

LA FORMATION LINGUISTIQUE DES MIGRANTS ADULTES

Hervé Adami

L'Harmattan | « *Savoirs* »

2012/2 n° 29 | pages 9 à 44

ISSN 1763-4229

ISBN 9782336004372

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2012-2-page-9.htm>

Pour citer cet article :

Hervé Adami, « La formation linguistique des migrants adultes », *Savoirs* 2012/2 (n° 29), p. 9-44.

DOI 10.3917/savo.029.0009

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Note de synthèse

La formation linguistique des migrants adultes

Hervé ADAMI (MCF HDR),
ATILF, Université de Lorraine & CNRS.

Introduction

La formation linguistique des migrants adultes est un champ éducatif et professionnel qui s'est lentement construit en France en marge des courants de recherche qui représentent les sources théoriques potentielles les plus proches de son domaine d'intervention. La spécificité du terrain et de ses contraintes a très fortement imprimé sa marque sur les pratiques et les réflexions des acteurs. Le processus de construction du champ de la formation linguistique des migrants adultes est arrivé à un stade de développement très avancé et l'objectif de cette note est de faire l'état des lieux des connaissances dans ce domaine. Cependant, étant donné la rareté des travaux de recherche, il ne s'agit pas ici de faire une synthèse artificielle construite en référence à un domaine de recherche qui n'existe pas (encore). En revanche, le parti pris de cette note est de montrer, à ce stade du processus de construction du champ, en quoi de nombreuses recherches, qui ne portent pas explicitement sur ce thème, constituent néanmoins des bases théoriques fondamentales. Cette note constitue donc davantage une *mise en état* des lieux plutôt qu'un état des lieux proprement dit. Autant que l'examen de la somme des connaissances disponibles *sur* la formation linguistique des migrants adultes, nous ferons le point des connaissances *pour* ce champ en le mettant en cohérence et en perspective avec des apports scientifiques qui peuvent constituer sa base théorique.

La formation linguistique des migrants adultes en France est progressivement devenue un champ éducatif à part entière, étroitement dépendant du contexte économique, social et politique.

Avant de proposer cette *mise en état des lieux*, il est nécessaire, dans une première partie, de rappeler quelques points essentiels de l'histoire de la formation linguistique des migrants adultes en France et de son actualité pour montrer d'une part comment ce secteur, informel à l'origine, est progressivement devenu un champ éducatif à part entière et, d'autre part, combien il est étroitement dépendant du contexte économique, social et politique. Puis il s'agira de mettre en évidence les savoirs scientifiques relatifs à l'appropriation

tion de la langue, constituant une des sources théoriques pour la formation linguistique des migrants adultes. Enfin, dans une troisième partie, nous aborderons le thème de la formation proprement dite dans ses aspects andragogiques et didactiques après avoir mis en évidence les liens complexes et distendus entre les disciplines scientifiques constituées de référence et le terrain.

1 – Le champ éducatif de la formation linguistique des migrants adultes : histoire, actualité et politiques

1.1. Histoire de la formation linguistique des migrants adultes

1.1.1. Les débuts : l’alphabétisation

L’histoire de la formation linguistique des migrants adultes (désormais FLMA) commence à s’écrire au moment où ce secteur acquiert une visibilité institutionnelle et où il se constitue comme champ éducatif à part entière. Mais ce n’est pas l’écriture de son histoire qui le construit : son existence, jusqu’à aujourd’hui, est une réalité pour les partenaires institutionnels, les financeurs, et bien sûr, pour ses acteurs eux-mêmes.

La FLMA, dès les années 1960, cumule les raisons d’une relégation aux marges. En effet, elle ne s’appuie sur aucune structure institutionnelle même

Les premières structures qui prennent en charge la formation des adultes migrants sont des syndicats, des organisations politiques et des associations chrétiennes.

si certains cours du soir sont assurés à l’origine par des instituteurs (Rivenc, 1960). Au contraire, les premières structures qui prennent en charge la formation des adultes migrants sont des syndicats, notamment la CGT, ou des associations proches de ces syndicats, et des organisations politiques comme le Parti Communiste Français. Des associations chrétiennes s’engagent également et la dimension militante n’est jamais complètement absente, ce qui contribue à particulariser encore davantage ce secteur dans le champ éducatif. Par ailleurs, il est constitué d’un archipel de structures associatives qui n’ont pas de reconnaissance institutionnelle et qui sont indépendantes d’une quelconque tutelle, sauf bien sûr pour les quelques associations subventionnées. Ces associations, qui affichent ouvertement des objectifs politiques ou syndicaux, représentent pour les institutions en place, qu’elles soient administratives ou

éducatives, davantage un danger de subversion qu'un véritable partenaire éducatif. Une autre raison qui marginalise ce domaine est que les apprenants ne sont ni des enfants ni des adolescents, mais des adultes. Or les travaux théoriques en matière d'éducation sont, à l'orée des années 1960, largement tournés vers la pédagogie. Enfin, une autre raison tient au fait qu'il s'agit de migrants non francophones, ou en tout cas, pour lesquels le français n'est pas la langue première. Ces migrants par ailleurs, et c'est une caractéristique fondamentale qui perdure aujourd'hui mais de façon atténuée, sont pour la grande majorité d'entre eux analphabètes ou très faiblement scolarisés. C'est une situation inédite dont ni les intervenants, ni les institutions de référence n'ont l'expérience. Les démarches didactiques et les outils conçus pour ces adultes reprennent les modèles scolaires en les adaptant mais seulement pour gommer les aspects les plus infantilisants. L'enseignement du français à des adultes non francophones et analphabètes ne peut s'appuyer sur aucune pratique, aucune expérience et encore moins sur une théorie établie.

L'enseignement du français à des adultes non francophones et analphabètes ne peut s'appuyer sur aucune pratique, aucune expérience et encore moins sur une théorie établie.

Ainsi, les débuts de la FLMA s'inscrivent aux marges institutionnelles et didactiques. Mais ces deux aspects, institutionnels et didactiques, s'ils ont été traités ensemble jusque-là, doivent être distingués parce qu'ils ne se recourent pas totalement et parce que leur histoire particulière est riche d'enseignements pour comprendre la situation d'aujourd'hui.

1.1.2 Évolutions des institutions et des dispositifs de formation linguistique pour les migrants

Les évolutions de l'alphabétisation sont liées aux politiques menées en matière d'immigration et donc au contexte économique, social et politique de la France. Or ces politiques sont fluctuantes et oscillent en permanence entre deux pôles de tension : d'une part, l'adhésion des autorités à l'idée d'une installation durable des migrants dans le pays d'accueil et, d'autre part, l'invitation affirmée ou sous-jacente au retour dans le pays d'origine (Weil, 2004). Jusqu'au milieu des années 1970, c'est-à-dire avant la mise en œuvre de politiques plus restrictives en matière d'immigration et les mesures de regroupement familial, ce problème se pose avec moins d'acuité parce que les migrants vont et viennent entre le pays d'origine et la France, au gré des contrats de travail temporaires et des besoins de l'industrie. Ils constituent ce que Noiriel (2006) appelle une noria. Les travaux fondateurs de Sayad (1977)

montrent bien d'ailleurs l'évolution en quelques décennies : les migrants sont d'abord des hommes jeunes, seuls, qui viennent travailler en France pour amasser un pécule et retourner au pays, puis reviennent en France pour un nouveau contrat. Mais les générations suivantes ne retournent plus systématiquement au pays et l'installation devient une réalité qui s'amplifie avec le regroupement familial. Les migrants constituent un réservoir de main-d'œuvre pour l'industrie et les pouvoirs publics veillent à ce que le retour soit effectif. Mais on ne saurait réduire cette politique d'incitation au retour par une analyse simpliste des politiques d'immigration en termes de xénophobie ou de racisme. Elle relève d'une pensée post-colonialiste qui reçoit un certain écho aujourd'hui, mais elle subit elle-même des critiques acérées (Bayart, 2010 ; Amselle, 2011). Cette politique d'incitation au retour était en fait relativement consensuelle puisque même les organisations politiques et syndicales de la gauche radicale de l'époque ne songeaient pas à une installation durable et massive des migrants : ces organisations, en effet, ne concevaient pas l'émigration/immigration comme une chance pour les travailleurs étrangers concernés, mais comme un mal nécessaire. Ces organisations affirmaient le droit des migrants à « vivre et travailler au pays » en quelque sorte. Par ailleurs, l'idée commune assez répandue au sein de ces organisations politiques et syndicales était que les migrants puissent gagner leur vie en France pour repartir s'installer chez eux et qu'ils profitent de leur passage en France pour accumuler une expérience professionnelle mais également politique et syndicale potentiellement utile dans le pays d'origine. La politisation des travailleurs migrants par les organisations ouvrières de gauche avait ainsi pour objectif autant de lutter contre l'exploitation dans le pays d'accueil que de « préparer la révolution » dans le pays d'origine. À cet égard, l'alphabétisation de ces travailleurs représentait un moyen de conscientisation politique majeur et c'est pourquoi les premières structures associatives ont été créées par la CGT et, directement ou indirectement, par le PCF. D'ailleurs, la politisation des travailleurs migrants est réprimée à l'époque par les autorités françaises avec le soutien actif des gouvernements des pays d'origine des migrants qui entendent contrôler leurs ressortissants et qui craignent bien sûr une forme de contagion démocratique (Weil, 2004).

Du point de vue institutionnel, la création en 1958 du Fonds d'Action Sociale pour les Travailleurs Musulmans en Métropole et leurs Familles, qui deviendra le Fonds d'Action Sociale pour les travailleurs étrangers en 1964 sous le sigle FAS, représente l'acte fondateur des politiques menées en direction des migrants. Le FAS est bien l'« ancêtre » de toutes les institutions qui suivront et, malgré les réorganisations et les changements de nom successifs, a finalement survécu jusqu'à aujourd'hui. À l'origine, le FAS « est alimenté par

la contribution forfaitaire des régimes des prestations familiales correspondant à la partie des allocations non versée aux travailleurs dont les familles sont restées au pays » (Leclercq, 2012, p. 175). Mais cette création s'inscrit elle-même dans un contexte politique agité, en pleine guerre d'Algérie.

Les politiques de l'immigration mises en place successivement ne correspondent pas à une logique à long terme et cette tension entre la volonté d'insérer les migrants et, au contraire, celle de les inciter à repartir, est permanente jusqu'aux années 1980 qui connaîtront une inflexion décisive. Weil (2004) montre bien l'indécision des politiques en matière d'immigration jusqu'à ce tournant où la France décide de faire le choix de l'intégration des migrants et d'y mettre les moyens. L'illusion du retour, pour les migrants comme pour les autorités, se dissipe et la réalité s'impose : les migrants font massivement le choix de l'installation définitive et les politiques doivent s'adapter. Le choix de l'assimilation est retenu et la France, à la différence des États anglo-saxons ou de l'Allemagne par exemple, choisit de puiser dans son fonds idéologique républicain les bases de sa politique. Si les migrants doivent s'installer, leur destin est de s'assimiler à la population française. Ce destin, que décrit Todd (1994), est bien, d'un point de vue démographique, social et culturel, de s'assimiler inéluctablement et « naturellement », mais les politiques mises en place entendent renforcer cette tendance et l'accélérer. Nous sommes aujourd'hui encore dans la continuité de cette politique volontariste d'aide à l'intégration des migrants.

Du point de vue des politiques en matière de formation linguistique, on retrouve les mêmes oscillations et les mêmes ambiguïtés :

« Si certaines mesures favorisent l'installation durable des étrangers qui le désirent, en avantageant légèrement ceux qui présentent une proximité ethno-culturelle, d'autres visent, dans les domaines scolaire, culturel ou religieux, par le développement de cours de langues d'origine à l'école ou de l'islam dans les usines ou les cités, à offrir aux États d'origine des contreparties à la suspension des flux : elles doivent ainsi permettre d'augmenter le contrôle de ces États sur leur population et, sous couvert du respect des identités culturelles, favoriser du point de vue du gouvernement français le retour des travailleurs et des familles qui le souhaiteraient » (Weil, 2004, p. 119).

Leclercq (2010, 2011, 2012), dans ses travaux pionniers sur l'histoire de ce domaine, montre bien que les dispositifs de formation linguistique mis en place jusqu'aux années 1980 le sont encore dans une sorte de désordre et d'éparpillement. Ils répondent à des besoins identifiés mais ils manquent d'une vision d'ensemble et surtout d'une boussole politique. C'est lorsque la France décide de faire le choix clair de l'intégration des migrants, vers la

fin des années 1980, et non plus de postuler sur leur éventuel retour, que les dispositifs de formation linguistique se mettent en place et s'organisent, lentement mais sûrement.

Les dispositifs de formation linguistique mis en place jusqu'aux années 1980 le sont dans une sorte de désordre et d'éparpillement. Ils répondent à des besoins identifiés mais ils manquent d'une vision d'ensemble.

Les grandes tendances de l'évolution des dispositifs de formation s'articulent autour de plusieurs traits saillants : d'abord l'intervention et le pilota-

ge croissants de l'État, surtout à partir des années 1990, dans un domaine occupé par des structures associatives ; ensuite, la professionnalisation du domaine, qui débutée dans les années 1970, s'est amplifiée dans les années 1980 ; ces deux traits ont eux-mêmes conduit à une évolution des modalités de cadrage de l'offre de formation qui a abouti à la rupture de 1995 marquant le passage du système de la subvention à celui de l'appel d'offres (Leclercq, 2011).

Ces grandes tendances deviennent des lignes de force à partir du milieu des années 2000 avec la mise en place d'un dispositif directement piloté par l'État. C'est la création concomitante du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) et du Diplôme Initial de Langue Française (DILF) qui donnent les cadres institutionnels et didactiques à la FLMA. Le CAI est un contrat obligatoire signé entre l'État et les migrants : il engage le migrant à respecter les valeurs de la République et l'État à offrir une formation linguistique à ceux qui éprouvent des difficultés en français. Le DILF, quant à lui, est conçu dans la continuité de deux autres diplômes, le Diplôme d'Études en Langue Française (DEL F) et le Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF), qui existent déjà dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE). Le DILF (comme le DEL F et le DALF) est conçu sur la base du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)¹ qui s'est progressivement imposé en didactique des langues. Le DILF sanctionne un niveau de compétences qui n'existe pas dans le CECRL : c'est le niveau A1.1 qui se positionne en deçà du niveau plancher du CECRL qui est le niveau A1. Il a été conçu par la France pour permettre aux migrants les moins scolarisés et les plus en difficultés à l'écrit d'obtenir un diplôme reconnu. Le DILF et son référentiel (Beacco *et al.*, 2005) représentent une étape décisive dans l'histoire de ce domaine parce

1 Ce document est en ligne sur le site du Conseil de l'Europe à l'adresse suivante : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf.

qu'il permet de donner un cadre commun aux interventions et aux pratiques de formation. Pour autant, il ne représente pas la panacée et ses limites ont été analysées (Etienne, 2004, 2007). Une première tentative avait été faite pour harmoniser les objectifs et les pratiques une décennie plus tôt avec le *Référentiel de Formation Linguistique de Base* connu dans le champ professionnel sous le nom de « référentiel CUEEP » puisqu'il avait été conçu par ce centre de recherche et d'ingénierie de formation de l'Université de Lille 1.

Le dispositif d'institutionnalisation du domaine est parachevé en 2011 par une initiative de la Direction Accueil Intégration Citoyenneté (DAIC) et la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF) qui créent le label Français Langue d'Intégration (FLI). Celui-ci s'appuie sur un référentiel qui entend donner un cadre de travail aux organismes de formation qui devront désormais obtenir cette labellisation pour intervenir en FLMA. Par ailleurs, le niveau de langue exigé pour obtenir la nationalité française est élevé à B1 à l'oral, selon l'échelle du CECRL, ce qui induit de nouvelles exigences en matière de formation. Avec la labellisation et le référentiel FLI, le processus de professionnalisation, d'élévation des exigences en matière de qualité des formations et le cadrage toujours plus serré de l'État, parviennent à un point d'aboutissement qui place la FLMA à un niveau de structuration qui le constitue comme champ éducatif et didactique à part entière.

Le dispositif d'institutionnalisation du domaine est parachevé en 2011 par une initiative de la Direction Accueil Intégration Citoyenneté (DAIC) et la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF) qui créent un label Français Langue d'Intégration (FLI).

1.2. Actualité de la formation linguistique des migrants

1.2.1. Le contexte politique

Afin de mieux comprendre la situation actuelle, résultat d'une histoire qui débute il y a quatre décennies, il convient également de replacer la question dans un contexte international. Comme le soulignent les auteurs d'une enquête européenne, Extramiana et Van Avermaet (2010, p. 9), « c'est dans les années 2000 que la question de l'intégration linguistique des migrants devient un véritable enjeu des politiques publiques dans de nombreux pays d'Europe de l'Ouest, tandis que les grands pays d'immigration du Nouveau Monde mettent en place des mesures similaires ». Les raisons de la mise en place de ces politiques sont doubles : d'une part, les pouvoirs publics, face aux dégâts

de la crise économique et à la difficulté accrue d'insérer les migrants sur le marché de l'emploi, comprennent l'importance déterminante de la maîtrise de

C'est dans les années 2000 que la question de l'intégration linguistique des migrants devient un véritable enjeu des politiques publiques dans de nombreux pays d'Europe de l'Ouest.

la langue dans le processus d'intégration ; d'autre part, face au malaise identitaire des populations migrantes, mais également de celles qui les accueillent avec plus

ou moins de bonne volonté, le choix politique d'accélérer l'intégration est fait et la maîtrise de la langue revêt alors un aspect plus symbolique : la langue est un marqueur identitaire que les pays d'accueil demandent aux migrants de partager et d'accepter. La majorité des pays européens mettent en place des dispositifs de formation linguistique assortis de volets de formation ou d'évaluation destinés à sensibiliser les migrants aux valeurs de la société du pays d'accueil. En France, l'accent est mis sur les valeurs de la République, qui constituent le socle politique de référence, mais le principe même de cette sensibilisation ne va pas de soi. En effet, ce ne sont pas tant ces valeurs qui sont en elles-mêmes contestées que le fait que la société du pays d'accueil demande aux migrants de les partager. On touche là un problème qui est davantage idéologique et qui oppose des visions très différentes de l'intégration, très bien mises en évidence par Boucher (2000).

Dans ce mouvement, la France est un élément moteur en raison sans doute du fait qu'elle a derrière elle une longue tradition d'accueil de populations migrantes à la différence de l'Espagne ou de l'Italie par exemple qui ont été jusque-là, au contraire, des pays d'émigration. Par ailleurs, le processus dit « républicain » d'intégration à la française, avec la place centrale accordée à la langue depuis la Révolution, avec ses échecs mais aussi ses réussites (d'Iribarne, 2008, 2010), inspire d'autres pays d'Europe.

1.2.2. Les structures de formation et les dispositifs

Le paysage de la formation des adultes migrants est représenté en France par près de cinq cents organismes de formation (OF). Ces organismes sont très largement professionnalisés et seule une minorité de structures accueille des formateurs bénévoles. Les OF professionnalisés possèdent encore pour la plupart un statut associatif, ce qui signifie que la direction légale est constituée de bénévoles qui, en pratique, délèguent la gestion courante à la direction salariée. Le statut associatif est le résultat d'une histoire militante que les OF tiennent, pour des raisons pragmatiques de gestion et/ou par principe, à maintenir. Ces organismes relèvent donc du droit privé comme

n'importe quelle autre entreprise. La façon d'entrevoir et de faire vivre ce statut associatif est très variable d'une structure à une autre et les recherches, sur ce point, restent à faire.

Les OF, depuis 1995, travaillent selon le principe de l'appel d'offres, ce qui a induit au moment de son

Le paysage de la formation des adultes migrants est représenté en France par près de cinq cents organismes de formation.

introduction une remise en cause des principes et de la pratique des acteurs (Adami, 2009a). Sur le principe, certaines associations ont dénoncé la marchandisation du secteur et, en pratique, les appels d'offre ont profondément modifié le paysage (Etienne, 2004 et 2007) : les petites structures n'ont pas survécu faute de pouvoir rivaliser avec les plus importantes et les OF sont entrés dans une phase de concurrence, ce qui n'empêche d'ailleurs pas l'existence de réseaux, de coopération et de partenariats entre OF. Cette nouvelle donne, après des décennies de financements par subventions, a également accéléré la professionnalisation des structures.

Du point de vue des dispositifs, l'élément central récent, comme nous l'avons signalé au point précédent, est le Contrat d'Accueil et d'Intégration (Candide et Cochy, 2009).

Depuis 2009, l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII), est le seul opérateur de l'État en matière d'immigration légale. L'OFII est chargé, entre autres, de lancer les appels d'offre concernant les formations linguistiques des migrants. Toutes les formations linguistiques destinées aux migrants ne se déroulent pas dans le cadre du CAI et d'autres dispositifs existent par ailleurs : ils concernent des migrants déjà installés qui suivent des formations linguistiques dites « hors CAI », financées par l'OFII.

Les formations linguistiques, maintenant bien structurées par ces dispositifs, s'inscrivent cependant dans un processus d'appropriation de la langue du pays d'accueil par les migrants où l'essentiel des acquis se constitue au contact direct des locuteurs natifs, au cours des interactions quotidiennes. L'analyse des situations d'apprentissage en formation ne peut donc être dissociée de l'analyse des situations d'apprentissage en milieu social.

2 – L'appropriation de la langue par les migrants : entre acquisition et apprentissage

2.1. La situation particulière des migrants

Les migrants qui apprennent la langue du pays d'accueil en formation sont en situation d'immersion linguistique. Ceci signifie qu'ils apprennent

en milieu guidé, c'est-à-dire pendant les cours de langue, mais également en milieu social, c'est-à-dire « sur le tas ». Cette situation les différencie des

Le cours de langue pour les migrants n'est pas dissociable de l'apprentissage en milieu social et s'inscrit dans un long processus d'appropriation de la langue qui mêle acquisition formelle et informelle.

publics traditionnels du FLE, par exemple, qui sont essentiellement des apprenants qui se trouvent en situation d'apprentissage guidé et en situation exolingue, c'est-à-dire dans un

milieu où la langue qu'ils apprennent n'est pas parlée ou n'est pas la langue d'usage. Le cours de langue pour les migrants n'est donc pas dissociable de l'apprentissage en milieu social et s'inscrit au contraire dans un long processus d'appropriation de la langue qui mêle acquisition formelle et informelle.

Par ailleurs, les migrants ont, en apprenant la langue du pays d'accueil, un projet et un objectif précis puisqu'il s'agit pour eux de s'intégrer dans la société. L'apprentissage a donc une portée directe sur la vie quotidienne et les problèmes de motivation par exemple, quand ils se posent, ne portent pas sur l'utilité de la langue mais éventuellement sur l'utilité de l'apprentissage lui-même. Les interrogations que peuvent avoir les migrants en formation sont plutôt relatives au fait de savoir si l'apprentissage en milieu guidé apporte un avantage par rapport à l'apprentissage en milieu social ou si, au contraire, il est décalé par rapport aux besoins réels ou perçus. En tout cas, l'évaluation spontanée par les migrants de ce que leur apporte concrètement la formation linguistique est possible parce qu'ils sont en mesure de vérifier directement et immédiatement, dès qu'ils sortent de la salle de cours, l'utilité et l'efficacité de la formation. Cependant, il n'existe pas d'étude scientifique sur ce sujet, hormis quelques mémoires d'étudiants qui portent sur les repré-

L'apprentissage a une portée directe sur la vie quotidienne.

sentations de l'apprentissage. Les déclarations des migrants à ce sujet, quand ils sont interrogés dans le

cadre de ces mémoires, sont le plus souvent évasives, prudentes, et n'apportent pas d'informations décisives.

Enfin, de nombreux migrants (Beauchemin *et al.*, 2010) sont faiblement ou non scolarisés mais ils sont aussi très souvent plurilingues : kurdes qui parlent turc, africains parlant plusieurs langues vernaculaires africaines, maghrébins parlant un dialecte arabe et/ou berbère, etc. Ils ont donc l'expérience empirique de l'apprentissage d'une autre langue mais le plus souvent cet apprentissage s'effectue, là encore, en milieu

social et non par le biais d'une formation, sauf pour les migrants qui ont suivi une scolarité au niveau secondaire. Pour ceux qui sont faible-

L'évaluation spontanée par les migrants de ce que leur apporte concrètement la formation linguistique est possible parce qu'ils sont en mesure de le vérifier directement et immédiatement.

ment ou non scolarisés, les rapports aux langues et à leur apprentissage sont donc essentiellement, voire exclusivement pour les analphabètes, oraux. Cette caractéristique est centrale dans le cadre de la FLMA : elle est la raison de la mise en place de dispositifs spécifiques comme le DILF et elle représente un élément incontournable dans les pratiques des formateurs, pour construire des démarches didactiques et élaborer des outils.

2.2. Acquisition et apprentissage

En didactique des langues, ces deux concepts sont distincts mais se recoupent et ont des traits communs. Les définitions proposées par les didacticiens montrent bien l'ambivalence et les zones de flou. Dans un dictionnaire élaboré par les chercheurs du domaine (Cuq, 2003) l'acquisition est définie de la manière suivante :

« Le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son interlangue (appelée aussi système intermédiaire, ou compétence transitoire, etc.). L'acquisition n'est pas toujours distinguée de l'apprentissage, ni par les psychologues, ni par les didacticiens. Lorsqu'elle l'est, elle est associée à milieu naturel, et l'apprentissage est alors associé à milieu institutionnel. Pourtant, du point de vue didactique, il est utile de distinguer d'une part le processus largement inconscient et involontaire (acquisition) et d'autre part la démarche consciente et volontaire (apprentissage) » (Cuq, 2003, p. 12).

L'apprentissage, quant à lui, est ainsi défini :

« La démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère » (Cuq, 2003, p. 22).

Le cas des migrants en formation linguistique se situe précisément dans les zones de flou que laissent apparaître ces définitions. En effet, du point de vue du processus d'appropriation de la langue du pays d'accueil, ils sont à la fois en situation d'acquisition, en milieu naturel, et en situation d'apprentissage quand ils sont en formation. La distinction

peut paraître claire si ce n'est qu'il est difficile empiriquement de savoir si l'appropriation de la langue en milieu naturel se fait consciemment ou non ou bien encore s'il s'agit d'un entre-deux. L'apprentissage en milieu naturel n'exclut pas de possibles tactiques (Adami, 2009a) voire des stratégies d'apprentissage conscientisées. Les recherches empiriques sur cette question restent à faire mais on peut émettre d'ores et déjà l'hypothèse que le niveau de scolarisation et de littératie acquis par les migrants dans leur pays d'origine constitue un élément déterminant (Adami, 2007, 2011) : plus le niveau de scolarisation, et donc de littératie, est élevé, et

Le niveau de scolarisation et de littératie acquis par les migrants dans leur pays d'origine constitue un élément déterminant dans le processus d'apprentissage/acquisition.

plus les migrants mettront en œuvre de véritables stratégies d'apprentissage hors situation d'enseignement formel. Ces stratégies seront plus ou moins

conscientes et formalisées et c'est précisément cela qui met la distinction acquisition/apprentissage en question. La notion d'*appropriation* en revanche fait consensus parce qu'elle inclut les deux précédentes.

Du point de vue de la recherche et de ses champs disciplinaires, les domaines de l'acquisition et de l'apprentissage sont, pour le premier, explorés par la psycholinguistique et la linguistique de l'acquisition et, pour le second, par la didactique des langues. La psycholinguistique et la linguistique de l'acquisition s'intéressent aux processus cognitifs et à la structuration de l'interlangue, c'est-à-dire à l'accumulation des savoirs et savoir-faire linguistiques au fur et à mesure de l'acquisition d'une langue étrangère. La didactique des langues, quant à elle, s'intéresse à la situation d'apprentissage formel d'une langue étrangère où la salle de classe, et ce qui s'y passe, représentent l'élément central.

Nous allons examiner les différentes dimensions de l'acquisition en réservant la question de l'apprentissage au point suivant, puisque seul ce dernier relève d'une formation linguistique, objet de cette note. Nous rappelons cependant que les deux domaines de l'acquisition et de l'apprentissage qui, nous l'avons vu, sont conceptuellement très proches, le sont aussi dans les pratiques de recherche puisque la didactique s'appuie sur les théories de l'acquisition pour son propre champ d'intervention.

2.2.1. Les dimensions psycholinguistiques de l'acquisition

L'approche psychocognitiviste de l'acquisition apporte des éléments qui recourent la distinction que nous avons mise en évidence jusque-là entre

l'appropriation d'une langue en milieu naturel, ou en milieu social (Adami, 2012), et l'appropriation en milieu formel.

Selon Defays (2003), l'approche psychocognitiviste distingue tout d'abord trois types de savoirs : les savoirs déclaratifs, les savoirs procé-

duraux et les savoirs conditionnels ou stratégiques, auxquels Defays ajoute une quatrième forme, le savoir apprendre qui, conscientisé, devient métacognitif.

Les savoirs déclaratifs « sont les connaissances factuelles que l'on aura mémorisées, par exemple une date, un nom, un théorème, une loi, et que l'on doit formuler verbalement pour pouvoir les utiliser ou pour donner la preuve de leur acquisition. » (Defays, 2003, p. 163). Les savoirs procéduraux quant à eux « ne dépendent pas de leur formulation verbale, que ce soit pour leur manifestation au travers des performances qu'ils permettent d'accomplir, ou pour leur acquisition par le talent, par l'imitation, par les essais-erreurs, par l'expérience... » (Defays, 2003, p. 163). Enfin, « les savoirs conditionnels ou stratégiques sont ceux qui permettent de recourir aux autres savoirs à bon escient, en fonction des objectifs que l'on s'est fixés et de la situation où l'on se trouve » (Defays, 2003, p. 164). En didactique des langues, ces apports ont permis de distinguer la grammaire explicite, qui représente « l'ensemble des règles formelles que l'on a apprises de manière consciente et volontaire » et la grammaire implicite qui représente « l'ensemble des règles que l'on s'est forgées incidemment, spontanément et souvent inconsciemment lors de communications verbales réelles » (Defays, 2003, p. 200).

Cette distinction est fondamentale pour comprendre la situation des migrants en formation qui s'approprient la langue cible des deux façons à la fois. La neurobiologie, nous dit encore Defays (*op. cit.*), nous apprend par ailleurs que deux régions différentes du cerveau seraient sollicitées pour ces deux types de tâches. Tout ceci montre la nécessité de comprendre les mécanismes de l'appropriation d'une langue en milieu social puisque les apprenants en formation, bien entendu, ne laissent pas une partie de leur cerveau à

L'approche psychocognitiviste de l'acquisition apporte des éléments qui recourent la distinction entre l'appropriation d'une langue en milieu naturel, ou en milieu social, et l'appropriation en milieu formel.

Les sciences du langage ont analysé deux aspects de l'acquisition de la langue cible par les migrants : la construction de l'interlangue et le rôle de l'interaction verbale dans le processus d'appropriation.

l'entrée de la salle de cours ! Toute la question est de savoir comment ces deux modes d'appropriation sont reliés et si les savoirs acquis de l'une ou de l'autre manière sont transférables et si oui, comment : en somme, est-ce que les savoirs acquis spontanément en milieu naturel sont utilisables en formation et, inversement, est-ce que les savoirs déclaratifs et métalinguistiques acquis en formation sont opérationnels dans la vie réelle. Sur ce point, il n'existe pas de recherches spécifiques qui concernent la situation particulière des migrants.

2.2.2. Les dimensions linguistiques de l'acquisition

Les recherches en sciences du langage ont essentiellement analysé deux aspects de l'acquisition de la langue cible par les migrants : la construction de l'interlangue et le rôle de l'interaction verbale dans le processus d'appropriation.

Concernant l'interlangue, il s'agit de « la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisée par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source » (Cuq, 2003, p. 139). Ce concept est issu des travaux de Selinker (1972) qui décrit d'abord un processus cognitif mais l'interlangue, par définition, possède surtout une dimension linguistique qui, dans le cas des migrants, va être décrite et analysée dès les années 1970 et 1980, notamment par Colette Noyau (Noyau, 1976, 1980 et 1988 ; Deulofeu et Noyau, 1988 ; Morsly et Vasseur, 1976). Le projet de la *European Science Foundation* (ESF), lancé dans les années 1980 et impliquant plusieurs pays européens, a focalisé son attention sur la structuration de l'interlangue des migrants dans le processus d'appropriation des langues des pays d'accueil (Perdue, 1993a, 1993b). D'autres chercheurs par ailleurs, sans participer au projet ESF, s'engagent sur la même voie. Ils procèdent à la description linguistique des différents états de l'interlangue en cours d'appropriation. Deux numéros de revues majeures dans le domaine des sciences du langage paraissent la même année sur le même sujet avec des titres proches : il s'agit du numéro 84 de *Langages*, qui s'intitule *Acquisition du français par les adultes immigrés*, et du numéro 71 de *Langue Française* qui s'intitule *Acquisition du français par des adultes migrants*. On retrouve les mêmes chercheurs dans les deux revues (Noyau et Deulofeu ; Chevalier ; Vion et Giacomi ; De Heredia ; Coupier ; Taranger ; Porquier et Cammarota ; Perdue ; De Heredia et Giacomi ; Deulofeu et Perdue ; Giacobe et Cammarota ; Porquier et Véronique ; Vasseur et Noyau). D'autres contributions suivront jusqu'au cours des années 1990, souvent produites par les mêmes auteurs (Giacomi *et al.*, 2000) engagés dans le cadre du projet

ESF. Ces travaux sont très importants dans la mesure où ils permettent de comprendre très précisément comment se construit l'interlangue en milieu naturel pour les migrants. Mais ces descriptions de linguistes, publiées dans des revues scientifiques, n'auront qu'un impact très limité dans le domaine de la formation linguistique des adultes migrants. Le lien n'est pas établi, ni par les chercheurs ni par les praticiens, entre ce travail de description et ses implications didactiques. Au contraire, ces états de langue décrits par les linguistes représentent précisément ce que les apprenants sont censés dépasser. Or l'idée de la norme est très présente encore dans les pratiques de formation. L'intérêt de ces analyses ne tenait pourtant pas tant à la description des états de langue eux-mêmes qu'à la façon dont les apprenants les construisaient, ce qui aurait pu permettre de comprendre de quelle façon ils structuraient leurs acquis en formation et leur manière de s'approprier une langue. L'intérêt des linguistes, quant à lui, était encore à cette époque centré sur la langue comme système et non sur des préoccupations didactiques. Les travaux n'ont jamais cessé dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde en milieu naturel mais ne se sont pas particulièrement préoccupés de la situation particulière des migrants. Tyne (2012) a fait un point récemment des recherches dans ce domaine.

L'analyse linguistique de l'acquisition va trouver un autre terrain de recherche dans le domaine des interactions verbales. Des auteurs (Mittner et Vion, 1986), qui ont participé au travail de description de l'interlangue, dans le mouvement des études portant sur l'ethnographie de la communication et de l'analyse conversationnelle, s'intéressent au rôle des interactions verbales dans le processus d'acquisition. Des travaux (Alber et Py, 1985, 1986 ; De Pietro, 1988 ; De Pietro *et al.*, 1988 ; Matthey, 2003, 2010) montrent la manière dont les locuteurs, en milieu naturel, acquièrent une seconde langue dans et par les interactions verbales avec les natifs. L'intérêt se déplace alors de la langue comme système, et objet unique de la linguistique saussurienne, vers un nouvel objet d'étude, l'interaction verbale. Bakhtine/Volochinov, avec beaucoup d'avance (Bakhtine/Volochinov, 1977 (1929)), avait posé le postulat théorique que « l'interaction représente la réalité fondamentale du langage ». De fait, dans le cas de l'apprentissage en milieu naturel, les locuteurs en cours d'appropriation d'une langue seconde sont exposés non d'abord à une langue mais à des pratiques langagières et donc à des interactions verbales. L'objectif de ces recherches est de montrer en quoi les interactions sont sources d'apprentissage et par quels moyens précis s'effectue ce processus. Cet intérêt pour les interactions, et donc pour les pratiques langagières, élargit le domaine d'analyse et pose alors la question de savoir par quels canaux sociaux passe l'appropriation de la langue du pays d'accueil pour les migrants.

Sur ce point, les recherches sont rares et restent largement à mener (Adami, 2012). On peut identifier (Adami, 2011) quatre voies sociolinguistiques d'acquisition en milieu naturel : a) les relations sociolinguistiques professionnelles ; b) les relations sociolinguistiques transactionnelles (relations de service privé ou contacts avec les administrations) ; c) les relations sociolinguistiques inter-

Il existe quatre voies sociolinguistiques d'acquisition en milieu naturel.

personnelles (relations amicales, de voisinage, etc. ; d) les relations médiatisées (annonces publiques, écrits

urbains, boîtes vocales, etc.). Il reste cependant à mesurer précisément quelles sont les voies les plus riches en « potentiel d'apprentissage », thème qui fait l'objet d'un projet de recherche en cours².

Dans ces parcours d'acculturation sociolinguistique, les formations linguistiques (quand les migrants en bénéficient, ce qui n'est pas toujours le cas) ne représentent qu'un moment et qu'un aspect du processus. Les recherches et les pratiques en FLMA ne sauraient donc ignorer l'importance de ces biographies sociolinguistiques au risque de construire un artefact didactique déconnecté de la réalité et des besoins des apprenants.

3 – La formation linguistique des migrants : cadres scientifiques, pratiques et contenus didactiques

3.1. Les relations avec les disciplines scientifiques de référence

L'analyse des « affiliations » disciplinaires de la FLMA est révélatrice de la place particulière qu'occupe ce champ éducatif parmi ceux qui lui sont proches. À l'origine, les enseignements destinés aux migrants sont des cours d'alphabétisation. Les premiers apprenants sont en effet des hommes, venus du Maghreb ou du Portugal pour la plupart, non ou très faiblement scolarisés dans leur pays d'origine. Il s'agit de cours du soir organisés par un archipel d'associations. « L'alpha » va imprimer durablement sa marque (Leclercq, 2010, 2012) à la fois en spécifiant les interventions didactiques par rapport au FLE, dont elle est potentiellement proche, mais également en spécifiant le domaine tout entier. « L'alpha » se distingue donc par ses contenus mais également par le public qu'elle accueille, par ses dispositifs d'enseignement

2 Ce travail de recherche est mené par le groupe Langage Travail et Formation (LTF), auquel appartient l'auteur de ces lignes, membre du laboratoire ATILF (CNRS et Université de Lorraine). Le projet a reçu le soutien de la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF).

ou par ses objectifs. S'il va de soi, pour les acteurs et les observateurs, que l'alphabétisation relève bien du champ éducatif en général, il apparaît en revanche qu'il existe peu de points de comparaison avec l'école mais également avec les premières formations d'adultes qui se mettent en place à peu près à la même période, dans les années 1960 et 1970. Le fait que les apprenants soient des adultes, non francophones et faiblement ou non alphabétisés, concourt à particulariser la FLMA.

Les relations avec la recherche sont particulièrement évocatrices : elles sont discontinues, distendues, se resserrent selon les besoins des uns ou des autres ou selon le contexte politique du moment. Si de nombreux rapprochements ont été opérés dans les

années 1970 et 1980 (Leclercq, *op. cit.*), ils sont souvent restés sans suite et les chercheurs reprennent un chantier toujours à refaire et à repenser. Les deux do-

Les deux domaines disciplinaires s'intéressant au champ de la FLMA sont d'un côté les sciences de l'éducation et de la formation et de l'autre, les sciences du langage et la didactique des langues et du français en particulier.

maines disciplinaires qui s'intéressent à ce champ, avec les inconstances que nous venons de signaler, sont d'un côté les sciences de l'éducation et de la formation et de l'autre, les sciences du langage et la didactique des langues et du français en particulier.

Les rapports avec la didactique du français reflètent ces liens compliqués avec les disciplines scientifiques constituées. Il aura fallu attendre la fin des années 1990 et le début des années 2000 pour que l'on s'interroge véritablement sur la place à accorder au sein de la didactique du français à la formation linguistique des migrants. De prime abord, cette inclusion tardive peut sembler paradoxale puisque la formation linguistique des migrants concerne l'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère et relève donc de plein droit du FLE, mais il n'en a pas été ainsi pour plusieurs raisons (Adami, 2009a). Les apprenants concernés sont en situation d'immersion linguistique et apprennent le français en milieu homoglotte où cette langue se trouve en position hégémonique, tandis que la didactique du FLE s'intéresse surtout à l'enseignement/apprentissage du français à l'étranger (Cuq et Gruca, 2002). La notion de Français Langue Seconde (FLS) pourrait permettre de lever en partie cette contradiction en incluant la situation des migrants en formation linguistique. Mais cette notion (Cuq, 1991) est née pour décrire la situation du français dans les pays officiellement francophones (l'Afrique essentiellement) où le français est langue dominante du point de vue politique mais minoritaire du point de vue des usages. L'appellation

de FLS appliquée à la didactique du français pour migrants résulte donc d'une distorsion de la notion d'origine et reste un pis-aller. Malgré les efforts des acteurs de la formation linguistique des migrants et des rares chercheurs qui s'y intéressent, une situation d'incertitude perdurera concernant les disciplines scientifiques de référence. Le terrain est en effet assez difficile d'accès pour des chercheurs qui privilégient spontanément un terrain mieux connu, comme celui de l'école. La didactique du français, langue étrangère et langue seconde, n'a jamais véritablement réussi à intégrer la formation linguistique des migrants et la polémique récente autour de la notion de Français Langue d'Intégration (FLI), est symptomatique de cette incompréhension réciproque entre le champ institué du FLE/FLS et le terrain qui nous intéresse ici³.

La FLMA, tant du point de l'ancrage académique que du point de vue des contenus didactiques, est passée de « l'alpha » au FLI après avoir été imparfaitement et temporairement incluse dans l'orbite du FLE/FLS. De

La FLMA, tant du point de l'ancrage académique que du point de vue des contenus didactiques, est passée de « l'alpha » au FLI après avoir été imparfaitement et temporairement incluse dans l'orbite du FLE/FLS.

toute façon, quelle que soit l'appellation retenue et/ou acceptée par les acteurs et les observateurs plus ou plus impliqués, la formation linguistique des migrants adultes est arrivée à

un stade de maturité sur les questions de contenu et de structuration institutionnelle tel, qu'elle est de fait autonome par rapport aux autres champs, tout en restant proche.

Par ailleurs, la formation linguistique des migrants est fortement ancrée dans un autre domaine disciplinaire qui a d'ailleurs longtemps été le seul à s'en préoccuper : les sciences de l'éducation et de la formation, et notamment de la formation de base (Leclercq, 2007). Ce dernier auteur est la co-rédactrice d'un ouvrage à la fois théorique et pratique (Janot *et al.*, 1985) qui est longtemps resté la seule référence des praticiens qui cherchaient désespérément une aide du côté de la didactique du FLE. Dès 1989, Leclercq, sur la base d'un travail de recherche et de terrain, montrait à la fois les faiblesses du secteur, en matière de légitimité, d'objectifs et de contenus, et proposait quelques pistes, reprises pour une partie d'entre elles au milieu des années 2000 avec le DILF et le CAI.

3 Pour un éclairage des enjeux et des arguments de toutes les parties pendant cette polémique, on peut consulter le site de Christian Puren : <http://www.christianpuren.com/fli/>

3.2. Un terrain peu exploré par la recherche

J'ai souligné précédemment que la formation linguistique des migrants a suscité très peu de recherches. En revanche, les travaux concernant l'apprentissage du français par les enfants de migrants en milieu scolaire sont très nombreux de même que les travaux portant sur les situations de pluri-linguisme liées au phénomène migratoire. À cet égard, une présentation de ces travaux, même de façon allusive, ne semble pas opportune ici parce qu'il en résulterait une interminable liste bibliographique, forcément sélective et non commentée. Deux publications (Archibald et Chiss, 2007 ; Archibald et Galligani, 2009) traitent de l'intégration linguistique des migrants mais très peu d'articles dans les deux ouvrages s'intéressent aux aspects didactiques en FLMA (Calinon, 2007 ; Jacquet-Galiacy, 2007) et les quelques autres articles qui abordent ces aspects concernent le système scolaire.

La formation linguistique des migrants a suscité très peu de recherches.

L'absence d'intérêt et, corrélativement, le manque de travaux dans le domaine de la formation linguistique des migrants, sont un fait noté et rappelé régulièrement, ce qui indique que les choses évoluent peu. Gardin, en 1976, écrit que « nous disposons de très peu de recherches concernant cet apprentissage par cette population » (Gardin, 1976, p. 3). En 2001, Billiez et Trimaille évoquent les débuts de « l'alphabétisation » dans les années 1960 et 1970 et constatent que « de cette période militante il n'est resté que très peu de travaux de recherche et fort peu de méthodes » (Billiez et Trimaille, 2001, p. 106). Ce qui est intéressant, c'est ce qu'ils écrivent en note de bas de page (*ibid.*, p. 106) : « On peut constater que trente ans plus tard, la situation sur le terrain est restée en l'état ; elle a même peut-être régressé, avec le militantisme en moins et des contradictions de toutes sortes en supplément. Les méthodes utilisées ne semblent pas avoir bénéficié des travaux réalisés sur l'apprentissage de la lecture-écriture, alors que les besoins d'alphabétisation demeurent, même si le public a changé en se féminisant. » En 2009, l'état des lieux concernant la recherche reste inchangé (Adami, 2009a) ce que souligne aussi Leclère-Messebel (2010, p. 293) : « La pluralité des dispositifs de formation, tant du point de vue institutionnel qu'organisationnel, la diversité des contenus de formation, des supports et des techniques d'enseignement constituent autant de pistes de recherche encore peu explorées dans ce contexte de formation. » Depuis le début de cette décennie, les choses semblent cependant évoluer lentement : les questions de formation pour les publics en insertion,

dans lesquels sont inclus les migrants, suscitent quelques recherches et quelques publications, souvent centrées sur l'analyse des pratiques des formateurs

La pluralité des dispositifs de formation, tant du point de vue institutionnel qu'organisationnel, la diversité des contenus de formation, des supports et des techniques d'enseignement constituent autant de pistes de recherche encore peu explorées dans ce contexte de formation.

(Cadet, Goes et Mangiante (dir.), 2010 ; Mangiante (dir.), 2011 ; Bretegnier (dir.), 2011). Mais dans ces trois ouvrages très peu d'articles sont consacrés à la dimension didactique de la formation, c'est-à-dire aux

démarches, aux contenus ou aux outils. Trois numéros récents de revue ont cependant orienté les contributions vers la connaissance des publics engagés dans des parcours d'insertion et vers les pratiques, même si le public adulte visé n'est pas toujours spécifiquement composé de migrants (Leclercq (dir.), 2008 ; Adami, Etienne et Bretegnier (dir.), 2010 ; Guernier, Rivière et Bourchard (dir.), 2012).

Des praticiens-chercheurs, professionnels de la formation en lien étroit avec la recherche, font un travail très important de diffusion des « bonnes pratiques » didactiques. Ce travail s'effectue par le biais de productions d'articles dans des revues professionnelles mais aussi et surtout par les formations de formateurs ou des rencontres entre professionnels. Un nouveau courant de recherche est cependant en cours de construction : il s'intéresse à

Un nouveau courant de recherche est en cours de construction : il s'intéresse à la formation linguistique en milieu ou à orientation professionnelle.

la formation linguistique en milieu ou à orientation professionnelle et il concerne les mêmes publics, c'est-à-dire des adultes non fran-

cophones, côtoyant d'ailleurs des francophones, souvent faiblement ou non scolarisés, occupant des emplois peu qualifiés. C'est un domaine en émergence que nous décrivons au point suivant.

Avec la mise en place du Français Langue d'Intégration (FLI) et de son référentiel mis en place fin 2011, les pratiques connaîtront sans doute une nouvelle évolution qualitative mais il est encore trop tôt pour l'affirmer.

3.3. Les formateurs : une professionnalité complexe

Les formateurs professionnels intervenant dans ce domaine ont la particularité de n'être pas seulement des didacticiens. Leur domaine d'intervention est également celui du travail social, de l'insertion ou de l'ingénierie de formation (Portefin, 2011 ; Vandermeulen, 2011). Les compétences

attendues dépassent donc le cadre strictement didactique, voire éducatif, et sont multiformes. Les formateurs doivent savoir s'adapter à une situation sans cesse en mouvement, à des exigences en matière de relations humaines, mais également à un contexte concurrentiel. Contraints de travailler dans un environnement mouvant, complexe, avec des publics et des dispositifs institutionnels qui sont à la fois proches mais suffisamment différents pour nécessiter de nouvelles capacités d'adaptations et de nouvelles formes de compétences, les professionnels de la formation représentent une catégorie dont les contours restent à définir (Adami, Etienne, Bretegnier, 2011 ; Duveau, 2011 ; Frier, 2010). Dès lors, l'évaluation des compétences des formateurs est posée puisque l'étendue des savoirs et des savoir-faire nécessaires pour ces « formateurs multi-cartes » (Portefin, *op. cit.*) est telle qu'il convient de penser à les cartographier (Mangiante, 2011 ; Leclercq, 2011b ; Bretegnier, 2011).

Les formateurs professionnels intervenant dans ce domaine ont la particularité de n'être pas seulement des didacticiens. Leur domaine d'intervention est également celui du travail social, de l'insertion ou de l'ingénierie de formation.

3.4. L'intervention didactique

Nous avons montré, en évoquant l'histoire de ce champ, son entrée tardive, difficile et finalement incomplète dans le champ plus général de la didactique du français. En 2008, Vicher plaide d'ailleurs pour l'inclusion de la formation linguistique des migrants dans le champ du Français Langue Seconde (FLS), ce qui signifie que cela ne relève toujours pas de l'évidence (Vicher 2008).

Les quelques chercheurs bons connaisseurs des réalités de terrain ne suscitent pas de vocation et leurs travaux sont régulièrement oubliés, repris par d'autres des années plus tard mais sans véritable lien. Ces recherches, par ailleurs, sont essentiellement descriptives et font le constat, sans cesse renouvelé, des difficultés et des manques. Aucune recherche longitudinale n'étant menée, ces constats restent sans suite. Par ailleurs, l'évolution institutionnelle du champ, dans un contexte social et politique lui-même en mouvement, contraint le chercheur à repenser à chaque fois l'observation des pratiques dans un nouveau contexte. Les archives des organismes de formation et des associations regorgent de documents didactiques qui ne demandent qu'à être étudiés, ce qui permettrait de faire une véritable histoire parallèle des méthodologies en didactique des langues (Puren, 1996 ; Leclercq, 2011a).

Même s'il n'existe pas de savoir accumulé, et encore moins théorisé, sur les pratiques dans ce champ, il est cependant possible de faire état de travaux actuels en didactique.

3.2.1. Le nouveau cadre didactique

Le DILF et son référentiel structurent le cadre didactique actuel. Les démarches s'inscrivent désormais dans les principes du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Celui-ci préconise une démarche didactique qui s'inspire de l'approche communicationnelle (Widdowson, 1973 ; Bérard, 1992) et actionnelle (Richer *et al.*, 2010). Ces démarches privilégient non pas l'apprentissage de la langue comme structure et comme système de règles ou de normes, mais comme un moyen de *commu-*

Le DILF et son référentiel structurent le cadre didactique actuel.

nication et un moyen *d'agir* sur la réalité par le biais des interactions verbales. Le CECRL met en avant éga-

lement la question de la « culture », notion pourtant floue (Adami 2011), pour associer les deux aspects en recourant à la terminologie de « didactique des langues/cultures », tant les unes et les autres sont liées. Concernant les migrants, des textes du Conseil de l'Europe (Beacco, 2008 ; Little, 2008) font état des préconisations en matière d'enseignement-apprentissage des langues des pays d'accueil. Ce sont des textes de politique linguistique et non des textes scientifiques qui font quelques propositions générales et qui ont essentiellement pour objectif de relayer l'idéologie européenne en la matière, comme le démontre Maurer (2011). À partir de ce nouveau cadre, des ouvrages à portée pratique, destinés aux formateurs (Etienne, 2008), « traduisent » cette nouvelle orientation didactique en termes d'objectifs de formation, d'outils et de démarches. Cependant, le CECRL même s'il s'est imposé institutionnellement, ne fait pas l'unanimité parmi les chercheurs en didactique des langues. Des analyses critiques argumentées et parfois vives se font entendre (Puren, 2001, 2006, 2007 ; Maurer, *op. cit.*).

3.2.2. Les pratiques et les contenus

Dans ce champ didactique, il convient de faire la distinction entre les cadres généraux, les courants dominants ou les préconisations, et les pratiques réelles des formateurs. Ces dernières sont par ailleurs difficilement accessibles à la recherche parce qu'elles sont extrêmement variées : elles sont différentes d'un formateur à l'autre, d'un organisme de formation à

l'autre, d'un public à un autre, etc. On peut faire le même constat à l'école, par exemple, mais ce trait est accentué en FLMA parce que les cadres (institutionnel, pédagogique, de contrôle, etc.) sont beaucoup moins rigides. Par ailleurs, « l'effet chercheur » ou l'effet vidéo (Soutot (dir.), 2008), quand les cours sont enregistrés pour analyse, produisent des distorsions que le chercheur qui « descend » sur le terrain à l'occasion d'une recherche ne peut percevoir. C'est pourquoi des pistes méthodologiques sont lancées (Adami et André, 2012) de façon à mieux comprendre ces pratiques multiformes insérées dans un contexte qui dépasse très largement la dimension physique et symbolique de la salle de cours. Enfin, la question de la formation des formateurs est posée. Le temps des « moniteurs d'alpha » est passé et, avec lui, celui des formateurs bénévoles issus du terrain devenus professionnels, mais le problème récurrent du recrutement de professionnels spécialisés est toujours d'actualité. Depuis 1995 et la prise en main directe par l'État des politiques linguistiques, les organismes de formation sont incités à recruter des formateurs possédant la maîtrise puis, avec l'introduction de la réforme dite LMD, le master FLE. Si le recrutement de formateurs FLE a représenté une avancée importante, il n'a pas tout réglé. En effet, la lenteur de la prise en compte du champ de la formation linguistique des migrants adultes par la didactique du français langue étrangère ou seconde a rendu ces formations universitaires finalement assez peu adaptées à la spécificité du champ. C'est un problème bien connu des organismes qui recrutent, dont fait état Bruley-Meszaros (2008).

Les pratiques des formateurs sont hétérogènes. Leur analyse n'est donc pas aisée et elle s'avère difficilement généralisable. Les quelques études récentes (Spanghero-Gaillard et Dat, 2010 ; Bruley-Meszaros, *op. cit.*) explorent le terrain de la FLMA par le biais des structures de formation où interviennent des bénévoles qui ne sont pas représentatifs de la grande majorité des professionnels impliqués. D'autres l'abordent par le biais de l'analyse des représentations des formateurs sur la langue, représentations qui ont une influence déterminante sur les pratiques d'enseignement (Guernier, 2010, 2012).

Les pratiques des formateurs sont hétérogènes.

Les études empiriques qui reposent sur des analyses de long terme (Adami, 2009b, 2011 ; Vandermeulen, 2012) montrent que les pratiques des formateurs mêlent des conceptions très normatives de la langue, un attrait pour *la langue en tant que telle*, à une conscience aiguë de la nécessaire contextualisation de l'enseignement, de l'utilisation de documents sociaux, de la prise en

compte des besoins des apprenants en situation d'immersion linguistique. Mais cette intuition de professionnel peine à trouver des appuis méthodologiques construits par la

Les pratiques des formateurs mêlent des conceptions très normatives de la langue, un attrait pour la langue en tant que telle, à une conscience aiguë de la nécessaire contextualisation de l'enseignement, de l'utilisation des documents sociaux, de la prise en compte des besoins des apprenants en situation d'immersion linguistique.

didactique pour mettre en œuvre des interventions didactiques qui soient à la fois adaptées au public et « techniquement » efficaces, notamment par l'utilisation d'outils appropriés.

Concernant les contenus, ils sont, en principe, davantage soumis aux exigences institutionnelles que par le passé, tandis que l'approche communicative et l'approche actionnelle (Vandermeulen, 2012 ; De Ferrari et Extramiana, 2008) constituent les cadres méthodologiques dominants, même s'ils sont remis en question. Ces deux cadres théoriques répondent globalement à la situation d'immersion linguistique des migrants puisque l'objectif de l'enseignement/apprentissage de la langue du pays d'accueil pour les migrants est bien la communication directe et quotidienne avec les natifs. Il s'agit pour eux d'utiliser cet outil qu'est la langue pour agir tous les jours dans les multiples situations de la vie sociale, professionnelle ou personnelle. Par ailleurs, l'utilisation de documents dits « authentiques » ou « sociaux » en formation représente bien une nécessité. Ceci étant, les pratiques des formateurs, cela a été évoqué, sont parfois contradictoires et, si l'utilisation de ce type de documents est

L'utilisation de documents dits « authentiques » ou « sociaux » en formation représente une nécessité.

d'un usage très ancien dans le champ, il n'est pas rare de constater l'utilisation d'exercices très formels de

type scolaires, peu adaptés aux besoins (Adami, 2009b), ce que note également Vandermeulen (2012).

Concernant les supports utilisés dans le champ, un travail de collecte, essentiellement de manuels utilisés dans le champ a été mis en œuvre récemment⁴.

4 L'association Va Savoirs est l'initiatrice de ce projet nommé MALIN et les résultats sont disponibles en ligne sur le site de l'association.

3.2.3. Une nouvelle donne : la formation linguistique à orientation professionnelle

Un nouveau chantier de recherches et de pratiques vient de s'ouvrir : il s'agit de la formation linguistique en milieu ou à orientation professionnelle destinée aux publics concernés par la formation de base (Leclercq, 2007). On retrouve parmi les apprenants suivant ces formations nombre de migrants pour lesquels la maîtrise de la langue pose des problèmes pour la recherche d'emploi, pour suivre une formation technique ou engager une démarche de Validation des Acquis

Un nouveau champ de recherche et d'intervention, le Français Langue Professionnelle (FLP).

de l'Expérience (VAE). Ce secteur de formation en émergence fait l'objet d'études de plus en plus importantes. De nombreux articles consacrés à cette question sont publiés dans des numéros de revue qui abordent la problématique plus générale « formation et insertion » (Leclercq, 2008 ; Mangiante, 2010). Il s'inscrit dans un nouveau champ de recherche et d'intervention, le Français Langue Professionnelle (FLP) que conceptualise Mourlhon-Dallies (2007, 2008). Le Conseil de l'Europe est d'ailleurs en train de mettre en place une structure de coordination des initiatives de recherche et de formation menées en Europe à ce sujet⁵. Dans la situation actuelle de crise économique que les salariés les plus en difficultés, et notamment les migrants, subissent de plein fouet, l'insertion économique est perçue comme la condition *sine qua non* de l'intégration sociale et les politiques publiques, en France et en Europe, privilégient des formations linguistiques orientées vers cet objectif. Ceci concerne bien sûr les migrants déjà installés puisque les politiques de formation linguistique « générale », visant l'intégration sociale et citoyenne, continuent à être mises en place.

Conclusion

Au terme de ce tour d'horizon de la formation linguistique des migrants adultes, on constate que ce secteur éducatif se trouve à l'épicentre d'enjeux sociaux, sociétaux et économiques qui font de l'immigration un thème politique récurrent. Au moment où ces lignes sont écrites, les Français élisent

5 Le Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe, établi à Graz en Autriche, met en place un réseau intitulé « Language for work / La langue pour le travail » destiné à établir des liens entre la recherche, la formation professionnelle, les partenaires sociaux, etc., sur cette question. Un site a été créé pour ce réseau dont voici l'adresse : <http://www.ecml.at/12/tabid/891/language/fr-FR/Default.aspx>.

leur chef d'État et la campagne électorale qui s'achève, une nouvelle fois, pour le meilleur et pour le pire, placé ce thème au centre du débat. Pourtant, malgré l'omniprésence de cette question sur la scène politico-médiatique, il convient de souligner l'indigence des recherches menées dans ce domaine. Le contraste est en effet saisissant entre la pauvreté des travaux scientifiques sur le sujet central de la maîtrise de la langue par les migrants, et le vacarme assourdissant des polémiques à ce sujet.

Ce champ éducatif, qui est maintenant structuré, professionnalisé, s'est construit malgré, voire contre, l'indifférence de la recherche, au long d'une longue histoire dont nul ne sait la suite puisque son avenir, comme toujours, est lié aux vicissitudes politiques. Il appartient, à sa manière, au grand mouvement multiforme de l'Éducation Populaire. Car, même si la situation particulière des migrants appelle des questionnements scientifiques et des réponses spécifiques, en matière d'ingénierie de formation notamment, il n'en reste pas moins que la formation linguistique des adultes migrants ne saurait être un champ hermétiquement clos. Les questions sociales et scientifiques posées par ces apprenants en rejoignent d'autres, celles notamment liées à l'insécurité langagière des francophones, à l'écrit mais aussi à l'oral. C'est pourquoi sans doute s'est ouvert le chantier des formations linguistiques à orientation professionnelle où sont mêlés salariés francophones et migrants.

Les années 1980 ont abandonné le « travailleur immigré » pour le « migrant », dans le mouvement de culturalisation, voire d'ethnicisation (Amselle, 2010), de la question sociale. Le retour du migrant comme travailleur est peut-être à l'ordre du jour.

Bibliographie

- Adami H. (2007). « Le niveau de scolarisation des migrants : un facteur déterminant dans le processus d'intégration ». In Chiss J.L., Archibald J.M., (dir.). *L'intégration linguistique des immigrants*. Paris : L'Harmattan, pp. 71-83.
- ADAMI H. (2009a). *La formation linguistique des migrants*. Paris : CLE International.
- Adami H. (2009b). « Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles », In Boulton A. (dir.). *Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues, Mélanges*, n° 31, pp. 159-172.
- Adami H. (2011). « Parcours migratoires et intégration langagière ». In Mangiante J.M. (dir.). *L'intégration et la formation linguistique des migrants : état des lieux et perspectives*. Arras : Artois Presses Université, pp. 37-54.
- Adami H. (2012). « Aspects sociolangagiers de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu social ». In Adami H. et 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, pp. 51-87.
- Adami H., André V. (2012). « Formation aux écrits professionnels : vers une sociolinguistique appliquée ». *LIDIL*, n° 45, pp. 51-71.
- Adami H., Etienne S., Bretegnier A. (dir.). (2010). *Littéracie et alphabétisation des adultes : questions théoriques, andragogiques et didactiques, Savoirs et formation, recherches et pratiques.* n° 1.
- Adami H., Leclercq V. (dir.). (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation.* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Alber J.L., Py B. (1985). « Interlangue et conversation exolingue ». *Cahiers du département des langues et sciences du langage*, 1, pp. 30-47.
- Alber J.L., Py B. (1986). « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation ». *Études de linguistique appliquée*, n° 61, pp. 78-90.
- Archibald J., Galligani S. (dir.). (2009). *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail.* Paris : L'Harmattan.
- Archibald J., Chiss J.L. (dir.) (2007). *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politique, didactique.* Paris : L'Harmattan.
- Amselle J.L. (2011). *L'ethnisation de la France.* Paris : Nouvelles Éditions Lignes.
- Bakhtine M. (Volochinov V.N.). (1977 (1929)). *Le marxisme et la philosophie du langage, essai d'application de la méthode sociologique en linguistique.* Paris : Éditions de Minuit.
- Bayart J.F. (2010). *Les études postcoloniales. Un carnaval académique.* Paris : Karthala.
- Beacco J.C., De Ferrari, M., Lhote G., Tagliante C. (2005). *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français.* Paris : Didier.
- Beacco J.C. (2008). *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beauchemin C., Hamel C., Simon P. (2010). *Trajectoires et origine : enquête sur la diversité des populations en France, Premiers résultats.* Document de travail 168. Teo, Insee et Ined.
- Berard E. (1992). *L'approche communicative : théorie et pratiques.* Paris : CLE International.
- Boucher M. (2000). *Les théories de l'intégration, entre universalisme et différentialisme* Paris : L'Harmattan.
- Billiez J., Trimaille C. (2001). « Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale ». *Langage et société*, n° 98, pp. 105-127.
- Bretegnier A. (dir.). (2011). *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s).* Berne : Peter Lang.

- Bretegnier A. (2011). « Formation linguistique en contexte d'insertion : vers un cadre de référence(s) en matière de professionnalité de formateurs ». In Bretegnier A. (dir.). *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s)*. Berne : Peter Lang, pp. 213-242.
- Bruley-Meszaros C. (2008). « La réalité des pratiques en milieu associatif. Comment gérer l'hétérogénéité des publics d'adultes migrants ? ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 3, pp. 41-66.
- Cadet L., Goes J., Mangiante J.M. (dir.) (2010). *Langue et intégration, dimensions institutionnelles, socio-professionnelle et universitaire*. Bruxelles : Peter Lang.
- Calinon A.S. (2007). « Les cours de francisation : accès, résultats, réinvestissement ». In Archibald J., Chiss J.L. (dir.). *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politique, didactique*. Paris : L'Harmattan.
- Candide C., Cochy C. (2009). « La connaissance de la langue française un vecteur essentiel d'intégration. Nouvelles orientations et état des lieux ». In Archibald J., Galligani S. (dir.). *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*. Paris : L'Harmattan, pp. 97-109.
- Chevalier J.C. (1986). « Structuration d'un discours français par un migrant, apprenant en situation naturelle ». *Langue Française*, n° 71, pp. 17-31.
- Coupier C. (1986). « Or les mots manquent toujours ». *Langue Française*, n° 71, pp. 70-86.
- Cuq J.P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq J.P. (1991). *Le français langue seconde, Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.
- Cuq J.P., Gruca I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- De Ferrari M., Extramiana C. (2010). « Perspective actionnelle et didactique du français dit « migrants » ». In Richer J.J., Bourguignon, C., Griggs P., Martin Peris E., *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris : Maison des langues, pp. 233-260.
- De Heredia C. (1986b). « Intercompréhension et malentendus. Étude d'interaction entre étrangers et autochtones. *Langue Française*, n° 71, pp. 48-69.
- De Heredia C., Giacomi A. (1986). « Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés ». *Langages*, n° 84, pp. 9-24.
- Deulofeu J., Noyau C. (1988). « L'étude de l'acquisition spontanée d'une langue étrangère : méthodes de recherche/méthode en linguistique/apports ». *Langue Française*, n° 71, pp. 3-16.
- Deulofeu J., Perdue C. (1986). « La structuration de l'énoncé : étude longitudinale ». *Langages*, n° 84, pp. 43-63.

- De Pietro J.F. (1988). « Conversations exolingues. Une *approche linguistique des interactions culturelles* ». In Cosnier J., Gélais N., Kerbrat-Orecchioni C. (dir.). *Décrire la conversation*. Paris : Éditions du CNRS.
- De Pietro J.F., Matthey M., Py B. (1988). « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », In Weil D., Fugier, H. *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique*. Strasbourg 28-29 avril 1988. Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, pp. 99-119.
- D'Iribarne P. (2010). *Les immigrés de la République. Impasses du multiculturalisme*. Paris : Le Seuil.
- D'Iribarne P. (2008). *L'étrangeté française*. Paris : Le Seuil.
- Duveau E. (2011). « Le champ professionnel du français langue d'insertion (FLI) : quelles spécificités, quelles transversalités », In Bretegnier A. (dir.). *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s)*. Berne : Peter Lang, pp. 141-168.
- Etienne S. (2008). *Créer des parcours d'apprentissage pour le niveau A1.1*. Paris : Didier.
- Etienne S. (2007). « Entre bouleversements institutionnels et réalités de terrain : les contradictions de l'enseignement et de la formation des travailleurs immigrés ». In Forestal C., *Tensions et controverses en FLE-FLS-FLM : des conflits créatifs. Études de Linguistique Appliquée*, n° 145, pp. 93-100.
- Etienne S. (2004). « Nouvelles orientations gouvernementales et bouleversements dans le monde de la formation. Les limites du contrat d'accueil et d'intégration ». In Forestal C. *Français Langue Étrangère/Français Langue Seconde : un enjeu politique, social, culturel et éthique. Études de Linguistique Appliquée*, n° 133, pp. 109-117.
- Extramiana C., Van Avermaet P. (2010). « Apprendre la langue du pays d'accueil. Une enquête du Conseil de l'Europe et une étude d'impact réalisée en Flandres ». *Hommes et migrations*, n° 1288, pp. 8-20.
- Faïta D. (1976). « Français et immigrés face à la formation professionnelle ». *Langue Française*, n° 29, pp. 28-30.
- François D. (1976). « Réflexions sur la formation des moniteurs d'alphabétisation des travailleurs immigrés ». *Langue Française*, n° 209, pp. 108-115.
- Frier C. (2010). « Être formateur d'adultes aujourd'hui : un équilibre fragile entre idéal et processus de construction de l'identité professionnelle ». In Adami H., Etienne S., Bretegnier A. (dir.). *Littéracie et alphabétisation des adultes : questions théoriques, andragogiques et didactiques. Savoirs et formation, recherches et pratiques*, n° 1, pp. 79-92.
- Gardin B. (1976). « Pour un enseignement du français aux travailleurs immigrés ». *Langue Française*, n° 29, pp. 3-16.
- Giaccobe J., Cammarota M.A. (1986). « L'acquisition du lexique en français par des adultes hispanophones ». *Langages*, n° 84, pp. 65-78.

- Giacomi A., Stoffel H., Véronique D. (2000). *Appropriation du français par des Marocains arabophones à Marseille*. Aix-En-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Guernier M.C. (2012). « Les contenus linguistiques dans les référentiels et les discours des formateurs. Définitions, conceptions et références », In Guernier M.C., Rivière V., Bouchard R. (dir.). *Les pratiques de formation à la lecture écriture des adultes en parcours d'insertion sociale et professionnelle : enjeux didactiques et institutionnels*. LIDIL, n° 45, pp. 73-92.
- Guernier M.C. (2010). « Les représentations des formateurs et leurs incidences sur la conception de la formation en linguistique », In Adami H., Etienne S., Bretegnier A. (dir.). 2010. *Littéracie et alphabétisation des adultes : questions théoriques, andragogiques et didactiques. Savoirs et formation, recherches et pratiques*, n° 1, pp. 93-112.
- Guernier M.C., Rivière V., Bouchard R. (dir.). (2012). *Les pratiques de formation à la lecture écriture des adultes en parcours d'insertion sociale et professionnelle : enjeux didactiques et institutionnels*. LIDIL, n° 45.
- Jacquet-Galiacy M. (2007). « Les situations d'enseignement/apprentissage du français langue seconde et les freins aux manifestations des compétences civiques et culturelles des adultes migrants ». In Archibald J., Chiss J.L. (dir.). *La langue et l'intégration des immigrants : sociolinguistique, politique, didactique*. Paris : L'Harmattan.
- Janot M.-T., Leclercq-Bovy V., Obled B. (1985). « *Fatima ne lave plus la salade* » : guide pratique pour la formation des migrants. Bruxelles : Contradictions.
- Leclercq V. (1989). « L'alpha au quotidien : une rénovation possible ». *Migrants Formation*, n° 79, pp. 37-51.
- Leclercq V. (2007). « La formation de base : publics, dispositifs pratiques ». *Savoirs*, n° 13, pp. 9-55.
- Leclercq V. (dir.). (2008). *Mieux connaître les adultes peu qualifiés et peu scolarisés. TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, n°1, Université de Lille 1.
- Leclercq V. (2010). « La formation linguistique des migrants des années 1960 aux années 1980 ». *Éducation Permanente*, n° 183, pp. 173-188.
- Leclercq V. (2011a). « 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 : Artois Presses Université, pp. 19-35.
- Leclercq V. (2011b). « Identifier les compétences professionnelles des formateurs : quels supports, pour quelles fonctions ? ». In Bretegnier A. (dir.). *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s)*. Berne : Peter Lang, pp. 51-66.
- Leclercq V. (2012). « La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60 », In Adami H., Leclercq V., *Les migrants face aux langues des pays*

- d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation.* Lille : Presses universitaires du Septentrion, pp. 173-196.
- Leclère-Messebel M. (2010). « Impact des caractéristiques situationnelles sur le processus d'enseignement/apprentissage dans les formations visant l'insertion sociale et professionnelle ». In Cadet L., Goes J., Mangiante J.M. (dir.). *Langue et intégration, dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire.* Bruxelles : Peter Lang, pp. 293-311.
- Little D. (2008). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Mangiante J.M. (dir.) (2011). *L'intégration linguistique des migrants, état des lieux et perspectives.* Arras : Artois Presses Université.
- Mangiante J.M. (2011). « Élaborer une analyse de besoins en formation « FLI » : quelles compétences pour les formateurs ? ». In Bretegnier A. (dir.). *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s).* Berne : Peter Lang, pp. 107-120.
- Matthey M. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale.* Berne : Peter Lang.
- Matthey M. (2010). « Interaction : lieu, moyen ou objet d'acquisition ? » In Vargas C., Calvet L.J., Gasquet-Cyrus M., Véronique D., Vion R. (dir.). *Langues et sociétés. Approches sociolinguistiques et didactiques.* Paris : L'Harmattan.
- Maurer B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne : le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante.* Paris : Archives Contemporaines Éditions.
- Mittner M., Vion R. (1986). « Activités de reprise et gestion des interactions en communication exolingue ». *Langages*, n° 71, pp. 25-42.
- Morsly D., Vasseur M.T. (1976). « L'emploi des verbes français par des travailleurs immigrés arabophones et portugais ». *Langue française*, n° 29, pp. 80-92.
- Mourlhon-Dallies F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles.* Paris : Didier.
- Mourlhon-Dallies F. (dir.). (2007). *Langue et travail, Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, n° 42, 192 p.
- Noiriel G. (1988). *Le creuset français. Histoire de l'immigration XIX^e-XX^e siècle.* Paris : Le Seuil.
- Noyau C. (1976). « Les “français approchés” des travailleurs migrants : un nouveau champ de recherche ». *Langue Française*, n° 29, pp. 45-60.
- Noyau C. (1980). « Étudier l'acquisition d'une langue non maternelle en milieu naturel ». *Langages*, n° 57, pp. 73-86.
- Noyau C. (1988). « Recherches sur l'acquisition spontanée d'une langue étrangère par des adultes dans le milieu social ». *Dialogues et cultures*, pp. 208-218.

- Noyau C., Deulofeu J. (1986). « L'étude de l'acquisition spontanée d'une langue étrangère : méthodes de recherche/méthodes en linguistique/apports ». *Langue Française*, n° 71, pp. 3-16.
- Perdue C. (1993a). *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives: field methods*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Perdue C. (1993b). *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives: the results*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Porquier R., Cammarota M.A. (1986). « Des difficultés dans l'acquisition d'une langue étrangère par des réfugiés politiques latino-américains ». *Langue Française*, n° 71, pp. 101-116.
- Porquier R., Véronique D. (1986). « Acquisition de la référence spatiale en français par des adultes arabophones et hispanophones ». *Langages*, n° 84, pp. 79-103.
- Portefin C. (2011). « Intervenir auprès d'adultes en "français langue d'insertion" : des formateurs de plus en plus multicartes ». In Bretegnier A., *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s)*. Berne : Peter Lang, pp. 83-92.
- Puren C. (1996). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International.
- Puren C. (2001). « Quelques considérations sur "la politique européenne de l'enseignement des langues" ». *Les langues modernes*, n° 3, pp. 4-12.
- Puren C. (2007). « Quelques réflexions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Référence ». <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990>.
- Puren C. (2006). « Le cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues en contact : un chantier à reprendre. ». <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article35>.
- Regnard C. (2008). « Profils des migrants accueillis dans le cadre du dispositif public en 2006 ». *Infos Migrations*. Département des Statistiques, des Études et de la Documentation, Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire, n° 6.
- Richer J.J., Bourguignon, C., Griggs P., Martin Peris E. (2010). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris : Maison des langues.
- Rivenc P. (1960). « L'alphabétisation des adultes et leur formation professionnelle ». *Revue du tiers monde*, n° 1, pp. 221-233.
- Sautot J.P. (dir.). (2008). *Le film de classe : études sémiotiques et enjeux didactiques*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Sayad A. (1977). « Les trois "âges" de l'émigration algérienne en France ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 15, pp. 59-79.
- Selinker L. (1972), « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics*, X(2), pp. 209-231.

- Simon P., (1997), L'acculturation linguistique. Utilisation du français et transmission de la langue des immigrés à leurs enfants, *Migrants Formation*, n° 108, CNDP, pp. 53-65.
- Spanghero-Gaillard, N., Dat, M.A., (2010), Enseignement de la langue et démarche d'intégration. Exemples de dispositifs d'enseignement du français dans la région toulousaine, In Cadet, L., Goes, J., Mangiante, J.M. (dir.), *Langue et intégration, dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, Bruxelles : Peter Lang, pp. 123-132.
- Taranger, M.C., (1986), « Rats-laveurs et “nouvelles” techniques : l'utilisation de la vidéo dans une enquête linguistique », *Langue Française*, n° 71, pp. 87-100.
- Todd, E., (1994), *Le destin des immigrés. Assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales*, Paris : Le Seuil.
- Tyne, H., (2012). Acquisition d'une langue seconde en milieu naturel : contextes et enjeux, In Adami, H., Leclercq, V. *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, pp. 23-50.
- Van De Craats, I., Kurvers, J., Young-Scholten, M., (2005). *Low educated second language and literacy acquisition*, Proceedings of the inaugural symposium, Tilburg University, August 2005.
- Vandermeulen, K. (2012), Approche actionnelle et formation linguistique en contexte migratoire, In Adami, H., Leclercq, V. *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, pp. 237-276.
- Vandermeulen, K. (2011), Formateur dans le champ du français langue d'insertion (FLI) : Un métier qui requiert de la polyvalence, In Bretegnier, A. *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s)*, Berne, Peter Lang, pp. 71-81.
- Vasseur, M.T., Noyau C. (1986), L'acquisition des moyens de la référence temporelle en français langue étrangère chez des adultes hispanophones. *Langages*, n° 84, pp. 105-117.
- Véronique, D. (1984), Apprentissage naturel et apprentissage guidé, *Le Français dans le Monde*, n° 185, pp. 45-52.
- Véronique, D. (1990), « L'apprentissage du français par des travailleurs arabophones et la genèse des créoles “français” », *Langage et société*, n° 50-51, pp. 9-37.
- Véronique, D., (1993), Pratiques du français par des travailleurs du Maghreb résidant en France, In D. de Robillard et M. Beniamino (dir.), *Le français dans l'espace francophone, T1*, Paris : Champion.
- Vicher, A. (2008), « Le français langue seconde dans l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture du pays d'accueil aux migrants et aux enfants de migrants : un choix politique et didactique », *Synergies Sud-Est européen*, n° 1, pp. 31-44.

- Vion, R., Giacomi A., (1986), La conduite du récit dans l'acquisition d'une langue seconde, *Langue Française*, n° 71, pp. 32-47.
- Weil, P. (2004). *La France et ses étrangers*. Paris : Gallimard.
- Widdowson, H.G. (1973). *Approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Hatier.