les personnes qui désirent continuer leur apprentissage de la langue. Les objectifs de ces dispositifs sont clairs : favoriser l'intégration professionnelle des migrants et dans une moindre mesure, favoriser leur intégration sociale. Ce mémoire découle de plusieurs années de pratique dans un dispositif tel qu'énoncé ci-dessus. Les groupes d'apprenants sont très hétérogènes, par leur statut, leur parcours, leur pays d'origine, leur âge et leur sexe mais aussi parce qu'ils n'ont pas tous le même rapport aux apprentissages. En effet, certaines personnes n'ont jamais été scolarisées ou trop peu pour en avoir gardé les savoirs de base à savoir lire, écrire et compter mais aussi apprendre. C'est précisément ce public dont il est question dans ce travail et la question à laquelle nous tâcherons de répondre est la suivante : comment favoriser l'acquisition de la langue française (orale et écrite) par des personnes migrantes n'ayant pas ou peu été scolarisés en tenant compte de leurs difficultés d'apprentissage et du temps imparti par les institutions ? Ce mémoire est une réflexion sur les objectifs des formations linguistiques, sur les capacités d'apprentissage des apprenants et sur les moyens mis à disposition des formateurs. Enfin, la finalité de cette réflexion est le début de la création d'une méthode pour enseigner le français à des personnes analphabètes et allophones.

Mémoire du Diplôme Inter-Universitaire « Santé, société et migration »

Rédigé sous la direction de Madame Natacha CARBONEL

Année 2022-2023