



Wallonie - Bruxelles
International.be



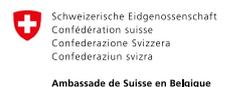
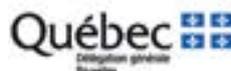
LA FIPF
Fédération Internationale
des Professeurs de Français

Actes des Journées d'études

**LES ASSOCIATIONS
D'ENSEIGNANTS
DE FRANÇAIS ET
LES PUBLICS MIGRANTS**

Bruxelles
6 et 7 décembre 2017

Avec le soutien de



Ambassade de Suisse en Belgique

ACTES des journées d'études

Participation des associations de professeurs de français
à l'accueil et à la formation linguistique des publics migrants

**Journées d'études organisées
par la Fédération internationale des Professeurs de français (FIPF)
et Wallonie-Bruxelles International (WBI)**

Bruxelles, 6 et 7 décembre 2017

Sommaire

1. Présentation des Journées d'étudesp. 5
2. Pascale Decominette : Améliorer l'intégration et la formation linguistique des publics migrantsp. 9
3. Stéphane Lopez : Solidarité francophone : l'intégration par la langue..... p. 13
4. Grégoire Diamant : Les professeurs de français et le public migrant.....p. 15
5. Jean-Claude Beacco : Des ressources du Conseil de l'Europe pour l'accompagnement linguistique des réfugiés et migrants adultes.p. 17
6. Jean Constant : Récit d'une action associative pour répondre à l'accueil des primo-arrivants : constats, questionnements et 'perspectives' p. 23
7. Blandine Forzy, Marie Laparade : Description de l'approche actionnelle portée par le RADyA à travers les Ateliers Sociolinguistiques p. 33
8. Liana Konstantinidou, Elsa Liste Lamas : Contrôle de qualité en matière d'encouragement linguistique des migrants en Suisse..... p. 37
9. Altay Manço : Le français, langue d'insertion professionnelle des migrants : pistes pour une politique linguistique p. 53
10. Randa Naboulsi, Ilham Slim Hoteit, Issam Moussalem : Les pratiques évaluatives dans les classes hétérogènes: études des cas et remédiation..... p. 65
11. Jonathan Szajman : La formation continue des formateurs FLE intervenant auprès de publics migrants adultes à Bruxellesp. 77
12. Ressources pour l'enseignement du français au public migrant..... p.89

Présentation des Journées d'études

Les mouvements migratoires impliquent que les communautés d'accueil prennent rapidement des dispositions pour que les personnes migrantes soient accueillies dans les meilleures conditions. L'enseignement de la langue et la familiarisation avec les modalités de communication et d'intégration sociale, scolaire ou professionnelle font partie de ces dispositions qu'il faut mettre en place le plus vite et le plus efficacement possible. Cependant, les institutions administratives, sociales, scolaires ou académiques ont parfois des difficultés à réagir et à s'adapter aux publics migrants (ou mobiles en général), à répondre à leurs besoins avec la flexibilité, la disponibilité et la convivialité nécessaires, alors que certain.es migrant.es vivent des situations de détresse. Vu leur expérience et leur vocation, les milieux associatifs peuvent alors leur rendre d'importants services en attendant qu'ils/elles soient mieux pris.es en charge par les instances officielles.

Seule la responsabilité des migrant.es est trop souvent mise en cause pour expliquer leurs difficultés à apprendre la langue et à se faire des relations, à trouver un emploi et leur place dans la société. Or la question dépasse évidemment la maîtrise de la langue et implique de nombreux autres facteurs dont les migrant.es sont les victimes¹. Inutile de rappeler la méfiance ou simplement la distance dont font l'objet les publics migrants, y compris les enfants à l'école ; l'incapacité des structures à s'ouvrir à leurs spécificités et à leurs problèmes, qui ne seraient que temporaires si on les aidait davantage ; le manque de préparation des personnes, y compris des enseignant.es, qui doivent leur donner l'aide bien spécifique dont ces publics ont besoin, plus particulièrement en matière de français langue seconde, qui se décline aussi bien en français langue de scolarisation qu'en français langue d'intégration... ou de survie.

Si on devait résumer en un mot ces nouveaux défis que représente cette situation complexe et souvent douloureuse, ce serait celui de « diversité » : diversité de ces personnes, par leur âge, par leur parcours, par leur scolarité, par leur plurilinguisme, par leur formation et leur expérience professionnelles, par leur trajectoire et leurs référents culturels, par leur capacité de résilience. Diversité de l'accueil qu'on leur réserve aussi, en fonction des endroits où elles séjournent ou s'installent, des institutions et des personnes qui s'occupent d'elles, des opportunités – peut-être un euphémisme ? – scolaires, sociales, professionnelles qui se présentent à elles. Il faut tenir compte de toutes ces circonstances quand on veut intervenir à bon escient, en adoptant aussi une diversité d'approches, de méthodes, de ressources pour s'adapter à chacun des cas rencontrés à partir de modèles ouverts. Et garder en ligne de mire la reconnaissance, l'autonomie et l'épanouissement de chacune des personnes que l'on a devant soi. Vu la difficulté, et souvent la gravité, des situations vécues par les migrant.es, *La Fédération Internationale des Professeurs de Français* a voulu s'interroger sur le rôle que jouent et pourraient encore développer ses associations nationales à l'égard des migrant.es. Elle a donc sollicité les témoignages des responsables de plusieurs de ces associations comme ceux d'experts extérieurs spécialistes en la matière, et elle leur a proposé d'échanger leurs points de vue sur les stratégies et les synergies à mettre en œuvre en comparant les situations d'accueil et les bonnes pratiques des uns et des autres en Francophonie. La FIPF plaide en effet en faveur d'un enseignement aussi pertinent qu'accueillant pour toutes ces personnes, basé sur un apprentissage de la langue française et une familiarisation culturelle qui tiennent compte des différents profils et parcours linguistiques, culturels et personnels des publics auxquels on s'adresse, et des difficultés qu'ils doivent affronter quotidiennement dans le nouveau milieu où ils sont plongés.

¹ Voir à ce propos l'étude éloquentes d'Hambye et Romainville, 2014, Apprentissage du français et intégration, des évidences à interroger, Carnets Français et Société, 26-27, EME éditions.

Les 6 et 7 décembre 2017 ont eu lieu dans les locaux de Wallonie-Bruxelles International, à Bruxelles, des journées d'études sur l'implication des associations de professeurs de français dans l'accueil et la formation linguistique des publics migrants. Ces journées ont été organisées par la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) et Wallonie Bruxelles International (WBI), avec le soutien de plusieurs autres institutions (OIF, AUF, Délégation générale du Québec à Bruxelles, Ambassade de Suisse en Belgique). Des acteurs du monde associatif, de la société civile et d'administrations engagées dans l'accueil des migrant.es ont pu échanger sur la situation dans différents pays francophones : huit pays ou provinces étaient représentés (France, Liban, Luxembourg, Maroc, Québec, Suisse, Tunisie et Wallonie-Bruxelles). Une cinquantaine de personnes ont participé à ces journées d'études, ouvertes par l'Administratrice générale de WBI, Mme Pascal Delcomminette, et le Président de la FIPF, M. Jean-Marc Defays. Lors de la première journée, des présentations ont permis de mieux connaître les systèmes mis en place pour l'accueil des migrant.es, le rôle des associations dans ces dispositifs, et de présenter aussi des initiatives associatives développées localement ou nationalement.

La deuxième journée s'est déroulée sous forme d'ateliers pour identifier des actions concrètes pouvant être réalisées par les associations d'enseignant.es de français et leurs membres. Plusieurs pistes ont été envisagées : le recensement et le partage des ressources pédagogiques utiles à la formation linguistique des migrant.es ; le développement d'un système adapté d'évaluation du niveau linguistique ; l'implication des associations de professeur.es de français dans la formation des enseignant.es bénévoles ; l'engagement des enseignant.es de français dans les formations linguistiques, ou encore la sensibilisation des membres de ces associations à l'accueil et à la formation linguistique des migrant.es. Le présent volume rassemble la plupart des communications faites lors de cette réunion ainsi qu'une liste de ressources pour l'enseignement du français aux publics migrants, établie avec l'aide des différentes institutions qui ont participé à ces journées d'études.

Les participant.es se sont réjoui.es des travaux qui ont eu lieu au cours de ces deux journées et dont on ne lira ici que quelques exemples significatifs, et surtout des contacts qui ont été pris. Toutes et tous se sont promis de continuer à échanger leurs expériences avant l'occasion d'une autre rencontre telle que celle-ci. La FIPF aura ainsi rempli son rôle essentiel, qui est de susciter des relations et des collaborations entre les différents acteurs de l'enseignement et de la diffusion du français, dans toutes les circonstances, sur le plan international comme local. L'accueil des migrant.es, leur apprentissage linguistique, leur familiarisation culturelle, leur intégration sociale, est un domaine où les différentes personnes et secteurs impliqués doivent coordonner leurs expertises et leurs efforts, et où le milieu associatif – notamment via l'intervention de la FIPF – doit apporter sa contribution aussi compétente que solidaire.

Les coordinateurs :

Prof. Jean-Marc DEFAYS, Président de la FIPF, Université de Liège, Service de didactique du FLES, Unité de recherche en didactique et formation des enseignants.

Prof. Deborah MEUNIER, Université de Liège, Service de didactique du FLES, Unité de recherche en didactique et formation des enseignants.

PASCALE DELCOMMINETTE,

Wallonie-Bruxelles International

Améliorer l'intégration et la formation linguistique des publics migrants

Je me réjouis de vous accueillir à WBI ces 6 et 7 décembre pour échanger et, je l'espère, identifier des opportunités de collaborations qui permettront d'aider les associations de professeurs de français, souvent sollicitées par les nouveaux arrivants allophones, à améliorer l'intégration et la formation linguistique des publics migrants.

Comme vous le savez, les pays francophones, que ce soit d'Europe, d'Amérique du Nord, du Maghreb ou encore du Proche Orient, sont largement concernés par la question migratoire.

Au-delà des programmes mis en place par les gouvernements se pose la question du rôle de la société civile, et plus particulièrement du milieu associatif, dans l'accueil des migrants.

Ces deux journées d'études seront l'occasion de partager des expériences déjà réalisées ou en cours, de présenter les activités d'associations et d'acteurs institutionnels déjà engagés dans des actions de soutien linguistique aux populations migrantes et, au-delà, de faire émerger des projets nationaux et transnationaux développés en collaboration avec les associations de professeurs de français.

En cette période de profonds bouleversements, il convient plus que jamais de réaffirmer les valeurs fondamentales de la Francophonie que sont, notamment, la solidarité, le dialogue, la diversité, l'égalité pour toutes et tous ou encore l'accès au développement collectif et à l'épanouissement individuel, valeurs auxquelles, nous, francophones de Belgique, croyons et que nous voulons défendre.

La 34^{ème} Conférence ministérielle, qui s'est tenue à Paris les 25 et 26 novembre derniers, a été l'occasion, au départ de la tragédie en Lybie répercutée par les médias, d'exprimer les préoccupations communes quant aux nombreuses crises traversées par des pays membres de la Francophonie, notamment les crises migratoires.

À cette occasion, les Ministres et chefs de délégation se sont mobilisés pour interpeller la communauté internationale en adoptant une déclaration « Migrations et protection des droits de l'Homme à l'épreuve de la traite des êtres humains » qui appelle la communauté internationale à une « action immédiate, concertée et coordonnée » l'urgence étant, comme l'a souligné la Secrétaire générale, Michaëlle Jean, « de rendre à ces hommes et femmes, leur humanité, leur dignité, leur intégrité physique, leur existence et, au final, leur identité ».

Nous ne pouvons que nous réjouir des engagements pris également, en ce sens, par les dirigeants africains et européens à l'occasion du 5^{ème} Sommet Union africaine/Union européenne qui s'est clôturé le 30 novembre à Abidjan.

La 34^{ème} Conférence ministérielle de la Francophonie a également été l'occasion de rappeler l'engagement de la FWB aux côtés des institutions de la Francophonie en faveur de trois défis sociétaux que sont la lutte contre la radicalisation, la lutte pour l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que la lutte contre les violences faites aux femmes, notamment dans les situations de conflit.

La FWB, avec la Wallonie, s'est résolument positionnée pour apporter son expertise dans ces secteurs fondamentaux ainsi que pour promouvoir, via l'initiative « Libres ensemble » (initiative lancée par l'OIF en collaboration avec le Bureau international de jeunesse de la FWB, le BIJ) la libre-expression et l'engagement des jeunes pour le vivre ensemble.

Avant de vous céder la parole, je voudrais également rappeler l'implication de la FWB dans des actions en faveur du rayonnement et de la valorisation du français. Je citerai, à titre d'exemples, quelques initiatives mises en œuvre par WBI :

- L'octroi de bourses d'été à des diplomates ou futurs fonctionnaires internationaux (en partenariat avec l'UMons) ;
- L'octroi de bourses d'été à des futurs professeurs de Français Langue Etrangère ou à des étudiants désireux de renforcer leur connaissance du français et de la culture francophone de Belgique (en partenariat avec l'UCL, l'ULB et l'Uliège) ;
- L'accueil de fonctionnaires étrangers pour des stages en administrations ou entreprises ;
- Le soutien au programme « Le français dans les relations internationales » mis en œuvre par l'OIF ainsi que le soutien au programme « Apprendre et enseigner le français » de TV5Monde;
- L'octroi de bourses à des étudiants pour suivre les cours, en français, de l'Université Senghor à Alexandrie ainsi que de l'Ecole supérieure de la Francophonie pour l'Administration et le Management (ESFAM) à Sofia.

Je souhaite également évoquer un projet initié par WBI qui verra le jour à l'automne 2018.

Il s'agit d'éditer un manuel de culture de la Belgique francophone élaboré à partir de propositions pédagogiques des lecteurs et des lectrices de la FWB qui travaillent dans le monde entier.

Ce manuel est destiné à offrir un parcours à la fois de la culture francophone de Belgique et de la langue française.

Organisé par niveaux, cet ouvrage se veut simple et maniable afin de pouvoir être largement diffusé auprès des enseignants de français à l'étranger ou en Belgique, notamment auprès des associations travaillant avec des publics migrants.

Des prolongements sur une plateforme internet permettront de rendre son contenu plus interactif.

Je terminerai en remerciant la Fédération internationale des professeurs de français, dont WBI soutient les actions depuis de nombreuses années, pour l'organisation de ces journées d'études qui s'inscrivent dans le prolongement du Congrès mondial des professeurs de français qui s'est tenu à Liège en juillet 2016, et je souhaite à vos travaux tous mes vœux de succès.

STEPHANE LOPEZ,

Organisation Internationale de la Francophonie

Solidarité francophone : l'intégration par la langue

L'OIF a toujours accordé aux professeurs de français un statut spécial parmi les promoteurs de la Francophonie. Chevilles ouvrières du partage de la langue française et des cultures francophones, les professeurs de français sont les seuls à garantir la pérennité de son usage dans les zones où il ne dispose pas du statut de langue officielle transmise au titre de langue maternelle.

D'un autre côté, l'OIF s'est très tôt mobilisée à propos du drame de la migration, à l'image de sa Secrétaire générale, S.E. Madame Michaëlle Jean, qui a prononcé régulièrement des plaidoyers en faveur d'une politique migratoire humaine, humaniste et considérant les voies et moyens de fixer les populations candidates plutôt que de statuer sur la sécurisation des frontières et des côtes.

A ce titre, la mobilisation de la FIPF et des associations impliquées dans l'enseignement aux migrants relève typiquement des valeurs de l'OIF et de son engagement très concret en solidarité vis-à-vis de ses Etats du Sud ; ce que la Secrétaire générale de la Francophonie a défini comme « *la Francophonie des solutions* ».

On sait par ailleurs que la langue est souvent un handicap dans la démarche d'intégration sociale, y compris pour les citoyens les moins favorisés de nos sociétés, souvent stigmatisés pour leur sociolecte ou leurs transgressions du code à l'écrit, mais *a fortiori* pour les nouveaux arrivants, issus de cultures aux usages différents.

Il apparaît ainsi indispensable de développer une dimension linguistique importante dans les politiques d'accueil, notamment des réfugiés, des demandeurs d'asile, mais au-delà des migrants dans la diversité de leurs motivations et du statut qui leur correspond.

C'est en ce sens que ce séminaire de réflexion et de partages de pratiques et d'approches prend toute sa pertinence et sa cohérence et il est très symbolique qu'il se déroule dans l'enceinte même de l'Agence Wallonie-Bruxelles international, opérateur de la Fédération Wallonie-Bruxelles, dont on sait le volontarisme en Francophonie multilatérale, ne serait-ce qu'en considérant sa contribution budgétaire : la troisième parmi ses 84 membres.

GRÉGOIRE DIAMANT

Délégation générale du Québec à Bruxelles

Les professeurs de français et le public migrant

La Délégation générale du Québec à Bruxelles est très heureuse d'avoir pu contribuer à la réalisation de ces deux journées d'études, qui coïncident avec un anniversaire important pour le Québec. En effet, nous célébrons cette année le 40^e anniversaire de l'adoption de la Charte de la langue française.

L'un des objectifs fondamentaux de la loi était de faire du français l'espace commun de scolarisation pour les élèves issus de l'immigration et ceux de la majorité francophone, tout en respectant bien sûr les droits de la communauté anglophone. Il faut savoir qu'au début des années 1970, moins de 15 pourcent des enfants d'immigrants fréquentaient l'école française, ce qui menaçait non seulement la pérennité du fait français au Québec, mais qui était source de fracture entre les personnes issues de l'immigration et la majorité francophone. De nos jours, ce sont plus de 85 pourcent des enfants d'immigrants qui étudient en français à l'école. Il va sans dire que les professeurs de français ont joué un rôle de premier plan dans cette mini-révolution.

La Charte de la langue française a également eu des impacts sur le monde du travail. L'objectif était de faire du français la langue normale de travail dans les organisations, sauf bien sûr quand le bilinguisme est nécessaire. Des programmes de francisation s'appliquant aux entreprises de plus de 50 employés ont dès lors été mis en place, et encore une fois, les professeurs de français ont été appelés à contribuer à l'effort. 40 ans après l'adoption de cette loi, le Québec reste une terre d'immigration pour des milliers de personnes chaque année. Et les professeurs de français constituent un vecteur incontournable de rapprochement entre les nouveaux arrivants et le reste de la population.

Certains d'entre vous le savent peut-être : l'immigration au Canada est une compétence partagée. Alors que le gouvernement fédéral est responsable de l'admission sur le territoire, le gouvernement du Québec s'occupe de la sélection et de l'intégration des personnes immigrantes. Vous aurez au cours de ces deux journées l'occasion d'entendre une collègue du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec, madame Etleva Vocaj. Mme Vocaj va vous présenter l'offre gouvernementale québécoise en matière de francisation ainsi que le concept de « français, langue d'intégration et de cohésion sociale », qui constitue en quelque sorte le socle de cette offre. Vous aurez aussi l'occasion d'échanger avec Mme Sylvie Beaulieu, Directrice du Bureau d'Immigration du Québec à Paris. Mme Hanaa Haijoubi, Présidente de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde fait également partie de la délégation québécoise à Bruxelles cette semaine.

Au nom de la Délégation générale du Québec à Bruxelles, je vous souhaite d'excellentes journées d'études !

Des ressources du Conseil de l'Europe pour l'accompagnement linguistique des réfugiés et migrants adultes.

Dans le cadre de son programme 2015-2017, le Programme des politiques linguistiques a décidé de participer aux actions du Conseil de l'Europe en réponse à la dernière crise migratoire.

1. Structure du site

On a alors imaginé de produire, dans les meilleurs délais, une Boîte à outils proposant des ressources pour aider les volontaires dans leurs activités portant sur les langues qu'ils peuvent organiser pour les réfugiés dans les structures de transit ou d'accueil. Des contributeurs ont été retenus après un appel à propositions. Ils ont fourni des éléments pour cette Boîte à outils qui ont été analysés, révisés et réorganisés au cours d'un processus qui a duré plusieurs mois. Le groupe de coordination Intégration Linguistique des Migrants Adultes (ILMA) en a finalement retenu 57 qui constituent les contenus de cette Boîte à outils.

Ceux-ci sont présentés sur le site (<https://www.coe.int/fr/web/language-support-for-adult-refugees/home>) en plusieurs sections :

- Introduction contient des informations générales relatives à la politique linguistique du Conseil de l'Europe en faveur des migrants, aux phénomènes migratoires en Europe, à l'éducation interculturelle et à l'apprentissage des langues ;
- Préparation et planification propose des ressources pour aider les bénévoles à élaborer des activités autour de la langue principale du contexte ; planification doit être prise en un sens faible, car il est peu probable que ces intervenants aient la possibilité d'organiser des activités suivies au-delà du court (voire du très court) terme. On y trouve quelques éléments de réflexion, des indications pour l'analyse des besoins langagiers et des ressources pour choisir les contenus linguistiques adaptés à des débutants ;
- Activités décrit une série d'instruments à utiliser dans les rencontres (on ne peut pas toujours parler de classe) avec les réfugiés et les migrants : pour gérer les premiers contacts avec un groupe, pour faire apprendre du vocabulaire, pour les faire réfléchir sur leur propre apprentissage, pour leur donner des moyens de gérer certains scénarios sociaux et, enfin pour interagir avec le contexte (y compris en se déplaçant hors de la structure d'accueil si cela est autorisé) ;
- Ressources propose aux bénévoles des instruments généraux comme un lexique, une liste de sites web abordant ces problèmes (en allemand, anglais, français et italien), etc.
- D'autres éléments figurent sur le site, dont le compte-rendu de l'expérimentation de la Boîte à outils. Celle-ci a été réalisée sous la forme de site plurilingue en sept langues : français et anglais, les deux langues officielles du Conseil de l'Europe, et allemand, grec, italien, néerlandais, et turc. Elle est conforme aux critères informatiques attendus : lisibilité, et facilité d'accès et de circulation... Elle a aussi été élaborée en fonction de critères plus généraux.

2. La Boîte à outils et les principes généraux pour l'organisation des formations linguistiques pour les migrants

Le Conseil de l'Europe n'a certes pas vocation à créer du matériel pédagogique. Il se trouve cependant que l'urgence migratoire a conduit à élaborer des ressources de cette nature destinées à des bénévoles et à imaginer des activités autour des langues qui soient efficaces, autant que faire se peut. On peut donc s'interroger à bon droit sur l'adéquation de ces propositions de formation linguistique à ses propres principes, même si les conditions de production de ces ressources ont été particulières et peuvent expliquer des adaptations de ceux-ci.

2.1 L'adaptation aux contextes d'utilisation

Des activités de premier contact avec la langue du contexte sont décrites dans la section Activités de la Boîte à outils. Elles ne sont ni inédites ni novatrices. Mais on a choisi de n'y privilégier aucune méthodologie particulière, conformément aux positions prises dans le CECR, qui est tout à fait explicite sur ce point : « le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. L'efficacité est subordonnée aux motivations et aux caractéristiques des apprenants ainsi qu'à la nature des ressources humaines et matérielles que l'on peut mettre en jeu. Le respect de ce principe fondamental conduit nécessairement à une grande variété d'objectifs et à une variété plus grande encore de méthodes et de matériels. » (CECR 6.4).

Le CECR semble malgré tout privilégier indirectement des approches actives de l'enseignement fondées, en particulier, sur une méthodologie mettant au centre des stratégies visant des compétences langagières spécifiques (CECR 4). Cependant les activités de la Boîte à outils ne relèvent entièrement pas d'une telle perspective méthodologique. Elles se fondent sur des entrées méthodologiques diverses pour plusieurs raisons. La première est que les migrants et les réfugiés concernés ont aussi leur représentation de ce qu'est ou de ce que devrait être l'enseignement, celui des langues en particulier. Il est alors important que les activités qu'on leur propose soient compatibles avec ces croyances. Celles-ci sont d'autant plus diversifiées que les réfugiés et les migrants ont l'expérience de traditions éducatives souvent très diverses. D'où, par exemple, la place faite aux apprentissages traditionnels du vocabulaire (outil 35 : des idées pour apprendre le vocabulaire de base ; outil 36 : vocabulaire de base pour exprimer des opinions et des émotions ; outil 37 : techniques d'apprentissage du vocabulaire).

De plus, on a tenu compte des traditions d'enseignement présentes dans les états membres. On a pris en considération le fait qu'il y a, selon toute vraisemblance, une « manière anglaise » ou « allemande » d'enseigner le français, de même que l'on peut postuler qu'il existe une « manière allemande » ou « française » d'enseigner l'anglais. Le fait qu'on ait fait appel, pour produire ces activités, à des spécialistes issus de traditions nationales différentes a contribué à la diversification des approches et des techniques utilisées. De la sorte, cet accompagnement linguistique est fondé sur un ensemble assez disparate de « manières de faire », sorte de métissage méthodologique cherchant à prendre en compte la diversité des cultures éducatives des bénéficiaires des formations et des utilisateurs du site.

L'autre adaptation, qui a servi de principe directeur à la sélection et à la mise au point des activités, a été énoncé avant même la réalisation de la Boîte à outils, dans un document rédigé par Hans-Jürgen Krumm (membre du groupe ILMA), qui a été largement repris dans l'outil 10 de la Boîte. On y invite les volontaires à bien définir leur rôle, qui n'est pas celui d'un enseignant de langue : dans ces contextes, il ne s'agit pas de dispenser un enseignement suivi, ce qui est souvent matériellement impossible, mais de proposer un accompagnement linguistique, constitué d'activités brèves et auto-suffisantes. Les groupes de migrants qui y participent ne sont pas stables ; les horaires, la durée des rencontres et celle de la formation, le lieu de rencontre même ne sont pas fixes et peuvent varier de manière aléatoire ou inopinée. Il ne peut donc y avoir de programme à respecter, de niveau de compétence à viser, d'examen ou de tests à préparer (ceci dans les structures de transit).

Ces bénévoles doivent avoir une claire conscience de la nature spécifique de leur action et il faut préciser aux bénéficiaires qu'ils ne sont pas enseignants de langue. Ils peuvent être formés, mais ils n'ont pas vocation à devenir des enseignants, ceci d'autant plus qu'il n'est pas du tout certain que les formes scolaires de l'enseignement des langues soient les plus efficaces et les plus adaptées à des adultes, dont les attentes en langue peuvent être fortes.

Il importe aussi, par exemple, que ces bénévoles informent et cherchent à expliquer « comment fonctionne » leur pays. La Boîte à outils ne propose pas un cours de langue, mais des ressources pour des activités simples qui doivent permettre de construire une maîtrise élémentaire immédiate de langue dans des situations de communication quotidiennes.

2.2 La mise en œuvre des principes dans les activités

Pour le reste, on peut aisément percevoir comment les principes fondateurs des politiques linguistiques en faveur des migrants servent bien d'armature à la Boîte à outils.

► La prise en compte des répertoires linguistiques individuels

Les migrants ne sont pas seulement appréhendés comme apprenants d'une nouvelle langue. Ils sont présentés comme disposant d'un répertoire linguistique qu'il est nécessaire de légitimer et qu'il importe d'utiliser pour l'acquisition de compétences dans une nouvelle langue. Les outils 5 à 8 donnent aux utilisateurs des informations sur l'arabe, le kurde, le persan et le somali. On invite à tenir compte des répertoires linguistiques de ces réfugiés adultes (outil 11) : une séance est prévue pour permettre la recherche des langues connues de ces locuteurs et elle aboutit à l'élaboration de leur portrait linguistique (outil 16). On retrouve là les finalités du Portfolio européen des langues. Les volontaires sont ainsi sensibilisés à l'intérêt psychologique et pédagogique qu'il y a à ne pas ignorer les répertoires des migrants, ou à celui de ne pas en interdire ou en éviter l'usage, croyance répandue selon laquelle cette présence de la/ des langue/s maternelle/s entraverait les apprentissages.

► La prise en compte des besoins langagiers

Les activités proposées dans la Boîte, si modestes et limitées dans leurs ambitions qu'elles soient, recherchent d'efficacité. Cette recherche, comme on l'a souligné plus haut, n'est pas une finalité en soi : pour leurs destinataires, qui s'impliquent effectivement dans ce qui ne ressemble que de loin à un enseignement, il est nécessaire que les activités proposées fassent visiblement preuve de leur utilité, en particulier qu'elles démontrent leur capacité à être utilisées dans des situations de communication réelles. D'où l'importance d'identifier les besoins langagiers de ces locuteurs. Ainsi, dans l'outil 20, centré sur la pratique de l'écriture à un niveau élémentaire, on insiste sur la nécessité de centrer ces activités sur des situations de la « vraie vie ». Plus généralement, les propositions faites pour « organiser » sont centrées sur l'identification des besoins langagiers.

► Des besoins aux formes à enseigner

En fait la Boîte à outils propose discrètement une démarche simplifiée d'ingénierie des formations en langues, en caractérisant les principales étapes. Ce processus commence la recherche des besoins langagiers qui est décrite dans deux outils : les réfugiés et les migrants sont amenés à essayer de dire eux-mêmes ce qu'ils souhaitent « savoir faire » avec la langue à apprendre, en partant de leur compétences (éventuellement) acquises dans cette langue et dans les autres langues de leur répertoire (outil 25 : découvrir les compétences que les réfugiés possèdent déjà dans la langue cible et celles qu'il leur faudra acquérir ; outil 27 : profil linguistique des réfugiés), et de leurs besoins tels qu'ils les perçoivent (l'outil 29 : quelles sont les choses les plus importantes à apprendre ? Le point de vue des réfugiés). Par contre, l'outil 30 a pour objet de structurer une forme simple d'analyse extérieure des besoins langagiers (observer les situations dans lesquelles les réfugiés ont besoin d'utiliser la langue cible). Au stade suivant, on passe des besoins identifiés aux situations de communication qui leur correspondent : s'appuyant sur sa connaissance de ces publics, on propose un inventaire de référence des fonctions communicatives adapté à ce public : l'outil 32 s'éloigne sensiblement des listes de fonctions proposées dans les Niveaux-seuils ou de celles utilisées dans certains DNR (allemand, français, italien...) en ce qu'il retient comme catégorie majeure, à côté des catégories « classiques » (demander une information, donner son point de vue), l'ensemble : expression personnelle (constitué de : se présenter, parler de soi, exprimer des émotions et des sentiments, partager des émotions), tout ceci constituant un besoin de communication fondamental pour ces personnes déstabilisées.

On passe enfin des fonctions communicatives aux éléments linguistiques les plus abordables qui permettent de les réaliser. Cette option avait déjà été retenue par le référentiel A1.1 pour le français (2005) qui liste les mots nécessaires à l'acquisition de cette première compétence de communication. On a repris la même question pour la Boîte mais en étendant la réflexion aux sept langues du site. On trouve donc dans l'outil 33 une liste dite d'expressions pour la vie quotidienne, qui techniquement correspond aux exposants des fonctions de niveau A1.1. Par exemple les exposants linguistiques que l'on a retenus pour « dire que l'on n'aime pas quelqu'un ou quelque chose » en français sont : je n'aime pas + nom ; je déteste + nom, c'est. c'est pas +adjectif ou adverbe (c'est pas bien !). Cet ensemble d'outils donne à la fois l'idée d'une démarche pour sélectionner des contenus adaptés et des inventaires de ces contenus parmi lesquels choisir les plus adaptés au contexte.

► Les scénarios sociaux

La section Activités du site est centrée sur des outils nommés scénarios. Un scénario (social) est défini (dans le glossaire du site) comme une activité sociale qui est constituée d'une suite prévisible de situations de communication supposant des connaissances langagières (par ex. remplir un formulaire administratif) mais aussi des connaissances générales (par ex. où acheter un ticket de bus ?). Ce terme sert à décrire les activités quotidiennes de la « vraie vie » comme utiliser les transports en commun, acheter quelque-chose, chercher un logement, prendre rendez-vous avec un médecin, etc. Il est particulièrement utile pour organiser des activités de langue, puisque les migrants et les réfugiés se trouvent confrontés, dans cette nouvelle société, qu'ils connaissent très peu, à de problèmes plus ou moins complexes à résoudre, allant de questions pratiques (comme trouver un endroit où séjourner à titre provisoire, accéder au système de santé), à la recherche d'une école pour un enfant ou le passage d'un entretien d'embauche une fois installés dans un pays de destination. De tels scénarios peuvent donc être utilisés pour organiser un apprentissage réaliste et intégré d'une langue, comme cela a été le cas de Fide par exemple (Office fédéral des migrations en Suisse).

Dans la Boîte à outils, les scénarios sont présentés dans une introduction (Scénarios pour l'accompagnement linguistique) et chacun de ceux décrits dans les outils 43 à 53 répondent au même schéma objectif, situations communicatives, activités linguistiques... On a prévu, dans chaque outil-scénario du matériel pour les migrants à faible littératie. Les scénarios retenus sont : l'accès aux services sociaux (outil 43), aux services de santé (outil 44), acheter des vêtements, du crédit pour les téléphones portables (outils 45 et 46) etc. On s'attend à ce que les bénévoles utilisent ces indications pour organiser leurs activités avec souplesse et en réponse à des besoins concrets exprimés par leur groupe, en adaptant ces scénarios ou en en créant de nouveaux qui répondent aux mêmes principes et au même modèles.

Cette Boîte à outils entend faciliter l'arrivée dans une nouvelle société de personnes et de familles fuyant la guerre, les persécutions, la misère. On mesure bien qu'elle ne porte que sur des aspects d'importance très modeste de cette installation. Modestes, mais non secondaires, puisque tout passe par le langage.

Indications bibliographiques

Beacco J.-C et al. (2005) : Niveau A1.1 pour le français, Paris : Didier.

Beacco J.-C., Little D. & Hedges C. (2014) : L'intégration linguistique des migrants adultes. Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2014) : L'intégration linguistique des migrants adultes : d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2017) Boîte à outils du Conseil de l'Europe : <http://www.coe.int/lang-refugees> , Strasbourg : Conseil de l'Europe.

JEAN CONSTANT,

Lire et Ecrire

Récit d'une action associative pour répondre à l'accueil des primo-arrivants : constats, questionnements et 'perspectives'

Mise en contexte

Lire et Ecrire Verviers mène des actions d'alphabétisation dans la partie francophone de l'arrondissement de Verviers ce qui représente 20 communes pour une population avoisinant les 210.000 personnes

L'association a pour missions principales

- La formation vers des publics infrascolarisés
- La sensibilisation à la problématique de l'analphabétisme et la compréhension de ce qu'entraîne cette problématique pour ce public, à l'intention de toute personne ayant un contact direct ou indirect vers ce type de public : des agents de CPAS, des facteurs, des médecins...
- ...

<http://www.lire-et-ecrire.be/Charte-de-Lire-et-Ecrire>

Notre spécificité : Lire et Ecrire s'adresse à des personnes adultes âgées de plus de 18 ans qui n'ont pas acquis les compétences de base dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture que ce soit en Belgique ou à l'étranger : moins les personnes ont été scolarisées, plus elles ont de chance d'intégrer nos formations.

Quels sont les éléments qui nous permettent de vérifier l'adéquation de notre offre à notre public ?

- Nous possédons un ouvrage qui fait la correspondance des études en France avec un certain nombre de pays étranger (l'ouvrage date du début des années 2000 et il serait bon de le mettre à jour)
- La signature (qui démontre d'un geste graphique acquis)
- L'écriture dans sa langue d'origine
- L'entretien individuel

Pourquoi portons nous notre attention sur cette particularité ?

L'expérience acquise au sein de notre établissement nous permet de dire que l'acquisition de la langue orale, voire écrite (alphabet latin) ne se passe pas du tout de la même manière et repose sur des opérations mentales très différentes en fonction de la scolarité antérieure.

Cfr : http://www.lire-et-ecrire.be/Alphabet-et-debutant-a-l-oral-questions-d-apprentissages_p.7

L'arrivée massive de migrants

2015 : année record pour l'arrivée de migrants en Belgique qui entraîne la création de nouveaux centres d'accueil pour demandeurs d'asile (on dénombre 56 centres de réfugiés sur le territoire belge en 2015). Il ne s'agit pas de la première 'crise' migratoire puisque de 1998 à 2001, un nombre important de personnes originaires des Balkans ont immigrés vers les pays d'Europe de l'Ouest. Cette crise a contribué à la création des premiers centres de réfugiés.

Dans l'arrondissement de Verviers, il y a un centre d'accueil permanent pour demandeurs d'asile implanté à Manderfeld dans la partie germanophone de l'arrondissement. Dès le 2^{ème} semestre 2015, trois nouveaux centres sont créés à Elsenborn (partie germanophone de l'arrondissement de Verviers), à Sart les Spa (camping) et à Spa (partie francophone de l'arrondissement de Verviers).

L'implantation des centres d'accueil dans une caserne militaire en activité à Elsenborn, dans un camping avec des caravanes résidentielles à Sart les Spa (camping Spa d'or) ou dans une maison de vacances à Spa et la gestion étant confiée à des organismes différents : Fédasil à Elsenborn, Croix-Rouge à Sart les Spa et Caritas à Spa entraînent des modalités d'organisation et d'accompagnement très différentes.

Actions concrètes

Les volontaires

Dans un premier temps, lors de l'installation des centres d'accueil, ce sont d'abord des initiatives citoyennes qui ont vu le jour :

- Récolte et distribution de vêtements
- Dons de matériel divers (notamment vélo pour pouvoir se déplacer) mais aussi jeu de société, de matériel sportif (ballons, rameur, haltères,...),
- Animations diverses (musicale) pour les enfants
- ...

Rapidement les initiatives ont fait émerger une demande de cours de français.

Les volontaires se sont rapidement tournés vers les organismes 'spécialisés' qui pouvaient leur apporter une aide. C'est ainsi qu'ils se sont adressés à Lire et Ecrire Verviers qui possède un centre de ressource important et qu'ils nous ont demandé des conseils pour agir au mieux.

Les principaux conseils que nous leur avons donnés dans un premier temps sont

- De privilégier l'oral par rapport à l'écrit quelle que soit leur scolarité
- De privilégier les actes de communication et d'imaginer de quoi ils auraient besoin le plus rapidement possible en sortant du centre d'accueil
- Si plusieurs groupes se créaient, de tenir compte de la scolarité antérieure des bénéficiaires pour les créer

Très rapidement une demande de formation a vu le jour, vu la difficulté de mener à bien des formations en langue. On ne s'improvise pas formateur, ce n'est pas parce que l'on possède la langue et que l'on a poursuivi avec succès une ou plusieurs formations dans une langue étrangère que l'on est capable de le faire...

Nous leur avons proposé des mises en situation où eux-mêmes étaient baignés dans une langue étrangère (assez éloignée de celles qu'ils connaissaient) et à partir de cette pratique, nous avons tenté de relever les incontournables pédagogiques (notamment en ce qui concerne la préparation, les intentions que l'on poursuit en faisant telle ou telle chose, ce qui se passe dans le tête des participants, la dynamique de groupe)

Beaucoup ont abandonné pour diverses raisons :

- Le découragement
 - ▶ face à la lenteur de l'apprentissage
 - ▶ face à l'absentéisme des participants
- Le manque d'expérience (un volontaire par exemple leur apprenait les nombres jusqu'à un milliard et s'étonnait que les participants ne viennent plus dans sa formation alors que dans d'autres groupes cela semblait fonctionner)
- la solitude face aux difficultés
- le manque de soutien des centres eux-mêmes ou d'une coordination plus 'pédagogiques'
- La quantité de travail pour préparer une séquence concrète
- ...

L'association Lire et Ecrire Verviers

Dès 2015, Lire et Ecrire a fait une demande de subsides auprès des différents bailleurs de fond pour soutenir et développer des actions de formation dans les centres. En effet, l'ensemble du secteur associatif ne peut développer une offre spontanée. Les moyens alloués le sont toujours en fonction d'un nombre de personnes, d'un objectif déterminé, du statut des personnes,....

Nous avons obtenu fin 2015, un accord pour développer des formations à l'intention de jeunes âgés de 18 à 25 ans et ce durant 3 années.

Puisque notre zone d'actions se situe dans la partie francophone de l'arrondissement de Verviers, nous nous sommes tournés vers les centres de Spa et de Sart lez Spa. Nous n'avons pas délaissé le centre d'Elsenborn où nous avons continué à apporter une aide matérielle (prêt de matériel, documents, livres,...) et une aide pédagogique dans le soutien des formateurs le souhaitant.

Par exemple : <http://www.lire-et-ecrire.be/Bienvenue-en-Belgique-Formation-a-l-utilisation-des-mallettes-pedagogiques-5241>

Concrètement

- nous avons constitué un comité de pilotage regroupant les principaux acteurs : les responsables (ou leur délégué) des différents centres, le centre culturel de Spa, le CRVI (centre régional verviétois pour l'intégration), le Forem (office wallon de la formation professionnelle et de l'emploi) et Lire et Ecrire
- nous avons cherché et trouvé en collaboration avec le centre culturel de Spa un lieu de formation accessible 5 jours par semaine. Notre intention était d'amener les participants à sortir de leur lieu d'hébergement pour aller à la rencontre de la société belge
- nous avons négocié les horaires et les frais de déplacement avec les différents centres

- nous avons testé tous les candidats (nous avons mobilisé une partie de l'équipe un jour entier pour réaliser un maximum d'entretiens le plus rapidement et efficacement possible) test de positionnement : <http://www.lire-et-ecrire.be/Le-positionnement-linguistique-pour-l-accueil-et-l-orientation> (alphabétisation) et <http://www.lire-et-ecrire.be/Referentiel-et-test-de> (FLE)
- nous avons constitué 5 groupes
 - ▶ 2 groupes non scolarisés
 - ▶ 3 groupes scolarisés dont un maîtrisant la graphie latine
- nous avons tenté de constituer des groupes mixtes mais vu le peu d'apprenantes, nous avons préféré regrouper les dames dans un même groupe (3 sur 75)
- nous avons aussi tenté de constituer des groupes hétérogènes (d'un point de vue de nationalité et langue parlée) mais là aussi cela a été difficile puisque la plupart des afghans étaient analphabètes et les personnes d'origine syrienne et irakienne scolarisées voire très scolarisées. (cela ne nous a pas empêché de faire un travail commun à différentes reprises)
- nous avons proposé 8 heures de formation à raison de 4x 2 heures privilégiant l'interaction régulière à la quantité
- 4 groupes étaient animés par des formatrices professionnelles, le dernier, les plus scolarisés par 2 animatrices volontaires soutenues par l'institution.
- nous avons construit un mini programme de formation pour débiter l'apprentissage (cfr tableaux enannexe)

Les aléas de la formation

- ▶ La création des centres
 - ▶ La plupart des personnes des équipes des nouveaux centres n'avaient jamais travaillé dans un cadre tel que celui-là, un certain temps a été nécessaire pour que les rouages fonctionnent (rôle de chacun, organisation des temps de travail, ...)
 - ▶ La priorité lors de la création d'un centre est de répondre aux besoins primaires, l'organisation d'une formation n'est absolument pas prioritaire dans un premier temps même si un centre de formation est prêt à y consacrer du temps.
- ▶ La régularité des participants
 - ▶ Soins de santé (rendez-vous pris par le centre d'accueil)
 - ▶ Travail pour la communauté (certains centres organisaient pour les réfugiés, moyennant finance, des petits travaux qui devaient se faire en journée et à choisir, ils préféraient travailler que de venir en formation)
 - ▶ Transfert vers d'autres centres (sans que les responsables de la formation soient prévenus)
 - ▶ La difficulté à s'inscrire dans des horaires où la formation commence à 9 heures alors que durant les 6 premiers mois de vie au centre d'accueil, la vie était rythmée différemment
 - ▶ L'organisation 'sociale' de la Belgique : en effet, le temps d'obtenir les subsides, de constituer des groupes, de trouver un local, ... la formation a commencé au mois d'avril 2016 pour prendre une forme différente en juillet et août (animations diverses : sociales, culturelles, ludiques, sportives avec des participants volontaires) et recommencer en septembre avant de se voir signifier la fermeture des centres en novembre 2016 ... (Beaucoup d'énergie dépensée pour en finalité peu de résultats concrets) Nous avons tenté d'organiser la formation sous d'autres formes à Verviers mais nous n'avons pas réussi à la maintenir et nous avons perdu les subsides pour ce projet. Ce qui semble paradoxal lorsque l'on sait que la liste d'attente pour poursuivre une formation à Lire et Ecrire Verviers était de 130 personnes à cette époque... (mais qui ne répondait pas au profil identifié)

- ▶ Les clandestins (dans certains groupes différentes personnes s'invitaient quand une connaissance parlait de la formation de manière positive ce qui n'est pas toujours facile à gérer pour le volontaire / formateur)

▶ La communication

- ▶ entre le centre d'accueil et les formateurs (pas ou peu de communication pour mieux comprendre la dynamique d'un centre d'accueil et pouvoir y participer d'une manière ou d'une autre et amener les apprenants à y participer davantage)
- ▶ entre le centre d'accueil et les réfugiés (un formateur absent pour cause de maladie, nous demandons au centre de communiquer cette absence aux apprenants ce qu'ils font par affiche alors que la plupart sont analphabètes et ne maîtrisent pas suffisamment la langue écrite pour pouvoir la lire alors qu'ils prennent tous le bus à la même heure à 200 mètres du camping...)
- ▶ entre le centre d'accueil et Lire et Ecrire : les agents de sensibilisation sont intervenus pour demander aux membres des équipes d'utiliser le français au lieu de l'anglais comme moyen de communication et d'utiliser un français correct et non un français simplifié à l'extrême comme toi aller au bureau... pour 2 raisons, la plupart ne parlait pas anglais et ce moyen n'était donc pas plus efficace que le français et d'autre part pour éviter d'installer de mauvaises structures de langue sachant qu'une structure mal installée devient parfois la structure de référence (fossilisation des erreurs)

▶ L'Humain :

- ▶ L'histoire de vie et de migration : on n'est pas dans un simple cours de français, les histoires de vie font partie intégrante du processus d'apprentissage dans ce cadre donné. Ne pas leur donner une place c'est quelque part nier les raisons pour lesquelles ils sont présents ici et maintenant
- ▶ Les avis négatifs qui apporte au sein de la formation une lourdeur, une douleur qu'il est parfois difficile de maîtriser tant pour l'apprenant, pour les autres apprenants et pour le formateur
- ▶ Le soutien psycho-pédagogique au formateur. Si pédagogiquement, il est relativement aisé de soutenir les formateurs, chacun ne réagit pas de la même manière aux événements qui émaillent la formation. Soutenir psychologiquement les formateurs qui agissent dans un tel contexte serait sans nul doute un objectif à formaliser.
- ▶ L'hyper demande qui se matérialise par les nombreuses questions autour de la langue mais aussi de l'organisation de la vie en Belgique
- ▶ Les courriers 'inappropriés' : lors du 1^{er} semestre 2016, les irakiens du camp d'Elsenborn ont reçu un courrier du ministère de l'intérieur stipulant que leur demande avait peu de chance d'aboutir et qu'il devait envisager un retour dans leur pays ce qui en a découragé plus d'un de participer à une formation, de s'investir dans des animations, des rencontres
- ▶ Les messages venus de l'extérieur (comment ?) : on a plus de chance de trouver du travail en Flandres qu'en Wallonie suite à ce message reçu, un certain nombre de personnes ont demandé à suivre une formation en néerlandais.
- ▶ ...

Si c'était à refaire

► Au niveau micro

- La première chose est de ne pas se laisser entraîner dans l'urgence et prendre le temps de mettre les choses en place en prenant en compte l'expérience acquise. Postposer le début de la formation pour qu'elle corresponde au paysage social de la Belgique semble une des réponses possibles.
- Il semble nécessaire de clarifier les rôles de chacun et leur zone d'intervention que ce soit au niveau du centre mais aussi des autres intervenants (formateurs / volontaires / enseignants ...)
- Une des étapes serait de(in) former les travailleurs et les volontaires des centres sur la problématique de l'analphabétisme et du Fle et les moyens d'y faire face.
- Construire des modules de formation 'prêt à porter' qui pourrait aider les volontaires dans leur engagement

► Au niveau macro

- Il est nécessaire de repenser l'accueil dans sa globalité. (en installant les centres d'accueil loin des centres urbains, on ne peut que légitimement se poser la question de l'intention des pouvoirs publics sur une véritable intégration des personnes d'origine étrangère ou sur leur éloignement le plus discrètement possible.)
- Créer un cadastre des zones de décisions et de rencontres, il y avait des plateformes provinciales, régionales, locale (à l'échelle des communes hébergeant des centres d'accueil), des plateformes thématiques (emploi, formation, logement, service sociaux,...) des plateformes CRI (Centre régionaux d'intégration), des plateformes associatives,... la multiplicité des zones de décisions et de rencontres rend le travail complexe et fastidieux.
- Puisqu'il s'agit de la seconde crise migratoire en moins de 20 ans, il serait bon d'en tirer les leçons et de se doter d'un arsenal de moyens et de personnel pour y faire face efficacement et pas dans une urgence désordonnée notamment,
 - en anticipant les besoins des centres, du personnel et des réfugiés
 - en prévoyant dès la mise en place d'un centre les activités à proposer aux adultes
 - formation en langue qui intègre une formation à la vie quotidienne en Belgique, lieux de rencontre, lieux sportifs accessibles ,...
- Positionner des centres d'accueil de 500 personnes près de village de 800 habitants ne peut que générer des difficultés si un travail préalable n'est pas réalisé (Elsenborn)
- Pour les jeunes adolescents et les enfants, le parcours d'accueil (DASPA en Belgique) n'est pas adapté aux difficultés spécifiques rencontrées par les jeunes. Si on peut estimer qu'un an et demi d'immersion peut suffire pour entrer dans la langue et s'insérer dans les études pour un jeune scolarisé, cela est de l'ordre de l'impossible pour un enfant non scolarisé et l'on tombe alors vers une forme de relégation du jeune vers l'enseignement technique, professionnel voire dans certain cas : l'enseignement spécial. (à revoir donc)

► Les suites

Nous sommes toujours, à l'heure actuelle, interpellé par les enseignants qui, s'ils ont une réponse adéquate pour les jeunes enfants ou adolescents scolarisés, sont totalement dépourvus face aux jeunes non scolarisés et répondent à cette problématique avec les moyens du bord. Peu d'enseignants du primaire et du secondaire sont formés à la problématique de la migration et de l'apprentissage d'une langue et plus particulièrement encore si l'enfant n'a jamais été scolarisé. La principale difficulté réside dans le fait que l'on ne fait aucune distinction entre les enfants ayant déjà été scolarisé et ceux n'ayant jamais fréquenté l'école mettant ainsi l'enseignant face à un dilemme. Comment progresser avec tous les enfants en fonction de leur histoire scolaire ? Doit-on faire le même travail ? Ne risque-t-on pas de délaisser les moins scolarisés ? ...

De même, les écoles de devoirs sont sollicitées pour combler le déficit de langue mais ne disposent ni de temps, ni d'espace, ni de personnel formé pour répondre à cette difficulté.

La plupart des primo-arrivants adultes souhaite travailler rapidement mais que ce soit pour s'engager dans des formations qualifiantes ou vers l'emploi, la pratique de la langue reste un incontournable. Nous ne pouvons que nous interroger sur ce préalable alors que diverses expériences ont démontré que l'apprentissage de la langue en situation professionnelle renforcée par des formations en parallèle constituait une véritable réponse à l'apprentissage et à la participation citoyenne.

Beaucoup de questions donc qui demandent des réflexions et réponses institutionnelles et des moyens adéquats... !

Conclusions et perspectives

Toutes les personnes rencontrées dans cette 'crise migratoire' se sont engagées pleines de bonnes volontés. Cela ne suffit malheureusement pas ! Il semble indispensable d'optimiser la coordination des ressources qu'elles soient internes ou externes et de les mettre en mouvement de façon à ce que chacun puisse apporter l'expertise dont il est porteur. C'est ainsi qu'il faut amener les acteurs du monde institutionnel et associatif à collaborer davantage pour apporter des réponses plus complètes et plus rapides. Cela ne peut se faire qu'avec une volonté politique forte, des moyens adéquats et disponibles rapidement, une connaissance des acteurs de terrain et une reconnaissance mutuelle de l'expertise de l'autre.

Thème à aborder	Lexique spécifique aux situations rencontrées	Actes de parole concrets	Composantes linguistiques	Différents supports (lecture / écriture)
Identité		rencontres diverses	les verbes être et avoir	différents documents d'identité
		administratif (décliner son identité et répondre à des questions)	comprendre des questions	maîtrise des lettres capitales majuscules
		se présenter	utilisation des pronoms personnels sujets	
			alphabet (épeler)	
			maîtrise des nombres (numération)	
			certains verbes au présent en rapport avec les situations spécifiques	
			les modes de salutation	
Vie quotidienne				
* temps		demander un rendez-vous	je voudrais ...	l'heure
		donner l'heure	formuler une question	noter un numéro
		demander l'heure	* avec mots interrogatifs	donner un numéro
		comprendre une indication horaire	* avec inversion	
			* avec intonation	
			adverbe de temps	
			comprendre et donner des indications horaires	
* administration communale		demander	comprendre et produire :	
* poste		* un renseignement	* des phrases affirmatives	
* banque		* un document	* des phrases négatives	
* magasins divers		* un échange	* des phrases interrogatives	
* activités				

Thème à aborder	Lexique spécifique aux situations rencontrées	Actes de parole concrets	Composantes linguistiques	Différents supports (lecture / écriture)
Le logement				
* louer un appartement		* se renseigner	adverbes de lieu / localisation	lire des annonces immobilières
			présentatifs : il y a / c'est / ...	
* se situer dans la ville		* visiter un appartement	certains verbes au présent en rapport avec ces situations spécifiques	* reconnaître les différentes formes
		* demander son chemin		* savoir où on peut les trouver
		* expliquer un chemin		* découvrir un contrat de bail et savoir de quoi cela parle
				* effectuer un état des lieux
La santé				
* physique		* prendre un rendez-vous téléphonique	l'impératif	* découvrir les différents documents en lien avec la santé
* mentale		* la consultation médicale	comprendre des ordres	* comprendre les documents et savoir comment et où les utiliser
			les adverbes d'intensité	
* médecin			les adjectifs	
* hôpital				
* pharmacie		* achat d'un médicament		* la posologie
		* comprendre la posologie		
le travail				
* codes sociaux		* entretien d'embauche	les codes sociaux du langage	* offres d'emploi
* règles du travail en Belgique		* discussion entre travailleurs		* le cv / la lettre d'accompagnement
				* maîtrise des opérations de base en calcul
L'école				
		* rencontre d'un enseignant		* lire ou mettre un mot dans le journal de classe
		* signaler une absence		* lire les formulaires scolaires
		* comprendre un message de l'école		

Description de l'approche actionnelle portée par le RADyA à travers les Ateliers Sociolinguistiques

Depuis 2004, une méthodologie d'apprentissage du français actionnelle et contextualisée a été développée en coopération avec le tissu associatif de proximité mettant en œuvre des actions linguistiques pour des publics des quartiers (adultes immigrés, installés durablement en France et vivant en immersion, scolarisés ou non mais ayant besoin de développer des compétences communicatives à l'oral et/ou l'écrit et des compétences sociales en direction de différents interlocuteurs représentant les espaces sociaux de la vie quotidienne (établissements scolaires, établissements de santé, établissements culturels, administrations...). Cette méthodologie intitulée Ateliers Sociolinguistiques (ASL) est la première application des démarches actionnelles mise en œuvre en France en contexte d'insertion sociale.

Cette démarche se caractérise par :

Une analyse des besoins des publics au regard de leur situation de vie et des rôles sociaux qu'ils sont amenés à assumer dans la société d'accueil (parents d'élèves, patients, citoyens, consommateurs, usagers de services publics, usagers des transports en commun...). Par « besoins » sont entendus les éléments linguistiques, sociolinguistiques et informatifs nécessaires à l'autonomie sociale. Les apprenants sont partie prenante du projet d'apprentissage et sont qualifiés de « participants ». Leurs besoins linguistiques sont interrogés au regard de l'usage qu'ils doivent en faire.

Les situations/supports complexes sont didactisées de manière à les faire utiliser (même partiellement) dès le niveau A1.

Les objectifs d'apprentissage vont découler de l'analyse de ces besoins et s'appuyer sur l'usage des espaces sociaux, culturels et citoyens ; les démarches à y mener ; les supports authentiques à utiliser, les informations à intégrer, les codes sociaux à respecter. Ces objectifs peuvent être définis avec l'expertise de partenaires spécialistes agissant dans ces espaces sociaux. Ces objectifs opérationnels ont été synthétisés dans la carte des compétences visées en ASL.

La finalité n'est donc pas seulement linguistique mais articule l'apprentissage de la langue et l'autonomie sociale.

Trois paliers ont été établis :

- Découverte (fort niveau d'informations et de connaissances à acquérir ; niveau linguistique Infra A1-A1 ; stratégies mobilisées : observer, classer-grouper, mémoriser, comparer, déduire...).
- Exploration (les connaissances acquises en découverte permettent d'interagir auprès de partenaires dans le contexte de l'atelier ; niveau linguistique A1-A2 ; stratégies mobilisées : pratiquer la langue avec appui, catégoriser, faire des recherches, déduire...)

- Appropriation (les participants utilisent les connaissances acquises sans appui en vue du transfert ; niveau linguistique A2-B1 ; stratégies mobilisées : inférer, transférer, pratiquer la langue sans appui)

L'évaluation des besoins et des acquisitions est un élément essentiel de la démarche en ASL, de la constitution des groupes, au travers des projets d'apprentissage, jusqu'aux suites de parcours. L'application de la progression en spirale permet d'intégrer des activités d'auto-évaluation. Les compétences validées visent l'élaboration de parcours (insertion professionnelle ; formations ; inclusion sociale dans le quartier/la ville ; autonomie dans les démarches quotidiennes).

En 2018, les Ateliers Sociolinguistiques sont mis en œuvre sur l'ensemble du territoire français et sont portés par le tissu associatif de proximité.

Pour en savoir plus : www.aslweb.fr

LIANA KONSTANTINIDOU

ELSA LISTE LAMAS

ZHAW Université des sciences appliquées de Zurich

Contrôle de qualité en matière d'encouragement linguistique des migrants en Suisse¹

1 Introduction

Au cours de la dernière décennie, les compétences langagières dans la langue d'accueil, c'est-à-dire dans la ou les langues du pays hôte, ont été au cœur des discours politiques et médiatiques sur la migration et l'intégration des étrangers. Dans un nombre croissant d'États, ces compétences sont également devenues une exigence majeure pour obtenir le droit d'entrer dans un pays, d'y séjourner et d'en acquérir la nationalité (McNamara et Shohamy 2008; Krumm et Plutzer 2008). En Suisse, l'attestation des compétences langagières en contexte migratoire a été précédée de la mise en place d'un système national d'encouragement linguistique pour les migrants (fide). Ce système, qui est au centre du présent article, a pour but de garantir la qualité des offres de cours de langue destinées au public cible que constituent les migrants.

Nous commencerons par introduire quelques repères sociodémographiques, démolinguistiques et politiques permettant de mieux cerner les caractéristiques et les enjeux de l'intégration en Suisse. Par la suite, nous présenterons le système suisse pour la promotion de l'intégration des migrants par l'apprentissage de la langue locale (fide) et aborderons en détail son concept de qualité. Nous décrirons ensuite les trois types de standards (didactiques, organisationnels et de coordination) sur lesquels le concept qualité fide repose et dont la mise en place est nécessaire pour l'obtention du label de qualité fide. Nous nous concentrerons plus particulièrement sur les standards didactiques et décrirons leur procédure de validation et leur mise en place dans le cadre de la phase pilote du concept qualité fide. Nous terminerons par une discussion des résultats de la phase pilote et de l'apport du concept qualité fide à la professionnalisation du domaine de l'encouragement linguistique des migrants.

2 Repères sociodémographiques, démolinguistiques et politiques

2.1 Population de nationalité étrangère en Suisse

Selon les données publiées en 2017 par l'Office fédéral de la statistique (OFS), 2,1 millions de personnes de nationalité étrangère résidaient en Suisse au 31 décembre 2016, ce qui correspond à 25 % de la population résidente permanente² à cette date. Plus de 65 % des résidents étrangers étaient originaires d'un État membre de l'UE/AELE, et les dix nationalités les plus représentées étaient, en ordre décroissant, les Italiens, les Allemands, les Portugais, les Français, les Kosovars, les Espagnols, les Serbes, les Turcs, les Macédoniens et les Autrichiens (OFS 2017a : 8-9).

¹ Le présent article est le résultat d'une longue et étroite collaboration avec le Secrétariat fide et les experts du concept qualité fide.

² La population résidente permanente comprend les Suisses ayant leur domicile principal en Suisse, les étrangers titulaires d'une autorisation d'établissement ou de séjour d'une durée minimale de 12 mois ainsi que les réfugiés reconnus. Au 31 décembre 2016, la Suisse comptait 8 419 550 habitants (OFS 2017a : 6).

En ce qui concerne la répartition de la population étrangère sur le territoire suisse, les cantons affichant les plus fortes proportions de ressortissants étrangers en 2016 étaient Genève (40 %), Bâle-Ville (36 %) et Vaud (34 %). Pour leur part, Appenzell Rhodes-Intérieures, Uri et Nidwald comptaient les plus faibles proportions d'étrangers, avec respectivement 11 %, 12 % et 14 % (OFS 2017a :7). Il n'existe, à notre connaissance, aucune statistique spécifique portant sur la répartition de la population étrangère selon la région linguistique¹. Les données disponibles permettent toutefois d'affirmer que la Suisse romande abrite la plus grande proportion de ressortissants étrangers, tandis que le nombre absolu d'étrangers est le plus élevé en Suisse alémanique. D'après Haug (2006 : 8), « [e]n fonction de leur nationalité, les migrants préfèrent l'une ou l'autre région linguistique ». Ainsi, tandis que les Portugais s'installent majoritairement dans les cantons francophones, les ressortissants de l'ex-Yougoslavie et de l'Albanie préfèrent les cantons germanophones (Haug 2006 : 8). Les ressortissants anglophones, pour leur part, se concentrent dans les zones urbaines de Zurich et de Zoug, de Bâle et de l'Arc lémanique (Haug 2006 : 8 ; Lüdi et Werlen 2005 : 18).

Selon les données publiées par l'OFS sur le statut migratoire de la population pour l'année 2016, 36,8 % de la population résidente permanente de 15 ans ou plus était issue de la migration (OFS 2017b). En Suisse, le terme « population issue de la migration » englobe, d'une part, les personnes de la première génération (29,8 %) et, d'autre part, celles de la deuxième génération (7,1 %). La première génération comprend les étrangers nés à l'étranger, les Suisses à la naissance nés à l'étranger et dont les deux parents sont nés à l'étranger, et les personnes naturalisées nées à l'étranger. La deuxième génération se compose de personnes issues de la migration nées en Suisse² et comprend les personnes naturalisées, les étrangers dont au moins l'un des deux parents est né à l'étranger, et les Suisses à la naissance dont les deux parents sont nés à l'étranger (OFS 2017b).

2.2 Population de nationalité étrangère et langues nationales

La Suisse compte quatre langues nationales : l'allemand, le français, l'italien et le romanche. Lors du dernier *relevé structurel*, 62,8 % de la population résidente permanente a indiqué l'allemand ou le suisse-allemand comme langue principale³, 22,9 % le français, 8,2 % l'italien, le dialecte tessinois ou l'italo-grison et 0,5 % le romanche. En ce qui concerne les langues non nationales, 5,1 % de la population résidente permanente a indiqué l'anglais comme langue principale, 3,7 % le portugais, 3,1 % l'albanais, 2,4 % le serbe ou le croate, 2,3 % l'espagnol et 7,5 % d'autres langues⁴ (OFS 2018).

Selon les données cumulées par l'OFS pour la période 2011-2013 dans le cadre du monitoring par indicateurs de l'intégration de la population issue de la migration, 91% de la population résidente permanente emploie une langue nationale comme (une de ses) langue(s) principale(s) (OFS 2017c : 49). Tandis que chez les individus issus de la deuxième génération ou plus ce taux frôle les 100%, il n'est que de 69% parmi les personnes de la première génération (OFS 2017c : 49). Dans ce dernier groupe, le taux varie selon le sexe, l'âge, le niveau de formation, la nationalité ou encore le secteur d'activité professionnelle. Ainsi, il est plus bas chez les femmes, les 25-39 ans et les 40-54 ans, les personnes n'ayant suivi que l'école obligatoire, les non-ressortissants de l'UE/AELE et les travailleurs du secteur primaire (OFS 2015a).

1 Les régions linguistiques suisses ne sont pas des entités politiques.

2 La nationalité suisse s'acquiert uniquement par filiation, adoption ou naturalisation ordinaire ou facilitée. Ainsi, un enfant né de parents étrangers (nés à l'étranger ou en Suisse) n'acquiert pas automatiquement la nationalité suisse. La naturalisation facilitée des jeunes étrangers de la troisième génération a été acceptée lors des votations populaires du 12 février 2017 et est entrée en vigueur le 1er janvier 2018.

3 En 1990, le terme de langue maternelle a été remplacé dans le questionnaire du relevé structurel de la population par celui de langue principale (OFS 2016 : 6). En 2000, la question concernant la langue principale a été reformulée de la façon suivante : « Quelle est la langue dans laquelle vous pensez et que vous savez le mieux? » (Lüdi et Werlen 2005 : 7). Depuis 2010, il est possible d'indiquer plusieurs langues principales (OFS 2016 : 7).

4 En 2014, la part de la population ayant indiqué une langue non nationale comme une de ses langues principales s'élevait à 21 % (OFS 2016 : 7).

Toujours selon les données publiées par l'OFS, 84,3 % de la population résidante permanente utilise une langue locale à la maison. Ce taux est de 53,5 % parmi les individus de la première génération, contre 87 % chez ceux de la deuxième génération ou plus (OFS 2015b). Dans le premier groupe, des différences peuvent être observées selon le sexe, l'âge, le niveau de formation, la nationalité, le secteur d'activité professionnelle ou la région linguistique. Le taux est plus bas en Suisse germanophone, chez les hommes, les 25-39 ans, les personnes n'ayant suivi que l'école obligatoire ou celles ayant fait des études supérieures, et les travailleurs du secteur primaire (OFS 2015b). En ce qui concerne l'utilisation d'une langue locale au travail, le taux est de 96,7 % pour l'ensemble de la population résidante permanente et de 91,8 % parmi les personnes de la première génération, contre 98,7 % chez celles de la deuxième génération (OFS 2015b).

2,9 % de la population résidante permanente ne mentionne aucune langue nationale dans son répertoire linguistique¹ (OFS 2015c). Chez les individus de la première génération ce taux est de 9,8 %. Ici aussi, on constate des différences selon le sexe, l'âge, le niveau de formation et la nationalité. Le taux est plus élevé chez les femmes, les 55-64 ans, les personnes n'ayant suivi que l'école obligatoire et les ressortissants de pays non membres de l'UE/AELE (OFS 2015c).

2.3 Politique suisse en matière d'intégration

Les principes et les objectifs de la politique suisse en matière d'intégration sont ancrés dans la loi fédérale sur les étrangers (LEtr) et l'ordonnance sur l'intégration des étrangers (OIE) ainsi que dans plusieurs textes législatifs cantonaux et communaux (SEM 2015).

La notion d'intégration est définie par le Secrétariat d'État aux migrations (SEM) comme « un processus réciproque qui implique aussi bien la population suisse que la population étrangère » (SEM 2015). On attend des citoyens suisses « un esprit d'ouverture », « un climat de reconnaissance » ainsi que « l'élimination des obstacles discriminatoires » (SEM 2015). Pour leur part, les étrangers sont tenus de contribuer à leur intégration par le respect « des valeurs de la Constitution fédérale » et celui de « la sécurité et l'ordre publics », « la volonté de participer à la vie économique et d'acquérir une formation » et « l'apprentissage d'une langue nationale » (SEM 2015). Le SEM souligne également que « l'intégration est une tâche étatique essentielle à laquelle participent tous les niveaux institutionnels en collaboration avec les partenaires sociaux, les organisations non gouvernementales et les organisations d'étrangers » (SEM 2015). La réciprocité du processus d'intégration se reflète dans la formule « encourager et exiger », qui est à la base de la politique suisse en matière d'intégration et des différentes mesures mises en œuvre par les autorités fédérales, cantonales et communales (cf. SEM 2015).

En 2010, le Conseil fédéral a adopté un rapport visant à améliorer la politique suisse en matière d'intégration et à développer l'encouragement spécifique de l'intégration. Dans le but de renforcer les mesures existantes dans les cantons et les communes, de compenser les différences régionales et de combler les lacunes en matière d'intégration, les programmes d'intégration cantonaux (PIC) ont vu le jour en 2014. Les PIC reposent sur trois piliers : l'information et le conseil, la formation et le travail, et la compréhension et l'intégration sociale. Ces trois piliers comprennent au total huit domaines d'encouragement, dont les objectifs sont fixés dans le cadre de conventions passées entre le Secrétariat d'État aux migrations et les cantons. L'objectif stratégique du domaine « Langue et formation » vise à ce que les migrants aient accès à des offres de cours adaptées à leurs besoins, qui leur permettent d'acquérir les compétences langagières nécessaires au quotidien et dans le monde du travail (cf. SEM 2017).

¹ Le répertoire linguistique comprend la langue principale, la langue parlée habituellement à la maison et la langue habituellement parlée au travail ou sur le lieu de formation (OFS 2015c).

Grâce aux PIC, les cantons sont guidés par des objectifs fixés pour l'ensemble du pays et deviennent les principaux acteurs des mesures d'intégration sur le terrain. La Confédération, quant à elle, soutient les cantons en développant, d'une part, des instruments assurant la qualité des mesures mises en œuvre et en définissant, d'autre part, des outils destinés à attester les compétences communicatives et langagières des migrants (cf. SEM 2017). L'ensemble de ces instruments et de ces outils constitue le système fide, présenté dans la section suivante.

3. Le système suisse pour l'encouragement de l'intégration linguistique des migrants : fide

fide – *Français, Italiano, Deutsch en Suisse* désigne le système pour la promotion de l'intégration linguistique des migrants en Suisse. Il existe dans trois langues nationales et s'intitule, dans sa version en français, *Français en Suisse – apprendre, enseigner, évaluer*.

3.1 Le développement du système fide

Au mois d'août 2007, le Conseil fédéral a chargé l'Office fédéral des migrations (l'actuel Secrétariat d'État aux migrations) de développer et de mettre en place un système pour l'intégration linguistique des migrants en Suisse. Le mandat du Conseil fédéral avait deux objectifs principaux: il s'agissait, d'une part, « d'améliorer la qualité des cours de langue » et, d'autre part, de « définir des outils destinés à attester les compétences communicatives et langagières des participants » (Secrétariat fide 2018a). En 2009, l'Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg a élaboré, sous mandat de l'Office fédéral des migrations et en collaboration avec plusieurs institutions spécialisées, un curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants. Ce rapport clé pour le développement du concept fide aborde la relation entre compétences langagières et intégration, décrit les particularités du groupe cible que constituent les migrants, détermine les objectifs spécifiques à ce groupe cible et traite les principes des méthodes d'enseignement, des instruments d'évaluation et du contrôle de qualité.

La première phase du projet fide a démarré en 2010, suite à la publication du Curriculum-cadre et la mise en place de quatre projets de développement. Dans un premier temps, une vaste enquête a été menée afin de déterminer les besoins langagiers des migrants et les exigences communicationnelles du quotidien en Suisse. Les résultats de cette enquête ont été traduits sous la forme d'objectifs d'apprentissage et de descripteurs de compétences langagières basés sur le Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe 2001). Dans un deuxième temps, des ressources didactiques authentiques et adaptées aux besoins langagiers des migrants ont été développées et produites, puis mises à disposition sur le site Internet de fide. Dans le cadre du troisième projet, plusieurs outils pour la planification du processus d'apprentissage, pour le placement dans les cours et pour l'évaluation des compétences ont été conçus. Finalement, dans le cadre du quatrième projet de développement, un profil de compétences pour les formateurs actifs dans ce domaine spécifique a été défini (cf. ODM 2012 ; SEM 2018b).

Sur la base de ce profil, une formation continue modulaire conduisant au certificat de *Formateur/trice en langue dans le domaine de l'intégration* a été mise en place lors de la seconde phase de développement du système fide. Parallèlement, le Secrétariat fide¹ a été piloté, et de nouvelles ressources didactiques spécifiques ont été développées. En outre, de nouveaux instruments d'évaluation et d'attestation des compétences langagières, notamment l'évaluation de langue fide et le passeport des langues, ainsi qu'un concept qualité ont été esquissés (cf. SEM 2018a). La phase pilote du concept qualité fide s'est achevée en 2017.

¹ « Le Secrétariat fide est l'interlocuteur national compétent et la plaque tournante de l'information et de la communication sur tout ce qui a trait aux offres et aux développements du système fide. » (SEM 2018b).

3.2 Le concept qualité fide

Le concept qualité fide a pour but de distinguer les offres de cours de langue¹ qui s'insèrent, par leurs principes didactiques et leur organisation, dans le système national pour l'encouragement linguistique des migrants. Sa mise en place tient compte de la politique actuelle en matière d'intégration, des structures nationales et cantonales ainsi que du cadre législatif (LEtr, LN et OIE), et inclut tous les acteurs de l'encouragement linguistique.

La participation active de l'ensemble des acteurs constitue le premier des trois principes sur lesquels le concept qualité fide repose. En effet, l'amélioration de la qualité des offres de cours de langue est conçue comme le résultat des efforts de toutes les instances et personnes impliquées. Par conséquent, le concept qualité inclut les individus en situation d'apprentissage de la langue locale, la société civile et le monde du travail, les prestataires de cours de langue et les instances mandantes (communales, cantonales, fédérales) ainsi que le Secrétariat fide, et encourage le dialogue entre l'ensemble des acteurs.

Le concept qualité fide se fonde également sur le principe de l'encouragement. L'équipe des experts fide a le devoir, non seulement d'évaluer et de valider les offres de cours de langue, mais également d'accompagner les institutions et les personnes impliquées, ce qui permet une amélioration constante des offres. Le concept qualité fide n'impose pas aux différents acteurs une certaine manière de procéder, et ce même au niveau de l'évaluation et de la validation des résultats, mais examine plutôt de quelle façon chaque acteur intègre, dans sa pratique, les exigences de qualité fide. La conviction que ces exigences peuvent être satisfaites au moyen de pratiques différentes est à la base du troisième principe du concept qualité fide : l'appropriation.

3.3 Les standards de qualité fide

Étant donné que plusieurs acteurs sont impliqués dans l'intégration linguistique des migrants, le concept fide doit définir des exigences (appelées standards) à trois niveaux de responsabilité :

- les exigences relatives à l'approche didactique appliquée qui sous-tend l'enseignement (standards D) ;
- les exigences concernant la structure de gestion et l'organisation de l'institution, qui permettent de soutenir les formateurs dans cette approche didactique (standards O) ;
- les exigences relatives à la coordination et la promotion du dispositif de cours au niveau local et régional, qui concernent les instances officielles (standards C).

Ces standards à trois niveaux constituent une base solide pour la garantie de la qualité de l'encouragement linguistique des migrants. Les trois types de standards, présentés à continuation, permettent de définir la qualité au sein du concept fide.

¹ Le terme « offre de cours » désigne un groupe de cours suivant le même concept de cours et se déroulant de la même façon par rapport aux conditions cadres organisationnelles et à l'infrastructure utilisée (Secrétariat fide 2018a : 11).

► 3.3.1 Les standards didactiques (standards D)

Les standards didactiques de l'enseignement fide se fondent sur les principes fondamentaux de l'enseignement des langues dans le contexte de la migration et de l'intégration, tels que décrits dans le Curriculum-cadre suisse pour l'encouragement linguistique des migrants (Lenz et al. 2009). Selon ces principes, les apprenants et les utilisateurs de la langue sont considérés « [...] comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe 2001 : 15).

L'approche actionnelle permet de tenir compte des besoins communicationnels actuels et futurs des apprenants et d'individualiser les objectifs de l'enseignement (Lenz et al. 2009). Dans cette approche, les apprenants acquièrent des compétences linguistiques et des stratégies leur permettant de maîtriser des situations importantes de leur vie personnelle, sociale et professionnelle (orientation vers les besoins) et d'agir de manière autonome dans le contexte du pays d'accueil (autonomisation).

Compte tenu des principes fondamentaux de l'enseignement des langues, les offres distinguées par le label de qualité fide se basent sur les approches d'enseignement suivantes :

- Co-construction du processus d'apprentissage et d'enseignement : les apprenants sont encouragés à faire part de leurs expériences et de leurs centres d'intérêt quant à l'apprentissage et l'utilisation de la langue seconde. Les apprenants participent donc à la conception du cours et ont ainsi une influence directe sur le contenu du cours et les objectifs d'apprentissage (Lenz et al. 2009 : 45 ; Secrétariat fide 2018a : 6).
- Approche par scénarios : les processus d'apprentissage et d'enseignement s'appuient sur des scénarios représentant des situations importantes de la vie réelle des apprenants et mènent à un objectif actionnel défini. Cet objectif peut être atteint par des apprenants avec des compétences langagières à différents niveaux du CECR. Les scénarios sont élaborés et visualisés conjointement par les formateurs et les participants et permettent l'acquisition autonome de ressources langagières pour la maîtrise de situations-types (ODM 2014 ; Secrétariat fide 2018a : 6).
- Approche portfolio : les formateurs encouragent les participants à documenter leur apprentissage. Cette documentation individuelle peut avoir des fonctions différentes selon les besoins des apprenants. Ainsi, elle peut être utilisée comme une ressource importante pour exécuter de nouvelles tâches communicatives, en cours ou à l'extérieur, ou comme dossier de présentation (cf. ODM 2014).
- Évaluation : les formateurs encouragent les apprenants à s'exprimer sur l'importance des contenus du cours dans leur vie quotidienne. Ils prévoient également des activités qui se réfèrent aux tâches communicatives et qui permettent l'autoévaluation ou l'évaluation de l'apprentissage par un tiers (formateurs ou autres apprenants) (Secrétariat fide 2018a : p. 6).
- Utilisation de la langue : les ressources langagières acquises dans le cadre des scénarios peuvent être directement utilisées pour la maîtrise de la tâche à accomplir. Le cours encourage particulièrement l'apprentissage lexical, tandis que les explications grammaticales se limitent aux formes nécessaires à la communication effective. Pour la maîtrise de la communication, les apprenants sont encouragés à utiliser des stratégies de planification, de compensation verbale et non verbale, et d'interaction (Secrétariat fide 2018a : p. 6).
- Interculturalité : les formateurs et les apprenants réfléchissent sur les aspects culturels et interculturels liés aux scénarios traités en cours. Ceci permet de soutenir l'orientation socioculturelle des participants, bénéfique ou nécessaire pour leur capacité à parler et à communiquer dans leur environnement de vie (Secrétariat fide 2018a : p. 7).

Les approches introduites ci-dessus sont rendues opérationnelles grâce aux standards de qualité présentés dans le tableau 1 :

Principe	Standard
Co-construction	D1a Les apprenant-e-s participent à la détermination des contenus et des objectifs d'apprentissage concrets.
	D1b Les apprenant-e-s sont impliqué-e-s dans la conception du processus d'apprentissage.
Approche par scénarios	D2 Les tâches communicatives travaillées pendant les cours apparaissent dans un contexte actionnel dans le cadre d'un enchaînement d'étapes opérationnelles.
Approche portfolio	D3 Les matériels et les produits d'apprentissage sont rassemblés de manière à permettre un apprentissage durable.
Évaluation	D4a Les apprenant-e-s s'expriment sur l'importance que revêtent pour eux les tâches communicatives et les activités langagières.
	D4b Les apprenant-e-s relatent dans quelle mesure ils/elles ont pu assimiler les moyens langagiers de communication et comment ils/elles peuvent les utiliser activement.
Utilisation de la langue	D5a Les apprenant-e-s utilisent les moyens langagiers acquis pendant le cours dans des situations de communication axées sur la pratique, directement orientées sur leur environnement de vie.
	D5b Davantage d'importance est accordée à l'apprentissage du vocabulaire plutôt qu'aux explications de grammaire ; ces dernières facilitent pour les apprenant-e-s l'utilisation directe des moyens langagiers communicatifs acquis.
	D5c Les apprenant-e-s utilisent des stratégies utiles pour la maîtrise de situations communicatives.
Interculturalité	D6 L'enseignement est orienté vers l'interculturalité.

Tableau 1 : standards didactiques (Secrétariat fide 2018b : 4-7)

► 3.3.2 Les standards organisationnels (standards O)

Comme déjà mentionné plus haut, la mise en œuvre de l'approche fide engage des acteurs à différents niveaux de responsabilité. Les standards organisationnels du concept qualité fide traduisent les exigences relatives à l'organisation des offres de cours de langue et incluent quatre domaines différents.

Le premier domaine se réfère à l'analyse des besoins et au développement du cours. L'analyse des besoins prend en considération les spécificités en matière d'intégration, le public cible local et/ou régional et les participants aux cours. Cette analyse ainsi que le plan didactique fide et le Curriculum-cadre pour l'intégration linguistique des migrants constituent la base pour le développement de l'offre. Les instances mandantes et les réseaux régionaux de prestataires de cours sont directement impliqués dans ce processus.

Le deuxième domaine concerne l'information avant le placement dans le cours et prévoit un entretien ou une procédure permettant de définir le degré d'alphabétisation de l'apprenant, l'ensemble de ses ressources linguistiques, son niveau de compétence dans la langue cible, à l'oral comme à l'écrit, ainsi que ses objectifs individuels. De plus, l'entretien permet de garantir que le participant reçoit toutes les informations importantes relatives aux cours.

Le troisième domaine comprend la qualification des collaborateurs et le contexte de travail. Les standards organisationnels exigent un personnel possédant des compétences attestées dans les domaines de la formation pour adultes, de l'enseignement des langues secondes, de l'enseignement par scénarios, et de la migration et de l'interculturalité. Ils présupposent également des ressources humaines, temporelles et financières, permettant de répondre aux exigences de qualité fide, ainsi que des structures et des processus de travail documentés et communiqués de façon transparente.

Le quatrième et dernier domaine reflète la gestion de la qualité. L'institution s'engage à évaluer systématiquement son offre de cours, à documenter les résultats obtenus et à les communiquer. L'évaluation implique les formateurs, les participants et les instances mandantes et permet l'optimisation constante de l'offre (cf. Secrétariat fide 2018b pour une liste complète des standards organisationnels).

► 3.3.3 Les standards de coordination sur le plan cantonal/régional (standards C)

Le concept qualité fide formule des recommandations destinées aux cantons et aux instances mandantes afin d'assurer la mise en place d'offres de cours de langue adaptées aux migrants. Les recommandations se réfèrent (1) à l'identification, en collaboration avec les prestataires de cours et tous les acteurs importants en matière d'intégration, des besoins en cours de langue au niveau régional ; (2) à l'aménagement et l'évaluation d'un dispositif régional et à la communication sur ce dispositif ; (3) à la coordination et communication des offres de cours ainsi que à la détermination des conditions pour l'obtention d'une attestation de participation ; (4) à la garantie de la qualité des offres de cours de langue subventionnées ; (5) aux ressources financières mises à disposition des prestataires afin de répondre aux exigences de qualité formulées pour une liste complète des standards organisationnels (cf. Secrétariat fide 2018).

La procédure de validation des standards didactiques ainsi qu'une sélection des résultats de la phase pilote du concept fide sont présentées dans ce qui suit.

3.4 La procédure de certification

La validation des standards didactiques se base sur une approche narrativo-descriptive. Cette approche permet d'examiner de quelle manière chacun des prestataires des offres de cours de langue intègre, dans sa pratique, les principes didactiques fide. Pour ce faire, un formateur et le responsable pédagogique décrivent la pratique d'enseignement dans l'offre de cours à valider et illustrent de quelle façon ils répondent, chacun dans leur rôle respectif, aux exigences didactiques de fide. La réflexion par écrit du formateur contient, non seulement une description détaillée des standards ayant pu être mis en place, mais encore des idées pour une optimisation de la pratique tenant compte des exigences de l'encouragement linguistique selon fide. Pour sa part, le responsable pédagogique commente les déclarations faites par le formateur et apporte des précisions, et prend ainsi position sur les démarches décrites. De plus, il décrit les mesures mises en place par lui-même et l'institution afin de soutenir les formateurs et d'assurer que l'ensemble des cours de l'offre – et pas seulement le cours décrit – est en accord avec les principes fide. Ces mesures englobent, entre autres, les réunions de l'équipe de formateurs, les formations continues ou encore les séances d'observation.

Pour la description de la pratique de l'enseignement et la réflexion sur la séquence observée, une grille est mise à disposition. Des documents justificatifs annexés à cette grille, tels que des copies ou des photos des matériels didactiques, des fiches de travail remplies par les participants, des protocoles de séances ou encore une liste des formations continues organisées, illustrent les déclarations faites dans celle-ci. L'ensemble de ces documents fait partie du dossier de certification qui est soumis au Secrétariat fide, puis examiné par un expert. Le dossier constitue la base de l'audit, la deuxième étape de la procédure de certification.

L'audit donne à l'expert la possibilité d'assister à un ou, dans l'idéal, à plusieurs cours de l'offre à certifier, et ce dans le but d'observer la mise en pratique de l'approche fide. L'observation est suivie d'entretiens avec un formateur ainsi que le responsable pédagogique et la direction de l'institution. Ces entretiens permettent une réflexion sur la séance observée, en tenant compte des standards fide, ainsi qu'une appréciation et évaluation du soutien institutionnel et organisationnel apporté à l'offre.

Après l'audit sur place, l'expert rédige un rapport à l'attention de la commission d'experts. Il évalue le degré de conformité aux standards de qualité et formule des recommandations pour l'optimisation de l'offre dans l'optique des exigences fide. La commission d'experts décide finalement de l'octroi ou non du label fide à une offre. Pour les offres certifiées, une évaluation annuelle est prévue afin d'assurer le développement de l'offre sur la base des recommandations de l'année précédente (Secrétariat fide 2018).

3.5 La mise en œuvre de l'approche narrativo-descriptive dans la phase pilote

La phase pilote du concept qualité fide, à laquelle treize institutions de sept cantons germanophones et francophones ont participé, s'est déroulée entre 2015 et 2016. Cette section présente une sélection des résultats du projet de pilotage et illustre ainsi l'approche narrativo-descriptive utilisée dans le processus de validation des standards didactiques.

Une formatrice explique comment elle répond au standard de la co-construction dans le cadre du processus de validation :

Il est important de noter que dans la planification actuelle de [nom de l'offre] les champs d'action sont prédéfinis. [...] La co-construction avec les participants se situe donc au niveau des scénarios. Avant cette séance, nous avons construit avec les participants le programme des scénarios. Pour ce faire, j'ai effectué un sondage oral [...] La priorité des participants était d'apprendre le vocabulaire en lien avec le logement afin de pouvoir être plus précis lors de la recherche d'un appartement et ensuite de travailler le scénario « chercher et louer un appartement ».

Dans sa réflexion, la formatrice souligne que la prédéfinition des champs d'action contredit le standard de la co-construction, qui prévoit la participation des apprenants dans la détermination des contenus du cours. Elle confirme néanmoins que les scénarios sont choisis par les participants et que le groupe peut exprimer ses besoins. De plus, la formatrice décrit les challenges liés à la mise en place de la co-construction dans la pratique d'enseignement :

Ce groupe de participants me fait régulièrement part de ses besoins. C'est un groupe très participatif, qui n'a pas peur de s'exprimer et qui pose des questions pertinentes ! [...] Je me trouve régulièrement confrontée à des participants qui ne sont pas du tout habitués à pouvoir donner leurs avis sur le contenu du cours et de ce fait, il leur est difficile d'exprimer leurs besoins.

Pour sa part, la responsable pédagogique annonce des changements dans la planification de l'offre, qui permettront une plus grande flexibilité dans le choix des champs d'action ainsi qu'un échange intensif avec les formateurs sur la thématique de la co-construction :

Il me semble primordial de redéfinir avec les formateurs le terme « co-construction ». Nous ne pouvons pas prétendre que des personnes qui n'ont jamais été habituées à ce qu'on leur demande leur avis et qui possèdent un niveau de français très basique puissent spontanément exprimer leurs besoins et leurs envies. Nous allons également reparler du rôle du formateur dans cette construction commune. Avec des groupes qui ne sont pas habitués à participer à la réflexion, à la formulation des objectifs et à l'élaboration et la vérification de l'apprentissage, ce processus doit être introduit petit à petit avec du matériel adéquat (images, photos...). Je vais reprendre cette thématique lors de nos réunions de formateurs du mois de septembre 2016.

Outre la co-construction, l'évaluation et plus particulièrement l'autoévaluation semblent également être un défi pour la formatrice :

Les participants n'ont pas l'habitude de s'autoévaluer. Je leur donne régulièrement des feedbacks individuels durant lesquels je leur demande de s'autoévaluer dans un premier temps et ensuite je leur donne mon évaluation, Ces évaluations se font par oral.

La responsable pédagogique ajoute à ce sujet :

[...] L'autoévaluation demande de l'entraînement et un suivi. [...] La thématique de l'évaluation sera abordée lors de nos échanges pédagogiques (qu'est-ce que j'évalue, comment, quelles sont les compétences nécessaires à l'autoévaluation ? l'évaluation par les pairs...). Pour l'instant, les feuilles modèles « Je peux... »¹ ne sont pas utilisées car les formateurs ne les trouvent pas adaptées à nos participants. C'est également une thématique prévue pour les prochains échanges pédagogiques de ce deuxième semestre.

1 Il s'agit de fiches modèles utilisées pour les auto-évaluations. Ces fiches peuvent être téléchargées sur le site Internet de fide.

Les exemples ci-dessus illustrent le dialogue qui s'établit entre les formateurs et les responsables pédagogiques et que l'approche du concept qualité fide exige. La réflexion sur les standards didactiques repose sur la narration de la pratique d'enseignement. Cette réflexion comprend des observations sur la pratique décrite (*reflexion on action*) ainsi que sur les objectifs personnels et institutionnels qui résultent de celle-ci (*reflexion for action*) (Farrell 2007). La *reflexion pour l'action* constitue la base du développement personnel en tant que formateur et du développement institutionnel en tant que prestataire de cours pour l'intégration linguistique des migrants. La validation des standards didactiques au moyen de l'approche narrativo-descriptive du concept qualité fide apparaît donc comme une opportunité pour la professionnalisation de l'encouragement linguistique des migrants.

4. Discussion

L'approche narrativo-descriptive du concept qualité fide a été reçue de manière diverse par les différents acteurs impliqués dans la phase pilote de la procédure de labélisation. Ainsi, certains acteurs ont affirmé que cette approche supposait un investissement important et ont souligné les difficultés rencontrées par les formateurs avec un genre qu'ils ne connaissent pas ou peu. Pour leur part, les experts auditeurs ont eux aussi constaté que l'approche narrativo-descriptive constituait un défi pour les personnes concernées. La réflexion sur la pratique d'enseignement par rapport aux standards, qui présuppose une connaissance profonde des principes d'enseignement fide, ainsi que la capacité à identifier les principes didactiques qui sous-tendent la pratique d'enseignement n'ont pas toujours atteint les résultats espérés. C'est pourquoi, les experts ont proposé un coaching plus intensif des institutions, dans le but d'offrir un soutien permettant la mise en œuvre de cette nouvelle approche de l'encouragement linguistique des migrants.

Au vu de l'ampleur de l'investissement, les experts ont également proposé de dresser un diagnostic de la situation au sein des institutions prestataires de cours de langue avant que celles-ci n'entreprennent une procédure de certification. Ce diagnostic doit permettre de faire un état des lieux de l'offre de cours et du soutien institutionnel reçu par le prestataire. Ce mécanisme vise donc à éviter un rejet de la demande d'obtention du label fide et à privilégier un développement ciblé de l'institution prestataire et de son équipe de formateurs. L'ensemble de ces propositions a été retenu lors de la dernière révision du concept qualité fide. La procédure prévue par le concept révisé contemple un suivi plus intensif et offre la possibilité d'effectuer un diagnostic avant le démarrage de la procédure de certification. De plus, le concept révisé permet une séparation de l'accompagnement et de l'évaluation, car il attribue le rôle de coach et celui d'auditeur à deux experts différents.

Étant donné que la pratique réflexive est une étape importante pour le développement professionnel du domaine de l'encouragement linguistique des migrants (European Profiling Grid 2011), le concept qualité fide souhaite encourager cette pratique par le biais de l'approche narrativo-descriptive, sans imposer toutefois un mode d'enseignement précis, et ce dans le but de répondre aux exigences didactiques fide.

Références bibliographiques

- CONSEIL DE L'EUROPE (ed.), Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Strasbourg, 2001. Disponible sur Internet: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf>.
- FARRELL, Thomas S. C. Reflective language teaching: From research to practice, London, Continuum-Press, 2007.
- HAUG Werner, « Les migrants et leurs descendants sur le marché du travail: vue d'ensemble », Démos. Bulletin d'information démographique, 2/2006. Disponible sur Internet : <<https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/343202/master>>.
- KRUMM Hans-Jürgen/ PLUTZAR Verena, Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants, Strasbourg, Council of Europe, 2008. Disponible sur Internet : <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/KrummPlutzarMigrants_EN.doc>.
- LENZ Peter / ANDREY Stéphanie / LINDT-BANGERTER Bernhard, Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants, Berne-Wabern, Office fédéral des migrations, 2009. Disponible sur Internet : <https://www.fide-info.ch/doc/01_Projekt/fideFR01_CurriculumCadre.pdf>
- LÜDI Georges / WERLEN Iwar, Le paysage linguistique en Suisse. Recensement fédéral de la population 2000, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique, 2005. Disponible sur Internet : <<https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/342098/master>>.
- MATEVA Galya / VITANOVA Albena / TASHEVSKA Svelta, Grille de compétences EPG. Guide d'utilisation, 2011. Disponible sur Internet : <http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The_EPG_PDF_publication_2013FR.pdf>
- MCNAMARA Tim / SHOHAMY Elana, « Language tests and human rights », International Journal of Applied Linguistics, 18/1, pp. 89-95.

- ODM = Office fédéral des migrations, Fide. Français en Suisse – apprendre, enseigner, évaluer, Berne-Wabern, Office fédéral des migrations, 2012. Disponible sur Internet : <https://www.fide-info.ch/doc/01_Projekt/fideFR01_Infobrochure.pdf>.
- ODM = Office fédéral des migrations, L'approche portfolio. Guide pour la constitution de documentations d'apprentissage, Berne-Wabern, Office fédéral des migrations, 2014. Disponible sur Internet : <https://www.fide-info.ch/doc/04_Unterrichtshilfen/fideFR04a_GuideApprochePortfolio.pdf>
- OFS = Office fédéral de la statistique, « Part des personnes ayant mentionné une langue nationale comme (une des) langue(s) principale(s), selon le statut migratoire, le sexe et diverses caractéristiques socio-démographiques, en %, 2011-2013 », Relevé structurel RS. Encyclopédie statistique de la Suisse, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique, 2015a. Disponible sur Internet : <<https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/302033/master>>
- OFS = Office fédéral de la statistique, « Part des personnes utilisant au moins une langue locale dans leur répertoire linguistique, selon les milieux, le statut migratoire, la région linguistique et diverses caractéristiques socio-démographiques, en %, 2011-2013 », Relevé structurel RS. Encyclopédie statistique de la Suisse, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique, 2015b. Disponible sur Internet : <<https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/257219/master>>
- OFS = Office fédéral de la statistique, « Part de personnes ayant mentionné 3, 2, 1 ou aucune langue nationale parmi leur(s) langue(s) principale(s), la langue habituellement parlée à la maison et au travail ou sur le lieu de formation, selon le statut migratoire et diverses caractéristiques socio-démographiques, en %, 2011-2013 », Relevé structurel RS. Encyclopédie statistique de la Suisse, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique, 2015c. Disponible sur Internet : <<https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/259665/master>>
- OFS = Office fédéral de la statistique, Pratiques linguistiques en Suisse. Premiers résultats de l'Enquête sur la langue, la religion et la culture 2014, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique, 2016. Disponible sur Internet : <<https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/1000171/master>>
- OFS = Office fédéral de la statistique, La population de la Suisse 2016, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique, 2017a. Disponible sur Internet : <<https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/3902099/master>>
- OFS = Office fédéral de la statistique, Population selon le statut migratoire, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique, 2017b. [Site Internet] [01.05.2018]. Disponible sur Internet : <<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration/selon-statut-migratoire.html>>.

- OFS = Office fédéral de la statistique, Rapport statistique sur l'intégration de la population issue de la migration, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique, 2017c. Disponible sur Internet : <<https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/2546311/master>>.
- OFS = Office fédéral de la statistique, « Les dix langues principales les plus fréquentes de la population résidente permanente, 2016 », Relevé structurel RS. Encyclopédie statistique de la Suisse, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique, 2018. Disponible sur Internet : <<https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/4542312/master>>.
- SECRÉTARIAT FIDE, Concept qualité fide. Guide pour l'obtention du label fide, Berne-Wabern, Secrétariat fide, 2018a. Disponible sur Internet : <https://www.fide-info.ch/doc/07_Qualitaetslabel/fideFR07_GuideDuLabelDeQualite.pdf>.
- SECRÉTARIAT FIDE, Concept qualité fide. Principes et standards, Berne-Wabern, Secrétariat fide, 2018b. Disponible sur Internet : <https://www.fide-info.ch/doc/07_Qualitaetslabel/fideFR07_PrincipesStandards.pdf>.
- SEM = Secrétariat d'État aux migrations, Politique suisse en matière d'intégration, Secrétariat d'État aux migrations, 2015. [Site Internet] [01.05.2018]. Disponible sur Internet : <<https://www.sem.admin.ch/content/sem/fr/home/themen/integration/politik.html>>.
- SEM = Secrétariat d'État aux migrations, Encouragement spécifique de l'intégration comme tâche de la Confédération et des cantons années 2018 à 2021, Secrétariat d'État aux migrations, 2017. Disponible sur Internet : <<https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/foerderung/kip/2018-2021/grundlagenpapier-f.pdf>>.
- SEM = Secrétariat d'État aux migrations, Le développement de fide, SEM, 2018a. [Site Internet] [01.05.2018]. Disponible sur Internet : <<https://www.fide-info.ch/fr/entwicklung>>.
- SEM = Secrétariat d'État aux migrations, Le Secrétariat fide, SEM, 2018b. [Site Internet] [01.05.2018]. Dispo

Le français, langue d'insertion professionnelle des migrants : pistes pour une politique linguistique

Le présent travail porte sur l'offre de cours de langues à destination des travailleurs primo-arrivants , hommes et femmes. La maîtrise d'au moins une des langues du pays d'accueil est censée favoriser l'insertion socioprofessionnelle des migrants. En effet, le travail est considéré comme fondamental pour l'inclusion sociale des personnes immigrées, « malgré l'existence d'autres liens sociaux tels que le mariage et les associations » (Nkubito, 2006 : 11). Pour connaître ces langues, s'ils ne les ont pas apprises avant leur émigration, les immigrés ont besoin de cours de base orientés vers la vie quotidienne et, éventuellement, des cours de perfectionnement ciblant la vie professionnelle. L'article propose un survol de la littérature sur le sujet en attachant une importance particulière à l'apport des cours de langue au parcours d'insertion professionnelle des travailleurs immigrés.

L'observation s'inscrit dans un contexte migratoire européen difficile sur plusieurs plans, notamment celui de l'emploi. Geddes (2008) parle d'une « crise migratoire » qu'il voit progresser sans cesse : intensification des flux, durcissement des attitudes face aux migrants, dualisation des marchés de l'emploi, exclusion des populations d'origine étrangère... Si l'auteur évoque l'internationalisation et la complexification des faits observés, au-delà de ce cadre général, il faut ajouter que les phénomènes liés aux migrations ne peuvent pas se lire sans tenir compte de situations spécifiques : les migrants ont des trajectoires diverses ; sont de langues différentes ; ils arrivent dans des contextes sociopolitiques, économiques et linguistiques particuliers... même si les politiques d'intégration des pays d'accueil tendent à s'uniformiser, en tout cas au sein de l'UE.

Roller (2012 : 58) souligne que « l'une des premières politiques de l'Union en faveur de l'accès à l'emploi pour les primo-arrivants est la directive 2000/43/CE qui a pour but de défendre l'égalité de traitement sans distinction de religion, de sexe ou d'origine ethnique des travailleurs de l'UE ou en provenance de pays tiers ». Adjoignons à cela que l'enseignement des langues des pays d'installation aux populations immigrées figure sur la liste des principes de base communs en matière de politique d'intégration des migrants dans l'UE : « Une connaissance de base de la langue, de l'histoire et des institutions de la société d'accueil est un élément indispensable de l'intégration ; il est essentiel de donner aux immigrants la possibilité d'acquérir cette connaissance de base pour réussir l'intégration » (Conseil de l'Union européenne, 2004 : 18).

Dans ce contexte, la question fondamentale que se posent différents acteurs concernés par les politiques d'intégration au sujet de l'apprentissage de langues par les migrants est de savoir si ces langues sont utiles pour l'insertion professionnelle des apprenants et dans quelle mesure. Plus spécifiquement, existe-t-il des liens entre la connaissance de la ou des langue(s) du pays d'accueil et l'insertion socioprofessionnelle des migrants ? Quelles sont les langues à connaître ? Quels sont les niveaux de connaissance à atteindre ? Comment ? Pour quels emplois, mais aussi pour quelle citoyenneté ?

Nous proposons de structurer le champ en deux préoccupations :

1. Si les cours de langues proposés aux migrants adultes leur permettent en général de développer des compétences communicationnelles et citoyennes, afin de vivre dans une région et de s'adapter à ses modes de vie, une première préoccupation pointe l'impact réel et immédiat de cet enseignement sur la recherche d'emploi, l'accès et le maintien au travail.
2. La deuxième préoccupation porte sur l'intérêt des cours de langues proposés au sein même des entreprises. L'apport différentiel de ce type de dispositifs fonctionnels et focalisés sur l'emploi des migrants doit être questionné par rapport à celui des cours de langues plus classiques des centres de formation s'adressant au tout public (points de grammaire, vocabulaire généraliste, primauté de l'écrit...).

► Les langues, indispensables pour l'intégration ?

La littérature sur les liens entre la maîtrise de la langue du pays d'accueil et l'insertion professionnelle des migrants dans les pays industrialisés est abondante et ancienne. Par exemple, Evans (1987) examine la façon dont la compétence en langue anglaise influe sur l'insertion professionnelle des travailleurs immigrés sur le marché du travail australien. Si ses résultats montrent qu'en général, de faibles compétences en anglais nuisent aux possibilités d'emploi, ces constats concernent certains groupes plus que d'autres. C'est le cas notamment de ceux qui ne bénéficient pas de la présence d'enclaves ethniques de leur origine, enclaves qui constituent autant de niches d'emploi, quoique souvent de faible qualification (Manço et Gerstnerova, 2016). En revanche, une bonne maîtrise de plusieurs langues protège les migrants de la dépendance vis-à-vis de leurs communautés et du chômage de longue durée (Gerstnerova, 2011). Pour Dustmann et Van Soest (2002), cependant, la plupart des recherches qui montrent une corrélation entre les compétences des immigrants dans la langue de leur pays d'adoption, d'une part, et leur insertion ou le niveau de leurs revenus professionnels, d'autre part, passe sous silence l'hétérogénéité des publics sondés. En se basant sur des données de panel portant sur une période de 10 ans, en Allemagne, les auteurs montrent que cela conduit à surestimer les effets des capacités linguistiques sur le marché de l'emploi. En extrapolant ces recherches, nous pouvons émettre l'hypothèse que les effets sur le marché de l'emploi de la connaissance de la langue du pays d'accueil pourraient également dépendre :

- des échelles de qualification et de revenus considérés (le haut et le bas des échelles étant moins touchés que le milieu par la nécessité de maîtriser la langue locale) ;
- de la langue locale (est-elle considérée comme «internationale» ou non?) ;
- des compétences linguistiques des membres de la société d'accueil dans d'autres langues (par exemple, la maîtrise de l'anglais est très répandue au Luxembourg et moins en Wallonie), etc.

Par ailleurs, selon Dustmann et Van Soest (2002), les biais de mesure dans l'évaluation des niveaux de maîtrise linguistique (il s'agit d'auto-évaluations dans la plupart des cas) conduiraient, eux, à une sous-estimation de l'importance de la connaissance de la langue locale en matière d'insertion des migrants. Dustmann et Fabbri (2003) notent encore que les effets positifs de la maîtrise linguistique sont plus amples si les personnes ont elles-mêmes fait le choix d'apprendre la langue et si l'apprentissage est antérieur à l'immigration. Toutefois, les travaux sur les liens entre les types de cours de langue ou des modalités d'apprentissage, à proprement parler, d'une part, et la qualité de l'insertion professionnelle des migrants, d'autre part, sont beaucoup plus rares (Mc Hugh et Chaillnor, 2011 ; Adami, 2012).

Il en est de même de l'étude des effets des politiques linguistiques globales des pays d'emploi vis-à-vis des travailleurs immigrés (Mc Hugh et Chaillnor, 2011 ; Hambye et Romainville, 2012). Dans certains pays (ou régions), il est indispensable de connaître la langue locale (ou d'avoir commencé à l'apprendre) pour accéder au territoire, à la citoyenneté, à des prestations sociales et, parfois, au marché de l'emploi. Dans ces pays, en particulier, la maîtrise de la (d'une des) langue(s) officielle(s) est une obligation inscrite dans la loi. Cela concerne principalement les États d'Europe de l'Ouest.

► Analyse de dispositifs de formation en langues

Afin de répondre aux préoccupations énumérées dans l'introduction, nous avons procédé à la sélection et à l'analyse d'une dizaine de publications examinant autant de dispositifs d'apprentissage de langue dans les pays francophones membres de l'OCDE. Ces dispositifs sont proposés, dès la fin des années 1990 à 2014, à des immigrants originaires de pays émergents. Notre recherche s'intéresse aux principes, à la mise en œuvre et aux résultats de cours de langues destinés aux populations migrantes et visant une insertion dans le monde professionnel et social. Il existe plusieurs types de dispositifs linguistiques avec des finalités, publics et méthodes très différents. Leurs effets divergent également.

► Caractéristiques des dispositifs analysés

Les activités en langue observées se distinguent les unes des autres au moins par (Adami 2012; González Garibay et De Cuyper, 2013) :

- les langues enseignées ;
- les niveaux visés ;
- les finalités ;
- l'intensité de l'enseignement ;
- la durée de la formation ;
- les lieux d'enseignement ;
- les méthodes pédagogiques ;
- l'orientation plutôt orale ou plutôt écrite ;
- les contenus ;
- les outils didactiques ;
- le caractère obligatoire ou non ;
- le caractère payant ou non ;
- la possibilité ou non de combiner ces cours avec d'autres activités (emploi?) ou obligations (enfants?) ;
- le public mixte ou non (en termes de genre, de groupe d'âge, de langue d'origine, de niveau de formation, de groupe de profession, de niveau de maîtrise de la langue cible, etc.) ;
- la taille des groupes d'apprenants.

Les initiations généralistes à la langue du pays d'accueil ont pour objectif de faciliter l'intégration sociale des migrants, et, en particulier, des primo-arrivants ou des réfugiés (Guillemette, 2007 ; Manço et Alen, 2014). On constate que certains de ces cours sont destinés spécifiquement aux femmes afin de les aider à être davantage autonomes dans leurs actes quotidiens au sein de la société d'accueil. Aussi, ces cours abordent de manière pratique des contenus tels que faire des courses, communiquer avec l'école des enfants, les services de santé, etc., mais également permettent aux apprenantes d'entrer en contact avec des associations de défense des droits des femmes.

Les cours de langue visant spécifiquement l'insertion professionnelle (Chenven, 2004; Chicha et Charest, 2008; Manço et Vanhemelen, 2013; Manço et coll. 2014) se focalisent, en revanche, sur des contenus, vocabulaires et situations directement en lien avec le travail presté et autres besoins linguistiques envisagés par secteur d'emploi, incorporent des rencontres avec des professionnels et des visites de lieux de travail. Certains des enseignements se déroulent dans les entreprises elles-mêmes (des manufactures) et s'organisent en fonction des horaires de travail, les apprenants peuvent être rétribués pour leur temps de participation (Mc Hugh et Chaillnor, 2011). Si le pragmatisme de l'approche est apprécié en ce qui concerne la finalité «insertion professionnelle», force est de reconnaître que la méthode pourrait ne pas concurrencer la dimension «intégration sociale» d'un cours de français généraliste.

Mourlhon-Dallies (2008) propose ainsi une vision du «français langue professionnelle» (FLP), dans au moins quatre secteurs d'emploi : informatique, tourisme, santé et construction. Cette vision est centrée tant sur des aspects linguistiques que professionnels et emprunte tant à la didactique qu'aux outils de la psychologie de la communication. La rencontre de la langue cible et du travailleur non-locuteur de cette langue se place dans l'espace-temps de l'emploi et non avant ni ailleurs. Elle peut être aménagée comme des processus de cours (comptant parfois comme des prestations), mais aussi comme des initiatives de médiation/traduction/accompagnement personnalisé ou encore être organisée sous forme d'outils (fiches, brochures et sites multilingues), de lieux et des moments d'échanges informels, etc. La dimension «enseignement» part d'une analyse de la demande de l'employeur potentiel qui détermine les contenus à enseigner (lexique, grammaire, phonétique, cultures générale et professionnelle). Elle est mise en œuvre en fonction du niveau de maîtrise des apprenants et constamment ajustée, évaluée et suivie par rapport à sa pertinence dans l'exercice du métier. Aussi la collaboration avec les entreprises et les professionnels (apprenants ou accueillants) est primordiale, notamment dans la construction et la réalisation des exercices et des mises en situation, mais aussi dans l'évaluation des résultats.

La majorité des dispositifs du corpus analysé prend toutefois la forme de cours de langue qui se situent en dehors du contexte d'emploi (sept cas sur dix). Il s'agit de dispositifs de longue durée (une année, dans sept cas sur dix). Plutôt penchés sur des méthodes classiques en enseignement de langues étrangères, ils sont proposés à des petits groupes d'adultes (dans neuf cas sur dix, les classes sont composées de 5 à 10 personnes) et n'intègrent pas nécessairement une visée en termes d'insertion. Ils sont offerts dans des centres de formation associatifs ou publics.

► Évaluation des dispositifs

Dans sept cas sur dix, les documents examinés font référence à une évaluation du niveau de connaissances des participants à la fin du module. Cette évaluation prend la forme d'un test, d'un bilan ou d'un entretien dans six cas sur dix. Le test des acquisitions linguistiques par une mise en situation est rare (un cas sur dix). Les résultats généraux publiés de ces diverses évaluations sont globalement remarquables : les cours de langue du pays d'accueil confèrent aux apprenants des connaissances linguistiques, mais également plus d'autonomie dans leur vie quotidienne et un gain de confiance en soi. Les apprenants estiment que cela les aide à mieux s'intégrer dans la société dans laquelle ils se sont installés et à y tisser des liens nouveaux, puisqu'ils ont su développer de nouvelles compétences pour communiquer dans la langue de la région de résidence. Les effets des cours de langue ressentis par les migrants sont surtout de type «développement personnel et social». Toutefois, ces évaluations signalent peu ou pas d'effets sur l'insertion professionnelle des apprenants immigrés, du moins au moment où l'évaluation a eu lieu (à la fin du processus d'enseignement).

Cette observation est surtout vraie pour les cours de langue dits «généralistes» : ils ne semblent pas aider les migrants à trouver un emploi ou à le conserver, mais ils leur ouvrent, sans doute, de nouvelles perspectives dans la recherche d'un travail. Roller (2012) et Manço et Alen (2014) rappellent, par ailleurs, les difficultés d'assiduité rencontrées au sein des cours de langue pour public adulte. Les apprenants adultes sont, en général, partagés entre les cours de langue (dont ils mesurent l'importance) et des «jobs» (notamment au sein de leur communauté d'origine, souvent de faible qualité et parfois avec des conditions infralégales) dont ils dépendent pour vivre, même s'ils ne les aident pas tant à s'intégrer socialement dans le pays d'installation (Manço et Gerstnerova, 2016). Un autre point critique est l'adaptation des cours proposés au niveau de scolarité des migrants qui peuvent présenter des variations importantes. L'offre inadaptée est une cause importante de démotivation pour les apprenants.

En revanche, les rares processus de soutien en langue proposés aux travailleurs migrants déjà insérés (ou en voie de l'être par un dispositif de stage), au sein même de leur entreprise, semblent les aider à se maintenir à leur poste, voire à augmenter leur salaire (en Wallonie : Manço et Vanhemelen, 2013 ; au Luxembourg : Manço et coll., 2014). Ces diverses expériences pointent également que les «employés ou stagiaires-apprenants» se montrent plus assidus et motivés par les cours de langue. Ils perçoivent les effets des apprentissages linguistiques directement et concrètement sur leur vie professionnelle. Ces cours font davantage sens pour ces adultes, pères et mères de famille, qui doivent travailler pour subvenir aux besoins des leurs, installés au pays d'accueil ou vivant encore au pays d'origine.

Enfin, Manço et Alen (2014), analysent plusieurs dispositifs de formation ayant notamment pour but de rompre l'isolement des apprenants migrants et situent leurs actions dans des lieux publics (bibliothèque ou musée local, association artistique...). Ils débouchent sur des processus d'appropriation de la langue cible, mais aussi de ses locuteurs (Manço et Alen, 2014 ; Manço, 2014) : rencontre des habitants autochtones, partage de centres d'intérêt, créations de liens de confiance, etc. Les auteurs montrent comment l'intégration sociale, la création d'un réseau d'amis, peut aider la recherche d'un emploi (dans les domaines de l'aide aux personnes, de la restauration et de la distribution, notamment). Si ces processus hybrides (apprentissage de la langue, intégration sociale, insertion professionnelle, entraide entre habitants) sont de longue durée, ils montrent également que l'enseignement classique de la langue et l'introduction des préoccupations linguistiques dans les lieux de travail ne sont pas exclusifs l'un de l'autre. Des propositions combinées doivent exister de manière coordonnée sur un même territoire, pour plus de réussite tant en termes d'enseignement linguistique qu'en termes de participation sociale et d'insertion professionnelle.

► Discussion et recommandations politiques

Nos observations concordent avec une autre étude similaire . Elles montrent que l'emploi et l'apprentissage des langues peuvent avoir des effets mutuellement renforçants, car la progression en langue du pays d'accueil semble plus rapide pour les migrants qui ont déjà un emploi ou qui bénéficient, en parallèle ou en complément, d'une formation professionnelle. Par ailleurs, certaines recherches montrent que ceux qui achèvent les cours de la langue du pays d'accueil sont plus stablement insérés que d'autres migrants (Hayfron, 2001 ; Clausen et coll., 2009) et cet avantage semble durer dans le temps. Il n'est, en général, pas possible de parler, en Europe, d'une différence de salaire entre personnes ayant appris la langue du pays d'accueil et les autres travailleurs migrants. Les compétences linguistiques peuvent donc être cruciales au moment de l'embauche, mais ne déterminent pas nécessairement le niveau des salaires. Les employeurs semblent se montrer plus sensibles à l'expérience accumulée par les travailleurs immigrés, dès leur arrivée dans le pays, qu'aux certificats d'apprentissage en langue qu'ils peuvent produire.

Selon González Garibay et coll. (2013), il semble qu'il existe une limite (300 à 500 heures?) en dessous de laquelle les cours de langue ne peuvent pas susciter une maîtrise suffisante de la langue du pays d'insertion. Mais il est également vrai qu'au-delà de cette limite, les niveaux de perfectionnement visés deviennent inutiles pour la plupart des emplois disponibles sur le marché du travail. Aussi, pour ces chercheurs, il ne faut pas négliger «l'effet bloquant» des cours de langue imposés aux travailleurs immigrés, dans la mesure où le temps investi dans l'apprentissage linguistique peut être employé pour la recherche d'un emploi, même si, les compétences acquises dans les cours de langue augmentent les chances de devenir autonomes.

Nos propres observations indiquent également que tout se passe comme si un équilibre devait être trouvé entre des cours de langue généralistes et ceux focalisés sur l'emploi, des contenus théoriques sur la société d'accueil et une pratique en réel contexte de travail, des cours suffisamment approfondis, mais pas trop longs pour ne pas handicaper la transition vers l'activité économique. Le «juste milieu» que recommandent les deux panels de pratiques analysées semble indiquer des systèmes «mixtes» qui allient apprentissage linguistique et expérience professionnelle tant d'un point de vue didactique que par l'organisation matérielle des dispositifs (cours de langues intégrés dans des lieux de travail ou de stage, horaires étudiés, compensation financière du temps d'apprentissage linguistique, partenariats entre structures d'enseignement en langue et entreprises, etc.).

► Conclusions

Les perspectives d'insertion professionnelle des travailleurs immigrés dépendent notamment de leurs niveaux d'éducation et de compétences techniques, ainsi que de leur capacité à communiquer dans la langue du pays hôte. Souvent ces connaissances linguistiques sont importantes pour un accès durable à l'emploi et à l'avancement professionnel, dans la plupart des secteurs économiques. Toutefois, l'observation montre que les cours généralistes dans la langue du pays d'accueil ne confèrent pas suffisamment les capacités linguistiques utiles aux milieux de travail, bien que ces cours peuvent contribuer à préparer une telle insertion, dans la mesure où ils ont un effet sensible sur l'intégration sociale des migrants, surtout s'ils leur permettent d'élargir leurs réseaux de liens vers les autochtones.

Pour Godenir et Storme (2015 : 64-65), la connaissance de la langue du pays d'accueil est un facilitateur d'intégration pour les populations immigrées, mais l'idée selon laquelle la langue soit le fondement de l'insertion est à nuancer : «plutôt que de voir la langue comme la cause des difficultés d'intégration, il s'agirait plutôt [&] de penser que c'est l'absence d'intégration sociale qui crée les difficultés d'appropriation linguistique [&]. On acquiert une langue en réponse à un besoin. Faire de la langue une condition d'intégration équivaut à refuser au migrant la possibilité d'être actif dans des domaines où il sera en contact avec les autochtones, dans des lieux où l'acquisition de la langue est un processus naturel. C'est donc contreproductif.» Aussi, notre étude va dans le sens de recommander le renforcement d'une tendance récente dans l'Europe francophone (Mourlhon-Dallies, 2008; Adami, 2012) qui vise à combiner l'enseignement de la langue du pays d'accueil à des migrants adultes avec des finalités sociales concrètes et immédiates comme l'insertion à l'emploi ou la participation à la vie citoyenne (prise de responsabilités au niveau du quartier, de l'associatif, etc.). Dans les régions multilingues le choix des langues prioritaires dépendra alors des activités visées.

Selon Mc Hugh et Chaillnor (2011), cela correspond à un encadrement linguistique contextualisé sur le lieu de travail ou de l'interaction sociale, en mettant l'accent, par exemple, sur les compétences communicationnelles, un vocabulaire ad hoc, dans le cadre d'une activité précise. Mais le facteur le plus intéressant semble être l'articulation de la formation linguistique avec l'acquisition de compétences professionnelles (en contexte d'emploi ou de stage). Cela indique l'importance d'une coopération entre les enseignants en langue, les instituts de formation professionnelle et les entreprises (ou les syndicats) (Manço et Vanhemelen, 2013; Manço et coll., 2013). Il s'agit d'intégrer que les adultes immigrés constituent un public spécifique dont les besoins doivent être rencontrés par des offres adaptées. Ce point distingue les politiques d'insertion dédiées aux migrants des programmes d'emploi et de formation conçus pour la population générale.

La rareté des systèmes d'apprentissage en langue axés sur l'emploi est sans doute due à la difficulté de les mettre en œuvre. Ces dispositifs nécessitent des collaborations entre groupes de professionnels qui ne se fréquentent en réalité que peu. Il s'agit de les convaincre de l'utilité de telles approches. Par ailleurs, les moyens investis dans ce champ doivent être rentables, concerner des groupes suffisamment larges, avec des taux de réussite intéressants. Dans certains cas (Mc Hugh et Chaillnor, 2011), une évolution des législations du travail doit être envisagée, notamment la question de la rétribution de ces temps d'enseignement et celle d'un système d'incitants pour les employeurs.

Le développement de dispositifs favorables aux travailleurs migrants passe sans doute par l'intégration plus profonde des cours de langue du pays d'emploi dans des stratégies d'insertion directement en prise avec les milieux professionnels, les processus de reconnaissance et de validation des compétences, etc. Évaluer systématiquement ces programmes intégrés et en diffuser les principes méthodologiques, ainsi que les résultats, seront probablement des étapes utiles afin d'accroître le soutien — public et privé — des pratiques les plus efficaces, à travers des programmes d'incitations, entre autres.

Enfin, il convient de se demander, dans le cadre plus général d'une réflexion sur les politiques linguistiques, dans quelle mesure les cours de langues centrés sur la communication dans le cadre professionnel permettent également aux entreprises et au marché de l'emploi local de s'adapter, eux aussi, aux spécificités des travailleurs migrants...

Selon García (2008), on doit distinguer un mode monolingue où l'interaction des langues est limitée et un mode translinguistique où toutes les langues sont disponibles selon l'usage et les besoins. Comme le montrent Neumann, Schnoor et Seele (2012), dans cette seconde option, les acteurs peuvent recourir à diverses ressources linguistiques pour améliorer la communication, au profit de tous. La maîtrise du multilinguisme, la capacité de basculer d'une langue à l'autre, représente une richesse à la fois pour l'individu et pour la société (Akinici, 2006; Kihlstedt, 2013). La clarification des rôles de toutes les langues locales, y compris les langues minoritaires, semble donc être une condition préalable à l'amélioration des opportunités de participation des migrants et à la création d'une véritable société multilingue inclusive (Manço et Alen, 2014). Dans ce cadre général, la valorisation de l'hétérogénéité, l'emphase mise sur la qualité de la communication plutôt que sur l'excellence en langue et, enfin, l'approche fonctionnelle et la mise en contexte font sens, et semblent être les principes directeurs de politiques linguistiques efficaces en termes d'insertion socioprofessionnelle des travailleurs migrants.

Bibliographie

- Adami, H. 2012. «La formation linguistique des migrants adultes». *Savoirs*, n° 29, p. 9-44.
- Akinci, M.-A. 2006. «Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français», *Langage et Société*, n° 116.
- Chenven, L. 2004. *Getting to Work : A Report on How Workers with Limited English Skills Can Prepare for Good Jobs*. Washington, DC : AFL-CIO Working for America Institute.
- Chicha, M.-T. et Charest, E. 2008. «L'intégration des immigrés sur le marché du travail à Montréal : politiques et enjeux». *Choix IRPP*, v. 14, n° 2. p. 21-26.
- Chiswick, J. et Miller, P. W. 2007. *The Economics of Language : International Analyses*. Londres : Taylor & Francis.
- Clausen, J., Heinesen, E., Hummelgaard, H., Husted, L. et Rosholm, M. 2009. «The effect of integration policies on the time until regular employment of newly arrived immigrants : evidence from Denmark». *Labour Economics*, v. 16, n° 4, p. 409-417.
- Dustmann, C. et Fabbri, F. 2003. «Language proficiency and labour market performance of immigrants in the UK». *The Economic Journal*, v. 113, n° 489, p. 695-717.
- Dustmann, C. et Van Soest, A. 2002. «Language and the earnings of immigrants». *Industrial Relations & Labor*, v. 55, n° 3, p. 473-492.
- Evans, M. D. 1987. « Language skill, language usage and opportunity : immigrants in the Australian labour market ». *Sociology*, v. 21, n° 2, p. 253-274.
- Extramiana, C. et 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 Flandre». *Hommes et Migrations*, n° 1288, p. 8-20.
- Fehlen, F. et coll. 1998. *Le Sondage «Baleine». Une étude sociologique sur les trajectoires migratoires, les langues et la vie associative au Luxembourg*. Luxembourg : SESOPI.
- Garcia O. 2008. *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Geddes, A. 2008. *Immigration and European integration. Towards fortress Europe*. Manchester : Manchester University Press.
- Gerstnerova, A. 2011. « Integration of Highly Qualified Sub-Saharan Immigrants in Prague; Comparison with the Situation in Paris, London and Liege », *Sociology Mind*, v. 1, n° 2, www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?paperID=4741.
- Godenir, A. et Storme, A. 2015. «Intégration et maîtrise de la langue dans la perspective du nouveau décret de la Région wallonne». *Journal de l'alpha*, n° 196, p. 62-71.

- González Garibay, M. et De Cuyper, P. 2013. The evaluation of integration policies across the OECD : a review. Louvain : HIVA.
- Guillemette, K.-C. 2007. Les stratégies d'enseignement pour l'alphabétisation en français langue seconde des immigrants allophones adultes. Montréal : UQAM.
- Hambye, P. et Romainville, A.-S. 2012. Français, immigration, intégration : analyse des stéréotypes et des idées reçues au sujet du rôle de la langue dans les processus d'intégration des personnes issues de l'immigration. Louvain-La-Neuve : UCL.
- Hayfron, J. E. 2001. «Language training, language proficiency and earnings of immigrants in Norway». Applied Economics, v. 33, n° 15, p. 1971–1979.
- Jeurissen, L. et coll. 2006. La langue française face aux langues de l'immigration en communauté française de Belgique : problématiques post-migratoires chez les adultes allophones. Bruxelles : Service de la langue française du Ministère de la Communauté française de Belgique.
- Kihlstedt, M. 2013. «Le bilinguisme est-il un atout?». Sciences Humaines, n° 246, p. 46-47.
- Kulakowski, C. 2012. «Préface». Les Cahiers de la Solidarité, n° 30, p. 13-21.
- Liégeois, L. 2014, Engaging with the European trend in immigrant integration policy; The case of the immigrant integration programme in Wallonia. Amsterdam : Universiteit van Amsterdam.
- Manço, A. 2014. « Transversalités, des concepts aux pratiques ». Diversités et citoyennetés, n° 38-39.
- Manço, A. et Alen, P. 2014. «La culture comme espace d'appropriation du français par les immigrants. Observation en Fédération Wallonie-Bruxelles». Français et société, n° 28.
- Manço, A. et Gerstnerova, A. 2016. «Migrant associations as alternative jobs providers : experience of Turkish and sub-Saharan communities in Belgium». Border crossing, v. 6, n° 1, p. 1-15.
- Manço, A. et Vanhemelen, V. 2013. «L'échelle et le poteau. Quand la diversité s'invite en entreprise : un cas pour renouveler les pratiques». In : Manço, A. et Barras, C. La diversité culturelle dans les PME. Accès au travail et valorisation des ressources. Paris : L'Harmattan, p. 263-274.
- Manço, A., Besch, S., Mertz, F., Gillen, L. 2014. «Travail et intégration des migrants. Recrutement, reconnaissance et relations sociales». Recherche, études et documentation, n° 18.
- Manço, A., Ouled El Bey, S., Amoranitis, S. 2017. L'apport de l'Autre. Dépasser la peur des migrants. Paris : L'Harmattan.
- Mc Hugh, M. et Chaillnor, A. E. 2011. Improving Immigrants' Employment Prospects through Work-Focused Language Instruction, Washington, DC : Migration Policy Institute.
- Mourlhon-Dallies, F. 2008. Enseigner une langue à des fins professionnelles. Paris : Didier.

- Neumann, S. Schnoor, O., Seele, C. 2012. « Von Vielfalt zu Verschiedenheit: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen ». Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur, n° 322, p. 41-43.
- Nkubito, J.-C. 2006. Le rôle de l'emploi dans le processus d'intégration des réfugiés en Belgique. Le cas de diplômés d'Afrique subsaharienne. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.
- Pendakur, K. 2002. « Language knowledge as human capital and ethnicity », International Migration Review. v. 36, n° 1, p. 147-177.
- RESI, Rat für Entwicklungszusammenarbeit, Solidarität und Integration 2014, Migration und Integration in der Deutschsprachigen Gemeinschaft - Vorschlag für ein Konzept - Vorgelegt von der Arbeitsgruppe « Integration ». Eupen : RESI.
- Roller, A. 2012. Les politiques de l'Union européenne pour l'emploi des primo-arrivants : quelles mesures pour aider l'accès à l'emploi et lutter contre le travail illégal?. Bruxelles : Pour la Solidarité.
- Stokkink, D. 2012. « Les primo-arrivants face à l'emploi en Wallonie et à Bruxelles. Les Cahiers de la Solidarité, n° 30.
- Storme, A. et coll. 2012. Les primo arrivants : qui sont-ils et quelle place ont-ils dans les politiques d'alphabétisation? Namur : Lire et Écrire en Wallonie.
- Van Eckhout, L. 2013. France plurielle. Le défi de l'égalité réelle. Paris : Gallimard.

RANDA NABOULSI
ILHAM SLIM-HOTEIT
ISSAM MOUSSALEM

Université Libanaise

Les pratiques évaluatives dans les classes hétérogènes: études des cas et remédiation

Contexte général de l'étude

Le contexte actuel de mondialisation et l'affluence des migrants dans certains pays dont le Liban (premier pays d'accueil des migrants syriens et irakiens...) créent des changements radicaux auxquels seront confrontées les différentes instances éducatives. Confronté à un besoin urgent celui d'assurer l'éducation aux enfants des réfugiés, le Ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur (MEES) a développé avec la communauté internationale un programme visant à atteindre par l'éducation tous les enfants vulnérables.

Présentation du programme RACE I

Ce programme, connu par RACE I (Reaching all children with Education) s'est développé de 2014 à 2016. Il avait pour objectifs principaux :

- assurer aux enfants et adolescents d'âge scolaire l'accès à des possibilités d'apprentissage formel et non formel de qualité dans un environnement sain et protecteur.
- garantir un accès équitable à l'Education
- améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage
- renforcer les systèmes éducatifs nationaux, les politiques et le suivi.

Un comité exécutif a été créé pour assurer la coordination entre tous les partenaires, et une unité de gestion du programme (UGP) Program Management Unit (PMU) a été reconnue pour fournir une expertise supplémentaire dans la mise en œuvre, la supervision et le suivi du programme.

Les résultats furent remarquables pour les enfants, aussi bien libanais vulnérables que non libanais.

Deux succès significatifs :

- Premièrement, les taux d'inscription des enfants libanais dans les écoles publiques sont revenus aux niveaux d'avant la crise.
- Deuxièmement, plus de 42% des enfants réfugiés (ayant l'âge de la scolarité obligatoire) ont reçu une éducation certifiée malgré d'importants obstacles documentaires.

Programme RACE II, 2017-2021

La stratégie du programme RACE II cherche à s'appuyer sur RACE I, envisageant désormais une approche plus stratégique du secteur de l'éducation, sur la base d'un programme de stabilisation et de développement à travers des changements stratégiques clés. Ce projet cherche :

- À intégrer les droits de l'homme, les droits de l'enfant et les principes de protection de l'enfant comme éléments clés de son action.
- À veiller à ce que des opportunités d'éducation de qualité soient disponibles pour les enfants et les familles les plus vulnérables; qu'ils soient non libanais ou libanais.
- À assurer une accélération pour que tous les enfants de 03 à 18 aient des programmes d'éducation accélérés de qualité.

Le MEES a accueilli un total de 202 259 non-libanais dans ses écoles publiques, et au total environ 40 000 dans les écoles privées et subventionnées; Cela porte le nombre total d'apprenants inscrits dans l'éducation formelle à environ 50% du public scolarisé.

Le MEES avait ouvert 350 écoles publiques pour l'année scolaire 2016/2017 pour fonctionner dans l'après-midi en deuxième quart en raison de l'augmentation de l'âge scolaire non libanais. Ces écoles secondaires accueillent 65% des élèves inscrits dans les écoles publiques.

La montée du nombre des migrants (Réfugiés), a poussé le MEES à recruter des jeunes enseignants, diplômés mais sans expérience, ni formation didactique et ou même linguistique. Ceci pourrait accentuer davantage l'hétérogénéité qui serait à l'origine de beaucoup de problèmes d'apprentissage et risquerait de provoquer le décrochage scolaire, d'où l'idée de cette recherche.

Problématique et questionnement

Face à cette situation, nous supposons qu'une formation aux nouvelles méthodologies de l'enseignement/apprentissage, et plus particulièrement à l'évaluation formatrice pourrait assurer une bonne gestion de l'hétérogénéité et apporter les remédiations nécessaires aux niveaux didactique, sociolinguistique et socioculturel.

Afin de répondre aux besoins réels du terrain et de reconsidérer les contenus des formations actuelles pour les rendre plus efficaces, nous avons entrepris le présent projet ayant le questionnement suivant :

- À quel point les pratiques de classe tiennent-elles compte de la diversité du public ?
- Quelles pratiques méthodologiques et évaluatives les enseignants mettent-ils en place ?
- Quel est le rôle de ces pratiques dans la gestion de l'hétérogénéité ?
- Dans quelles mesures le profil actuel des enseignants et leur formation continue tiennent-ils compte des réalités socio-pédagogiques du terrain ?

Partant de ces considérations, nous nous situons dans la lignée de JORRO Anne qui relie évaluation et apprentissage ; l'auteur souligne que :

L'évaluation n'est pas un acte supplémentaire dans l'écologie de la classe. Les gestes évaluatifs, indissociables de ceux de l'éducation ou de la formation, incitent le praticien à réfléchir sur la portée de ses actes et à envisager le type d'interaction qu'il favorise en classe.¹

Ainsi, la question de l'évaluation et son impact réel sur l'amélioration des apprentissages et la gestion des hétérogénéités des classes fera l'objet de notre recherche.

¹ -JORRO Anne, L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question, Bruxelles, De Boeck, 2000. P.14.

Méthode de travail

Le point de départ de notre recherche est la réalisation d'une enquête ayant comme objectif l'étude des représentations de l'évaluation et des pratiques évaluatives dans la classe de langue ; cette enquête est adressée aux enseignants exerçant sur le terrain, dans le secteur public, dans des classes charnières; nous choisissons de travailler sur les classes d'EB4 (CM1) qui reçoivent systématiquement les élèves du cycle I primaire (CP, CE1, CE2) sans aucune évaluation. Ces classes sont davantage hétérogènes et comprennent des élèves en difficultés d'apprentissage, d'où l'intérêt d'intervenir à ce niveau.

Afin d'établir le bilan des formations actuelles dispensées auprès des enseignants nouvellement recrutés, nous réaliserons des entretiens oraux avec des responsables pédagogiques de la formation continue des enseignants : des représentants des centres de ressources (CR), des représentants des bureaux d'orientation pédagogique (DOPS), et des conseillers régionaux (COR).

Ensuite, pour déterminer les méthodologies de l'enseignement/apprentissage pratiquées sur le terrain, nous ferons des observations de classes, dans les écoles susmentionnées. En dernier lieu, une étude chronologique du livret de formation continue émis par le MEES et le CRDP, pour les cinq dernières années, apportera de nouvelles orientations aux concepteurs des formations continues à venir auxquelles les ONG, telles notre association, pourront y prendre part. Cette recherche nous permet d'étudier, d'un côté, la corrélation entre les besoins réels du terrain, les offres de formation pédagogique et de l'autre côté, les tendances actuelles en matière d'évaluation en classe de français.

L'évaluation formatrice

Medioni Maria Alice¹, dans son ouvrage « L'évaluation au cœur du processus d'apprentissage » considère que l'évaluation formatrice se focalise résolument sur l'élève et va plus loin que l'évaluation formative ; On passe donc, d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage où l'apprenant développe des stratégies et prend des décisions. Ainsi, l'évaluation est alors considérée nettement comme proactive. Perrenoud Philippe² ajoute qu'il ne s'agit plus de multiplier les feed-back externes, mais de former l'élève à la régulation de ses propres processus de pensée et d'apprentissage, partant du principe que l'être humain est, dès sa prime enfance, capable de se représenter, au moins partiellement, ses propres mécanismes mentaux.

En conséquence, l'évaluation formatrice suppose un pilotage par l'apprenant lui-même de son action. Il s'agit de le rendre conscient de la démarche à adopter pour effectuer la tâche proposée et de l'engager dans une démarche autonome d'appropriation des savoirs. Afin d'atteindre cette finalité, Jorro Anne et Mercier-Brunel Yann³ définissent cinq gestes professionnels spécifiques à l'enseignant/évaluateur qui sont : la définition de l'objet, spécification la plus précise possible de l'objet à évaluer, ce qui permet de rendre public l'objet en question ; la référentialisation, l'évaluateur doit se poser la question du souhaitable par rapport à un référentiel [...] ; l'interprétation, l'évaluateur doit interpréter en se basant sur les critères et les indicateurs ; le conseil, il s'agit d'alerter l'évalué et de lui permettre de réguler ou de réajuster son action, l'exhaustivité est impossible donc l'évaluateur doit faire des choix réalistes en fonction du contexte ; la communication, il s'agit d'instaurer un dialogue autour de l'action qui a été évaluée, ce pour favoriser l'évolution. Les auteurs insistent particulièrement sur les gestes de conseil et de communication qui s'opposent radicalement à la réprimande, à la sanction et à l'humiliation.

1 - MEDIONI Maria Alice, L'évaluation au cœur du processus d'apprentissage, des outils pour la classe et pour la formation, Lyon, Éditions de Chronique sociale, juin, 2016, p. 25.

2 - PERRENOUD Philippe, L'évaluation des élèves, de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques. De Boeck, 1998, p.130.

3 - JORRO Anne, MERCIER-BRUNEL Yann, « Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective », « Mesure et évaluation en éducation », vol. 34, numéro 3, pp. 27-50. URL: <http://id.erudit.org/iderudit/1024794ar>, DOI: 10.7202/1024794ar, 2011.

Ces gestes donnent des pistes à l'évalué pour qu'il puisse réellement faire évoluer ce qu'il a produit. Ils ne se limitent pas à des simples constats de ce qui a dysfonctionné.

Ainsi, la question de l'évaluation formatrice et son impact réel sur l'amélioration des apprentissages et la gestion des hétérogénéités des classes fera l'objet d'une enquête adressée aux enseignants exerçant sur le terrain, dans des classes charnières, la classe d'EB4, dans notre cas.

L'enquête par questionnaire

Partis d'une conviction que « L'évaluation [...] constitue un préalable essentiel à la différenciation : c'est elle qui permet de construire une méthode appropriée et d'intervenir opportunément dans une progression »¹, nous avons opté pour un questionnaire sur les pratiques évaluatives dans des classes hétérogènes. Cette enquête vise à répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les différentes représentations de l'évaluation chez les enseignants ? Favorisent-elles l'évaluation notation, sanction ou bien l'évaluation formation /remédiation ?
- Quels sont les types d'évaluation les plus pratiqués dans les classes ?
- Quelle place accorde-t-on à l'autoévaluation ?
- Quels sont les différents critères d'évaluation favorisant l'évolution des apprentissages ? La passation du questionnaire a eu lieu dans 6 écoles d'accueil de migrants syriens ; nous avons pu enquêter auprès de onze enseignants. Pour plus de détails sur le questionnaire, nous renvoyons notre lecteur à l'annexe numéro 1.

Résultats et interprétations

Malgré la taille de l'échantillon choisi, nous avons pu récolter des informations pertinentes au niveau de la représentation de l'évaluation dans les classes. A la question : Qu'est-ce que pour vous l'évaluation des acquis d'apprentissage ? Nous remarquons, à partir du graphe ci-dessous,

► Graphe numéro1, Etude des représentations de l'évaluation

que la moitié des enquêtés considère l'évaluation comme un exercice permettant de repérer les lacunes. Concernant la question Quels sont les outils qu'on doit utiliser dans l'évaluation des élèves ?

► Graphe numéro 2, Outils utilisés dans l'évaluation.

l'étude du graphe numéro 2 montre que les réponses sont départagées à part égale entre les observations informelles et les outils formels tels que les examens écrits et les grilles d'évaluation.

A propos du moment de l'évaluation, le graphe suivant,

► Graphe numéro 3, les moments de l'évaluation

révèle une préférence pour l'évaluation qui arrive à la fin d'une séquence pédagogique et ayant comme objectif la notation. Par contre, un nombre non négligeable a choisi l'évaluation pendant l'apprentissage. Cependant le graphe numéro4 inverse ces rapports et donne la priorité à l'évaluation formative.

► Graphe numéro 4, Types d'évaluation les plus pratiqués

¹ - MEIRIEU Philippe, « Introduction », Cahiers Pédagogiques, « Différencier la pédagogie »,1989.

Cette préférence pour l'évaluation formative est due au système qui l'impose systématiquement à la fin d'une partie de séquence. Pour les autres types d'évaluation, nous remarquons qu'une grande importance est accordée à l'autoévaluation et à l'évaluation dite continue ; les pourcentages obtenus 73% et 60% prouvent cette tendance. En effet, nous distinguons entre l'évaluation continue qui se pratique d'une façon quotidienne et reste souvent informelle et l'évaluation formative qui s'applique comme une évaluation sommative, à la fin d'une partie d'une séquence sans aucun suivi ou remédiation. Quant à l'autoévaluation, nous précisons que les manuels actuels comprennent des grilles d'autoévaluation utilisées par les enseignants ce qui peut expliquer le taux élevé de la pratique de cette évaluation dans notre enquête.

De plus, nous relevons un pourcentage élevé concernant le rôle de l'évaluation sommative qui montre bien que la fonction primordiale de cette évaluation revient à rendre compte des apprentissages aux parents mais aussi aux responsables pédagogiques, ce qui est légitime selon le contrat pédagogique. La plus-value de la valeur de l'évaluation sommative se révèle également à partir du choix de la note comme critère d'évaluation. Ceci montre une tendance traditionnelle au niveau de l'évaluation qui reste normative et centrée sur la note.

Quant aux rôles de l'enseignant dans le processus d'évaluation, l'enquête montre que ce dernier reste dans des pratiques traditionnelles en donnant à l'élaboration des examens et à la communication des résultats une place non négligeable.

La question 21 portant sur les gestes évaluatifs adoptés par l'enseignant en interaction avec les élèves, révèle que 60% des enquêtés ont choisi le geste d'orientation, ce qui contredit les taux élevés des choix de l'évaluation sommative et de la notation et l'absence des retours et des remédiations des enseignements/apprentissages dans les pratiques évaluatives.

Les observations de classe

Suite à l'enquête par questionnaire, des observations de classes ont été effectuées dans 6 établissements scolaires d'accueil des migrants. Ces écoles sont réparties dans les différentes régions libanaises suivantes : à Beyrouth, à Sad el Bawchriyi (Banlieue Est de Beyrouth), à Ghadir (Banlieue Sud de Beyrouth), et à Hermel (dans la région Bekaa). L'objectif de ces observations est de repérer les différents gestes et postures évaluatifs dans les échanges enseignants/apprenants. La transcription de certains extraits de ces observations et l'étude des échanges enseignant/élève ont révélé le recours à la méthodologie traditionnelle et à la traduction français-arabe et arabe-français dans l'explication et la communication dans la salle de classe. Nous avons choisi d'étudier deux passages pour analyser les différentes stratégies utilisées dans l'explication, l'échange et l'évaluation chez les élèves.

La liste des symboles utilisés

Pour la transcription des séances observées, nous avons utilisé le code de l'alphabet latin ; concernant les sons arabes, nous avons eu recours à l'alphabet phonétique international. Les différentes prises de parole sont numérotées et codifiées par P pour la parole de l'enseignant et E pour l'apprenant ou ES pour le groupe classe. Chaque prise de parole en arabe libanais est transcrite et traduite ensuite en français entre deux crochets, par exemple : tajeb kaffe [alors continue]

Étude du premier extrait de l'école de Sad el Bawchriyi pour garçons

► Présentation de la situation d'enseignement/apprentissage

Dans cet extrait, la maîtresse révise et évalue la leçon de grammaire vue la veille. Cette leçon porte sur l'emploi des articles définis avec le nom. Au début de la séance, l'enseignante demande aux élèves s'ils ont des questions à poser autour de cette leçon et pour s'assurer de leur compréhension de la règle grammaticale, elle les invite l'un après l'autre au tableau pour qu'ils fassent quelques exercices d'évaluation de la compréhension.

► Transcription et analyse de l'extrait

1-P- Ellon la rfeʔatak le hek katabneha [dis à tes amis pourquoi on les a écrit comme ça ? taje b kaffe [alors continue] ... chu btektob bada e hon [que vas-tu écrire ici, il faut un e] ok, hiji ases homme [son origine est homme]....hiji [elle est] au féminin ou au masculin ?

2-E- masculin

3-P- ok, jeʕne le homme sah [c.-à-d. le homme, vrai ?] ok ! bas hajde [mais c'est une] voyelle w hajde voyelle ... eh kif jeʕne ʔana mafhemet [comment ça se passe je n'ai pas compris]

4-E- lezim nħot bas e et manensa [il faut mettre seulement e et il ne faut pas oublier]

5-P- bas l m voyelle [mais m voyelle] neħna ma ʔelna ʔino [on a déjà dit] le oiseau bada tkoun [doit être] haj [celle-là] voyelle et haj voyelle, hata chil [pour supprimer] le voyelle tabʕit [de] l'article bas[mais] l m voyelle

6-ES : lah[non] , madame, madame !

7-P- tab , ʔelleh kif mnekteba ?[donc dis-moi comment l'écrire]

8-E1- ana baʕref madame ! [moi , je sais]

9-P- un h, haj h [c'est h] , bravo ! le ...talʕo mnih ʕel loħ (regardez bien le tableau) le homme bas ana fije ʔoul le homme ? [est ce que je peux dire le homme ?] chu baʕmol [qu'est-ce que je fais ?]

10-E- menchil l'e [on enlève le e] 11-P- Bravo ! hiji ases l kelme bibalech bi h [l'origine du mot commence par h]

► Commentaire

Dans cet extrait d'1 minute 45 secondes, le cours commence par des questions et des consignes données en arabe libanais. L'usage de ce code se fait tout au long de la séance en alternance avec le français ; l'étude de ces différents actes de l'alternance codique montre que l'enseignante a recours à l'arabe libanais pour vérifier la compréhension chez ses élèves : en leur donnant les consignes exemples : 1P, 7 P, en expliquant le fonctionnement de la langue cible, le français, exemples 3, 5, 9. 11 P, en relançant l'échange afin de solliciter la participation des élèves exemples 3, 9P.

Étude du deuxième extrait de l'école de Sad el Bawchriyi pour filles

► Présentation de la situation d'enseignement/apprentissage

Dans cet extrait, la maîtresse explique une leçon de conjugaison des verbes au passé composé avec l'auxiliaire être ou avoir. Elle distingue deux catégories des verbes : les verbes d'action qui se conjuguent au passé avec l'auxiliaire avoir, et les verbes de déplacement qui se conjuguent au passé avec l'auxiliaire être.

► Transcription et analyse de l'extrait

1-P- menʔoul [on dit] j'ai mangé ou je suis mangé ?

2-Es- J'ai mangé

3-P- leh ? [Pourquoi]

4-E- laʔano fi ħaraki ʕam bekol chocolota [car il y a un mouvement, je mange un chocolat]

5-E1- madame laʔan je suis ... ʕam baʕmol chi [je fais quelque chose]

6-P- ʕam baʕmol ħaraki ...ʔana hon ...ʔana w ʕam baʕmol ħaraki ? [Moi je suis ici et je fais un mouvement ?]

7-E- laʔ [non]

8-P- un autre verbe : j'ai ouvert l'armoire.

9-E1- ħarake [mouvement] !

10-E2- fataħt l bab [j'ai ouvert la porte].

11-E3- je suis ...

12-P- ʔana hon weʔfe w fataħet lexzene [je suis là et j'ouvre l'armoire] avec l'auxiliaire avoir ou être. Leh [pourquoi] avec l'auxiliaire avoir ?

13-E- laʔan madame maʕmelt ħarake ! [Car madame je n'ai pas fait un mouvement]

14-P- laʔan ʔana weʔfe maʕmellt ħarake ... bravo !

15-E- ħarakte idik madame [vous avez bougé le bras madame]

16-P- bas ʔana je suis déplacée jeʕne mchit reħet [je vais] ok ? Autre min fi jaʕṭini [qui peut me donner un] verbe fina nħoto [on peut le conjuguer au] bel passé composé avec l'auxiliaire avoir ? 17-p- verbe manger avec l'auxiliaire avoir ou être ?

18-Es- avoir

19-P- on lève le doigt ! Avoir !..... bade taʕṭouni [je veux que vous me donnez] exemple jeʕne matal ʕen verbe nħoṭo bel passé composé maʕ [c'est—dire un verbe au passé composé avec] auxiliaire être ... nehna ʔelna ʔino l verbe jale mnestaʕmello chou bikoun ? [Nous avons dit un verbe qu'on utilise qu'est-ce qu'il est] feʕel ħarake ok ? [Un verbe de mouvement] ʕaṭouni exemple ʕen verbe bas bel français ! [Donnez-moi un exemple mais en français] 20-E- bel français mamnaʕref [on ne sait pas]

21-P- jih ... Tu vas essayer ...

22-E- chou jeʕne mchit bel français ...Marcher roħt [je suis allée]

23-P- aller ... tu as dit le verbe aller ...autre ... 24-E- allerbes chou jeʕne [que veut dire ?]

25-P- maison ... je suis allée à la maison c'est une phrase n'est-ce pas ?

26-P- d'accord tu veux me donner autre que verbe aller car verbe aller existe ici. Autre ...ʔajeb [ça va] celui qui sait en arabe je peux répondre en français moi-même.

27-E- madame aʕṭiki jeh bel farance [je te le dis en français] ?

28-P- badna nesteʕmel verbe nħoʕto bel passé composé avec auxiliaire avoir ou être bas ʔana bade être laʔano l'être ʔelna ʔano verbe de déplacement [on va utiliser un verbe au passe compose avec auxiliaire avoir ou être mais je préfère l'auxiliaire être car l'auxiliaire être comme nous l'avons dit s'emploie avec les verbes de déplacement]

29-E- jeʕne ħarake [ça veut dire mouvement]

30-P- eh jeʕne ħarake [ça veut dire mouvement] ...fi [il y a] je passer aux toilettes ... Mohamad !

31-E- je peux boire ? 32-P- je veux boire. Ok, j'ai bu c'est-à-dire au passé composé.

► Commentaire

Dans cet extrait de 3 minutes, la maitresse utilise l'arabe libanais et le français. Nous distinguons 3 moments dans son discours : des prises de parole où elle alterne arabe libanais et français, exemples 1, 12, 16,19, 30 P, des prises de parole où elle parle uniquement en français exemples 21, 23, 25, 26, 32 P et des prises de parole où elle parle uniquement en arabe libanais exemples 6.14 P

Le recours à l'arabe libanais a principalement deux fonctions :

1-didactique pour expliquer le fonctionnement de la langue, dans notre cas l'usage de l'auxiliaire, exemple les prises de parole du numéro 6P à 14P.

2-communicative pour lancer et solliciter la parole chez l'élève, la maitresse peut reformuler la parole de l'élève en arabe libanais, exemple 27E, 28P ; elle peut également répéter la parole de l'élève en arabe exemples 13E, 14P, 29E et 30P.

► Présentation des contenus de formations

Suite aux résultats de l'enquête menée auprès des enseignants chargés de cours et à l'analyse des séances filmées, nous sommes allés interviewer les responsables des formations continues des enseignants dans le secteur public afin de nous renseigner sur ces formations pour en étudier les contenus et leur adéquation aux besoins du terrain. Les besoins de formation sont déterminés par les responsables de centre de ressources (CR), les bureaux d'orientation pédagogique (DOPS), et les conseillers régionaux (COR). (Une étude des livrets des formations continues sur les 5 dernières années, nous permet d'avoir une idée sur les formations dispensées. Nous récapitulons ces formations dans un tableau destiné aux formations des enseignants des villes de Beyrouth et Jouneih. Nous renvoyons le lecteur au tableau des formations en annexe numéro 2.

► Commentaire

Une lecture de ces formations permet de les répartir en 4 domaines : la méthodologie, la formation linguistique, la technologie et la pédagogie. Nous y relevons une seule formation sur l'évaluation intitulée outils d'évaluation et une autre sur la gestion de l'hétérogénéité. Autres types de formations en méthodologie sont présents tels que l'apprentissage coopératif: comment l'adopter et l'adapter dans nos classes ? Méthodes actives au service de l'enseignement, la remédiation dans le cadre de la pédagogie de l'intégration. Quant aux formations linguistiques, elles cherchent à travailler les différentes activités langagières chez les enseignants, les techniques de l'expression, le français de la classe. Ces différents titres sont prometteurs et répondent à nos attentes vis à vis du rôle de l'évaluation formatrice dans la gestion de l'hétérogénéité des classes. Cependant, le contenu de ces formations demeure inconnu à cause du refus des concepteurs de nous le communiquer, le considérant comme une propriété privée. Ajoutons que ces formations engagent surtout les enseignants titulaires de leur poste et n'impliquent pas les contractuels ; de plus, les livrets de formation sont soumis aux volontés des directeurs des établissements scolaires qui désignent arbitrairement les enseignants à former. Nous remarquons également que ces formations ne contribuent pas à la promotion professionnelle des enseignants qui les suivent, ce qui les décourage et les démotive.

► Conclusion

La question principale de cette recherche a porté sur l'étude de la gestion de l'hétérogénéité dans des établissements scolaires libanais accueillant de migrants syriens. Nous avons cherché à braquer la lumière sur le rôle de l'évaluation formatrice dans l'enseignement/apprentissage du français, dans des classes d'EB4. L'étude de l'enquête et des observations des classes menées sur le terrain, dans différentes régions du Liban, nous ont permis de faire les remarques suivantes:

- L'utilisation d'une méthodologie d'enseignement/apprentissage traditionnelle basée sur la traduction et le recours à la Parabe dialectal sans planification ni formation aux différents courants méthodologiques en didactique des langues, demeure inefficace et non pertinente. Cette situation exogène d'enseignement/apprentissage du français aux migrants syriens monolingues dans un contexte bilingue, par le recours à l'arabe libanais, est une stratégie récurrente et non planifiée. Malgré les recommandations du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), et les nouvelles orientations vers la mobilisation du répertoire langagier de l'apprenant, nous trouvons que le recours à la langue maternelle et à la traduction doit être soumis à un contrat didactique explicite et planifié afin d'orienter l'usage de la langue maternelle vers des objectifs bien déterminés. La comparaison de deux systèmes linguistiques, d'origine très différente, exige un travail de réflexion profonde et une formation à la didactique convergente et à la didactique intégrée des langues.
- L'utilisation des manuels scolaires destinés à un public libanais ayant le français comme langue seconde, ne correspond pas aux besoins du public syrien ayant le français comme langue étrangère ; cette remarque est valable dans toutes les matières même en mathématiques et sciences, ce qui nécessite une intervention et un travail sur l'élaboration des programmes et des manuels tenant compte des besoins spécifiques du public des migrants. Suite à cette étude englobant les représentations, les interactions verbales et les programmes de formation, nous pensons qu'un travail de conception de formation continue en didactique des langues est fondamental. Ce volet implique forcément des associations telles que la nôtre, qui essaie, grâce aux différents efforts déployés de mettre en place des formations continues tenant compte des besoins réels du terrain.

Bibliographie

- ALLAL Linda, Daniel Bain, Philippe Perrenoud « Régulations métacognitives : quelles places pour l'élève dans l'évaluation formative ? », Evaluation formative et didactique du français, édition Delachaux, Niestle, 1993.
- BLOOM Benjamin S., Human characteristics and school learning, McGraw-Hill, 1976. Traduit en français en 1979. Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Labor, 1990.
- GILLIG Jean Marie Ed., Les pédagogies différenciées. De Boeck, Paris, Bruxelles, 1999.
- JORRO Anne, L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question, De Boeck, Bruxelles, 2000.
- JORRO Anne, MERCIER-BRUNEL Yann, « Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective », Mesure et évaluation en éducation, vol. 34, n° 3, 2011, p. 27-50. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/1024794ar>, DOI: 10.7202/1024794ar
- MEDIONI Maria Alice, L'évaluation au cœur du processus d'apprentissage, des outils pour la classe et pour la formation. Chronique sociale, juin, 2016, p. 25.
- MEIRIEU Philippe, Apprendre...oui, mais comment. ESF, Paris. 1987, 2016.
- PERRENOUD Philippe, La pédagogie à l'école des différences, fragments d'une sociologie de l'échec, ESF, Paris, 1995.
- PERRENOUD Philippe, Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. ESF, Paris, 1997, 2016.
- SCRIVEN Michael , « The methodology of evaluation » in TYLER R.W., GAGNE, R.M., SCRIVEN M. (eds), Perspectives of curriculum evaluation, Rand McNally, 1967.
- VIAL Michel, Se repérer dans les modèles de l'évaluation, méthodes, dispositifs, outils, De Boeck, 2012.

La formation continue des formateurs FLE intervenant auprès de publics migrants adultes à Bruxelles

Contexte

Notre intervention a eu lieu lors des Journées d'études organisées par la FIPF, lieu de rencontre plutôt inhabituel pour parler des publics migrants. Ces journées auront été l'occasion de rencontres et d'échanges dans un esprit de décloisonnement et d'apport de participants d'horizons divers. Elles auront également facilité les prises de contact pour de futurs partenariats utiles dans le monde associatif moins rôdé à ce genre d'échanges que le monde universitaire ou de la francophonie.

Objectifs de l'intervention du centre de formation Proforal ¹

Nous avons présenté notre organisme et nos actions dans le domaine de la formation de formateurs bruxellois intervenant auprès de publics migrants, ainsi qu'un outil de mutualisation, la plateforme collaborative en ligne Bruxelles FLE, afin de recevoir un retour de la part des participants.

Introduction

Nous développerons les éléments de notre présentation après une description du domaine de la formation linguistique des migrants adultes à Bruxelles, bénéficiaires indirects de la formation continue des formateurs FLE qui interviennent auprès d'eux et qui sont à l'origine de notre engagement dans le domaine de la formation de formateurs.

Si les réflexions à ce sujet ne constituent pas un terrain tout à fait vierge², elles mériteraient une recherche plus approfondie, à la manière des travaux d'Hervé Adami sur les acteurs et les dispositifs de la formation linguistique des migrants en France³. Nous proposons ici un panorama succinct des différents acteurs et dispositifs bruxellois qui permettra de situer la formation des formateurs FLE dans son contexte local spécifique.

¹ Proforal asbl (asbl = association sans but lucratif)

² J.-M. DEFAYS et al., eds (2015). Contextualisations. Vingt ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015 (volume 2), Bruxelles : EME. L. COLLÈS, dir. (2013). La formation des enseignants de FLE/S en Belgique : un état des lieux. *Le Langage et l'Homme, Revue de didactique du français*, 48, 1, Bruxelles : EME.

³ Citons notamment : H. ADAMI (2009). La formation linguistique des migrants, CLE International : Paris.

1. La formation linguistique des migrants adultes à Bruxelles

- *Quelques repères historiques sur la formation linguistique des migrants à Bruxelles*

Dans les années 60 et 70, différents acteurs sensibles à la thématique de l’alphabétisation des immigrés et notamment des travailleurs immigrés sont parmi les premiers à s’intéresser à la formation linguistique des migrants à Bruxelles : membres actifs du mouvement syndical, Coordination et Initiatives pour Réfugiés et Étrangers (CIRÉ), Centre d’Alphabétisation pour Travailleurs Immigrés (CATI), Collectif Alpha...

S’appuyant sur les initiatives en faveur de la création d’universités ouvertes en Belgique, qui réunissent alors syndicats et universitaires, le secteur de l’alphabétisation se structure progressivement en réseau d’associations avec la création en 1983 du mouvement Lire et Ecrire, actif auprès du « *public autochtone ou immigré, peu ou pas scolarisé*¹ ».

Du côté institutionnel, les pouvoirs publics développent la prise en charge des publics migrants à travers différents dispositifs finançant des cours de FLE, comme le Fonds d’Impulsion à la Politique des Immigrés (1991) et le secteur de la Cohésion sociale (1993).

Il ne s’agit pas ici de distinguer un « public FLE » et un « public Alpha ». Le terme de Français Langue Etrangère (FLE) désigne une discipline universitaire et un ensemble d’outils méthodologiques pour enseigner le français à des personnes allophones. L’alphabétisation renvoie quant à elle au mouvement d’éducation populaire tel qu’il s’est constitué à Bruxelles.

Et de ce fait, on peut avancer que le FLE a été pensé à son origine par et pour des publics universitaires quand l’alphabétisation est indissociable de ses origines dans le monde associatif et militant : si elle propose des approches méthodologiques, c’est généralement dans une visée plus large d’éducation populaire émancipatrice.

- *L’offre de formation FLE à Bruxelles*

Dans le contexte bruxellois, les offres de formation en alphabétisation et en FLE coexistent et certains organismes proposent les deux approches avec des pratiques très hétérogènes. On retrouve aussi le public décrit par Lire et Ecrire (« *immigré peu scolarisé* ») dans des organismes qui développent une offre de formation en FLE.

L’offre de formation FLE bruxelloise présentée ci-dessous est non exhaustive : elle exclut l’offre de cours privés (écoles de langues ou particuliers), ou encore celle animée par les communes, pour se concentrer sur les organismes dépendants ou soutenus par le Service Public Francophone Bruxellois (SFPB) et la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

Nous indiquons le nombre de lieux de formation actifs dans l’enseignement du FLE sans rendre compte du nombre de groupes en formation ou du nombre d’apprenants accueillis par les organismes concernés. Par ailleurs, soulignons que certains organismes participent simultanément à plusieurs dispositifs.

¹ A.-C. DENIS, Y. DUPRIEZ, A. LEDUC, J.-M. SCHREUER, C. STERCQ (2003). 1983-2002, Lire et Ecrire, 20 ans d’histoire. *Journal de l’Alpha*, 136, Bruxelles : Lire et Ecrire Communauté française.

- *Présentation de l'offre de formation FLE à Bruxelles financée par le SPF B et la FWB¹*

Intitulés des dispositifs incluant des cours de FLE	Nombre d'organismes financés dans le cadre de ces dispositifs
Cohésion sociale	50 associations
Education permanente	11 associations
Insertion Socio-Professionnelle	13 organismes
Parcours d'accueil pour primo-arrivants	10 opérateurs linguistiques
Promotion sociale	15 établissements
Accueil scolaire pour primo-arrivants (DASPA)	14 établissements

L'offre de formation FLE décrite ci-dessus reprend un ensemble de cours proposés à des publics allophones en général. Ils peuvent être récemment arrivés ou installés de longue date à Bruxelles et les motivations de leur participation à ces cours sont très diverses.

- *L'offre de formation FLE à Bruxelles destinée aux publics primo-arrivant*

Décrivons maintenant les modules FLE animés dans le cadre du nouveau parcours d'accueil francophone bruxellois destiné à des publics qui correspondent à la catégorie administrative de « primo-arrivants ». Il s'agit ici de personnes résidant légalement en Région de Bruxelles-Capitale depuis plus de 3 mois et moins de 3 ans.²

Cette analyse des dispositifs pourrait être complétée par ceux financés par le Fonds Asiles, Migration et Intégration (AMIF) de l'Union européenne et qui concernent plusieurs organismes (opérateurs du parcours d'accueil ou non) organisant des cours de FLE pour des primo-arrivants extra-communautaires.

Le parcours d'accueil francophone pour primo-arrivants de la Région Bruxelles-Capitale est organisé par le SPF B. Ce parcours est fixé par des textes législatifs, Décret³ et Arrêtés d'application, précisant les conditions de la mise en œuvre du volet linguistique.

Le volet linguistique du programme d'accueil des primo-arrivants est mis en œuvre par un ensemble d'acteurs : deux bureaux d'accueil, VIA et BAPA BXL, et des opérateurs linguistiques retenus suite à un appel d'offres du SPF B en 2015. Cet appel d'offres définissait les paramètres de l'offre linguistique des opérateurs : gratuité, durée des modules, référentiel de compétences repris du CECRL et du référentiel pour le niveau A1.1 du Conseil de l'Europe.

Au sein des Bureaux d'Accueil pour Primo-Arrivants (BAPA), les primo-arrivants qui souhaitent suivre une formation linguistique passent un test de positionnement puis sont inscrits dans un des modules FLE ou Alpha organisés par les opérateurs linguistiques.

1 Document interne, Proforal asbl, 2018

2 Catégorie bien plus restrictive que celle de « migrant », que l'Organisation des Nations Unies définit comme « toute personne qui a résidé dans un pays étranger pendant plus d'une année, quelles que soient les causes, volontaires ou involontaires, du mouvement, et quels que soient les moyens, réguliers ou irréguliers, utilisés pour migrer ». <https://refugeesmigrants.un.org/fr/d%C3%A9finitions>

3 http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/loi_a1.pl?&language=fr&cn=2013071838&caller=image_a1&fromtab=loi

Les niveaux de ces modules FLE (A1.1, A1.2, A2) se réfèrent au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et au niveau de scolarité atteint par les apprenants (filiale A et filiale B). Les deux filiales définissent des niveaux de maîtrise de compétences précises : pour la filiale A, il s'agit des compétences acquises entre les niveaux CEB (certificat d'études primaire belge) et CES2D (diplôme sanctionnant le premier degré du cycle secondaire belge). Ce critère est corrélé par d'autres indicateurs (âge de fin des études, proximité aux langues romanes et alphabet latin...) au moment du positionnement réalisé par les travailleurs des bureaux d'accueil.

En 2017, les opérateurs linguistiques ont ainsi organisé 93 modules FLE comptant de 100 à 200 heures pour des groupes pouvant aller jusqu'à 15 participants. Le nombre total d'inscriptions à ces modules s'est élevé à 1138.¹

2. La formation des formateurs FLE intervenant auprès de publics migrants à Bruxelles

a. Etat des lieux de la formation des formateurs FLE à Bruxelles

- *Présentation de l'offre de formation initiale, continue et thématique en présentiel disponible à Bruxelles en 2018*

Type de formation	Intitulés de la formation	Organismes
Initiale	Master en langues – orientation français langue étrangère	UCL et ULB
	Régendat Français – Français Langue Etrangère	HEB et ISPG
Continue	Certificat d'université en didactique du FLE	partenariat UCL/Proforal
	Diplôme du Professorat de l'Alliance française de Bruxelles	Alliance Française de Bruxelles-Europe
Thématique	Stage International d'été	UCL
	Jeux de langage en FLE	Maison de la Francité
	Animation d'atelier d'écriture	
	Création et gestion de table de conversation	

- *Un constat partagé*

Pour reprendre la formule de Vincent Louis², le champ du FLE en Belgique est marqué par sa fragilité, et nous préciserons que cette fragilité se retrouve dans le domaine de la formation continue des formateurs où intervient l'association Proforal.

La déclaration du Conseil de la Langue et de la Politique Linguistique de 2012 était sans équivoque : l'offre de formation, y compris la formation des formateurs en FLE n'est pas à la hauteur des besoins des publics concernés :

¹ Document interne, SPFB, 2018

² V. LOUIS (2015). Contextualisations. Vingt ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015 (volume 2), p.125-137, Bruxelles : EME.

*La question de la formation des formateurs constituent un excellent exemple (...) de la désorganisation structurelle caractérisant la situation du FLE/S dans la FWB [...] Quant aux milieux associatifs, la situation y est pire encore, puisque aucune qualification (...) n'y est exigible et qu'aucune formation diplômante à l'enseignement du FLE/S au bénéfice de ces publics n'est aujourd'hui offerte par quelque opérateur que ce soit dans la FWB.*¹

Le constat des lacunes du système général de formation des formateurs en FLE établi par les professionnels de la formation de formateurs est similaire :

*(...) les besoins à couvrir étaient (et sont d'ailleurs encore aujourd'hui), eux, vastes, très urgents et très réels et se situent à tous les niveaux du système scolaire obligatoire ainsi qu'en dehors de celui-ci avec l'enseignement du français aux adultes allophones.*²

► *L'offre universitaire*

Au niveau régional, les possibilités de formation au niveau universitaire ou supérieur sont réduites à deux options, en incluant l'Université Catholique de Louvain (UCL) située hors les murs. Cette dernière possède une expérience solide et reconnue dans le domaine de la didactique du FLE et propose un « Master en langues et littératures françaises et romanes, orientation français langue étrangère » qui peut donner accès à une agrégation orientée FLE.

A l'Université Libre de Bruxelles (ULB), il existe un « Master en langues et littératures françaises et romanes, orientation Français langue étrangère, à finalité Contacts linguistiques » dont l'intitulé, sibyllin, traduit peut-être la difficulté des universités à contourner l'inexistence actuelle de titres reconnus. Enfin, évoquons l'agrégation proposée par la Haute Ecole de Bruxelles (HEB) et l'Institut Supérieur de Pédagogie Galilée (ISPG) qui ne concerne que la formation des enseignants du secondaire inférieur, destinés à travailler avec des publics scolaires.

► *Une offre de formation sélective*

L'Alliance Française de Bruxelles-Europe, créée en 1945, propose de son côté une formation complète de 9 mois. Bien qu'un système de dérogations soit proposé aux candidats, le coût élevé de la formation et le niveau de diplôme requis à l'entrée posent cependant la question de son accessibilité. Du côté de l'UCL, le Certificat d'université en didactique du FLE propose une formation adaptée aux personnes en activité et dont le coût avoisine le montant d'une inscription universitaire. Les conditions d'accès y étaient sélectives car seuls les détenteurs d'une agrégation ou d'un CAP étaient admis mais son public a évolué depuis le partenariat noué avec l'association Proforal sur lequel nous reviendrons au point suivant.

Par ailleurs, l'ULB a développé de son côté une offre spécifique dans le cadre de la formation FLE des lecteurs de français de la FWB. Cette offre concerne les futurs lecteurs de français partant dans une université étrangère.

► *Une offre réduite de stages pratiques*

Seuls deux organismes proposent des ateliers thématiques ponctuels permettant aux formateurs de mettre à jour leurs pratiques et de garder un contact avec des formateurs de différents horizons : l'UCL et la Maison de la Francité.

b. Le développement de nouveaux dispositifs dans le cadre du parcours d'accueil bruxellois

¹ Conseil de la Langue et de la Politique Linguistique (2012). *Avis sur la politique globale de la Fédération Wallonie-Bruxelles en matière de FLE/S* du 13 septembre 2012, p.2-3.

² A. MARAVELAKI (2013). Devenir prof de FLE en Belgique francophone : de la construction du curriculum à l'invention d'une nouvelle identité. *Le Langage et l'Homme, Revue de didactique du français*, 48, 1, p.20, Bruxelles ; E.M.E.

Le développement du parcours d'accueil bruxellois a eu le mérite de stimuler la création de nouveaux dispositifs destinés à enrichir cette offre lacunaire. Les conditions imposées par le pouvoir organisateur en termes de niveau de formation des formateurs comprennent en effet une formation en didactique pour certains profils de formateurs. Une exigence assez novatrice dans un secteur associatif historiquement marqué par une grande hétérogénéité des parcours des intervenants pédagogiques.

► *Le Certificat universitaire en didactique du FLE : un partenariat UCL/Proforal*

C'est dans ce contexte spécifique que Geneviève Geron (UCL) et Pauline Pineau (Proforal) ont mis sur pied un partenariat entre un acteur historique du FLE en Belgique, l'UCL, et un acteur de terrain, l'asbl Proforal, qui accueille depuis 25 ans des publics peu scolarisés en alphabétisation, FLE et remise à niveau dans le secteur de l'insertion socio-professionnelle.

Initié en 2006 par Luc Collès et Geneviève Geron, le Certificat est une formation continue destinée à des personnes détentrices d'un titre pédagogique.

Le partenariat lancé en 2013 avec Proforal permet de professionnaliser des acteurs de terrain en leur ouvrant l'accès à la formation et en créant des liens entre le monde universitaire et l'expertise de terrain, facilitant le dialogue entre théorie et pratique.

La participation du Centre Bruxellois d'Action Interculturelle (anciennement « Centre socioculturel des immigrés ») a en outre permis d'intégrer un acteur historique proche des migrants avec lesquels travaillent ou travailleront les formateurs inscrit dans la formation.

A titre indicatif, voici les grandes lignes du programme du Certificat pour l'année 2017-2018 :

Contenus	Volume horaire
Cours théoriques (UCL)	55h
Ateliers pratiques (Proforal)	30h
Initiation à l'interculturel (CBAI)	18h
Stages pratiques	30h

► *Le programme d'Appui Pédagogique aux Opérateurs Linguistiques du Parcours d'Accueil (APOLPA)*

Parallèlement à l'ouverture de modules FLE destinés aux primo-arrivants du parcours d'accueil, Proforal anime un programme destiné à réunir les intervenants pédagogiques des différents opérateurs en charge de ces modules.

Dans un cadre où les apprenants peuvent circuler d'un opérateur à l'autre (par exemple suivre un module A1 chez un des opérateurs puis un module A2 chez un autre opérateur), il semblait important de promouvoir la création d'outils collectifs, de favoriser les échanges autour de thématiques communes et la mutualisation de ressources pédagogiques.

Le programme APOLPA est constitué de deux volets complémentaires : des réunions en groupe de travail sur des thématiques précises et des ateliers animés par des intervenants extérieurs experts, pédagogiques ou non, qui peuvent être organisés en partenariat avec d'autres organismes (en 2017 : l'asbl Harmonisation Sociale Schaerbeekoise, le Collectif Formation Société et le CIRÉ).

La participation au programme se fait sur base volontaire avec un choix des thématiques réalisé en concertation avec les participants. Les rencontres ont lieu en alternance chez les différents opérateurs du parcours, afin de renforcer la cohésion d'un ensemble d'organismes hétérogène.

A titre indicatif, voici les thématiques abordées en 2016-2017 :

Groupe de travail	L'évaluation en fin de module	
Ateliers		
Thèmes	Intervenants	
Les parcours d'intégration à Bruxelles	Catherine Xhardez (Université Saint-Louis)	
S'approprier les niveaux A1 et A2 du CECR	Proforal asbl	
Construire des séquences didactiques cohérentes pour la formation en français des adultes primo-arrivants	Véronique Laurens (Université Paris 3)	
L'auto-socio-construction dans l'apprentissage des savoirs	Marie-Alice Medioni (GFEN)	
Apprentissage par le chant et le rythme	Mandji asbl	
Projection-débat autour du documentaire « Intégration Inch'Allah »	Pablo Muñoz Gomez (réalisateur)	
L'approche neurolinguistique (ANL)	Inès Ricordel / Vi-Tri Truong	

► *La plateforme participative bruxellesfle.be*

Fondé en 2015 par l'asbl Proforal, le site Internet bruxellesfle.be a été développé pour devenir une véritable plateforme participative destinée aux formateurs et aux futurs formateurs de FLE bruxellois : il offre des ressources pédagogiques, des informations générales sur les lieux de formation, les formations de formateurs, les offres d'emplois et de bénévolat, des actualités relatives au secteur... Il est destiné à devenir un lieu de ressources animé par et pour les formateurs FLE qui sont par exemple invités à y déposer des fiches et des activités pédagogiques adaptées au contexte francophone bruxellois. En avril 2018, un comité de pilotage réunissant des formateurs bruxellois extérieurs à Proforal a été créé afin que le site puisse améliorer sa mission de service sur la base de besoins concrets observés sur le terrain.

3. Enjeux et perspectives : diversification des modalités de la formation continue et développement de réseaux professionnels

Ces nouveaux dispositifs attirent un public pour lequel les lieux de rencontres professionnels restent rares. Pour l'asbl Proforal, l'enjeu réside dans la pérennisation de ce travail de mise en réseau et la poursuite d'une réflexion sur les modalités d'animation de la formation continue des formateurs FLE bruxellois, notamment ceux qui travaillent sur le terrain avec des publics pour lesquels il existe peu de ressources.

► *Diversification des modalités de la formation continue*

En tant qu'acteur de ces nouveaux dispositifs, Proforal privilégie des modalités plurielles pour une offre de formation continue adaptée au besoin du terrain, dont les contenus sont définis par les formateurs aux prises avec des apprenants aux profils et aux besoins diversifiés.

Plaidant pour un rapprochement entre la recherche et la pratique, nous avons pour objectif de privilégier une participation ouverte à tous les centres de formation actifs dans le FLE et qui accueillent des publics migrants, notamment peu scolarisés.

Le projet de l'asbl Proforal est donc de poursuivre la formation continue des formateurs FLE en Région Bruxelles-Capitale sur un mode collaboratif et structuré autour des axes suivants :

- Appui pédagogique, avec et pour les formateurs engagés dans un projet spécifique comme le parcours d'accueil bruxellois ;
- Formation continue, en partenariat avec le monde universitaire ;
- Plateforme bruxellesfle.be, avec la participation des formateurs FLE bruxellois et guidée par un comité de pilotage ;
- Innovation pédagogique, par l'expérimentation d'approches inspirées par les apports des intervenants de la formation continue bruxelloise ;
- Projets internationaux, avec le développement de la mobilité des intervenants pédagogiques bruxellois et leur mise en réseau.

► *Développement des liens entre le réseau bruxellois et les réseaux européens et francophones*

Les projets internationaux évoqués plus haut sont de différentes natures. De nombreux chantiers existent pour mieux connecter les acteurs du FLE bruxellois aux acteurs du FLE avec lesquels ils pourraient échanger et enrichir leurs pratiques et leurs connaissances. Citons quelques projets qui nous intéressent particulièrement :

- La mise en réseau des formateurs travaillant avec des publics migrants en Europe, notamment ceux qui interviennent au sein des différents parcours d'accueil ;
- Le développement de la mobilité de ces formateurs en Europe par le biais du programme Erasmus + ;
- La diffusion des nombreux travaux de recherche anglophones sur le développement d'une langue seconde chez les adultes migrants peu scolarisés.

Pour ce faire, la diffusion des événements tel que ces journées d'études organisées par la FIPF, qui constituent le point de départ de ce texte, nous semble primordiale afin de poursuivre le travail au long cours de mise en relation des intervenants pédagogiques travaillant au service des publics migrants.

Les organisateurs



Wallonie-Bruxelles International (WBI) est l'agence chargée des relations internationales Wallonie-Bruxelles. Elle est l'instrument de la politique internationale menée par la Wallonie, la Fédération Wallonie-Bruxelles et la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale. WBI fait la promotion des composantes de Wallonie-Bruxelles en tant qu'entités dotées d'une capacité d'action internationale et défend les valeurs et intérêts de chacune des parties, dans un esprit de coopération et d'entraide mutuelle.



La Fédération Internationale des Professeurs de Français anime depuis 1969 le réseau mondial des associations d'enseignants de français.

Elle contribue au développement de ses associations affiliées et, à travers elles, à la promotion de la langue française.

Au service de la communauté internationale des professeurs de français, la FIPF est un acteur important de la francophonie.

Avec le soutien de :



Documents récapitulatifs pour l'enseignement du français aux migrants

Nom de la ressource	Descriptif	URL/ accès
Revue Diversités et citoyennetés. Appropriation du français par les migrants. (n° 31)	Présentation d'initiatives en matière d'appropriation du français par les adultes migrants.	http://irfam.org/assets/File/e-journal/e-journal-irfam-31-appropriation-du-francais-par-les-migrants.pdf
Livre Appropriation du français par les migrants Rôles des actions culturelles	Cet ouvrage veut renforcer l'appropriation de la langue française par les migrants et non leur apprendre au sens strict, tout en valorisant leurs identités à travers une participation dans le pays d'accueil. L'approche met en exergue des actions et des recherches qui travaillent sur les représentations et analysent des activités socioculturelles alternatives aux cours traditionnels.	http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=38219
Guide : Favoriser l'appropriation du français par les migrants à travers les pratiques culturelles.	Recherche commanditée par le Service de la langue française de la Fédération Wallonie-Bruxelles à l'IRFAM (l'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations). Cette recherche-action intitulée «Rapports à la langue française et plurilinguisme des populations issues des migrations en Wallonie et à Bruxelles : renforcement des pratiques éducatives travers l'application de résultats de recherches » étudie les pratiques culturelles favorisant l'appropriation, la socialisation, l'approche, l'introduction et l'usage de la langue française par les migrants.	http://www.languefrancaise.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecured1&u=0&g=0&hash=c791f125bd29a67f78201d8293bdf1fed818b80a&file=fileadmin/sites/sgll/upload/ff_supe_r_editor/publicat/Referentiel_Guide.pdf
Revue Diversités et Citoyennetés Dossier : Accueillir des élèves Non francophones à l'école (n°13)	Ce numéro présente le cheminement et les résultats de quatre années d'une « recherche-formation » réalisée par l'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations en collaboration avec des étudiants de l'Université de Liège. La démarche permet d'énoncer ainsi des recommandations pédagogiques et politiques. Celles-ci ont été validées lors de diverses rencontres menées avec des enseignants.	http://irfam.org/assets/File/EJOURNAL_DC_13_I_2008.pdf
Site Ici, ensemble. Enseigner le français aux adultes migrants.	Collection de ressources créées par TV5Monde et Langues Plurielles pour accompagner les formateurs bénévoles et professionnels qui enseignent à des adultes migrants. Trois catégories de public sont prévues : adultes scolarisés dans leur pays d'origine et	enseigner.tv5monde.com/ici-ensemble

	<p>débutant en français; adultes non scolarisés dans leur pays d'origine et débutant en français; adultes non scolarisés dans leur pays d'origine mais s'exprimant facilement à l'oral. Les activités portent sur la vie sociale (consulter un médecin, rechercher un logement, etc.), la vie publique et citoyenne et la vie professionnelle.</p>
Document : <i>Chemins d'espoir, La Cimade</i>	<p>La Cimade présente des parcours de formation et d'insertion de demandeurs d'asile et de réfugiés en Ile-de-France à partir de l'expérience du projet FAAR (programme Equal 2004-2008).</p> <p>http://www.lacimade.org/wp-content/uploads/2008/10/chemins_espoir.pdf</p>
Document : <i>Apprendre le français, vivre dans la cité, La Cimade</i>	<p>La Cimade présente la démarche, les activités et supports de formation au français des demandeurs d'asile et des réfugiés en Ile-de-France</p> <p>http://www.lacimade.org/wp-content/uploads/2009/05/Apprendre_le_francais.pdf</p>
Document : <i>Théâtre et apprentissage du français – Expériences de formation avec des adultes primo-arrivants en France, La Cimade</i>	<p>La Cimade présente la description et l'analyse de projets théâtre avec des demandeurs d'asile et des réfugiés (en collaboration avec Le Théâtre du Soleil, compagnie d'A. Mnouchkine)</p> <p>http://www.lacimade.org/wp-content/uploads/2009/12/theatre_et_formatio</p>
Revue : <i>Français et insertion, Les Cahiers de l'Asdifle, (n°15) (2004)</i>	<p>Actes des rencontres 31 et 32 de l'Asdifle, de l'année 2003, sur la thématique de la formation au français et de l'insertion des publics.</p> <p>http://asdifle.com/numeros</p>
Site internet fide	<p>Informations sur le système suisse pour l'intégration linguistique des migrants et migrant-e-s, ressources didactiques</p> <p>www.fide-info.ch</p>
Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrant-e-s en Suisse	<p>Ce curriculum-cadre tient compte des méthodes de formation des adultes à l'apprentissage d'une seconde langue et s'oriente sur le Cadre européen commun de référence pour les langues édicté par le Conseil de l'Europe (CECR). Les recommandations sont une synthèse des enseignements et des points de vue actuels en matière d'apprentissage ciblé des langues. Elles sont le fruit de la collaboration entre de nombreuses personnes impliquées dans le travail d'intégration et d'encouragement de l'apprentissage des langues dans les différentes régions de Suisse</p> <p>http://www.fide-info.ch/doc/01_Projekt/fideFR01_CurriculumCadre.pdf</p>
Livre : 1001 idées pour se parler, édité par l'école d'alpha à Bruxelles, sous la coordination de	<p>Présentées sous forme de fiches, accompagnées des illustrations nécessaires, les thématiques sont autant de mises en situations dynamiques pour briser la glace dans un groupe, que de traiter de sujets tels que la famille, le</p> <p>p.lattuca@ceraic.be, disponible par We transfer</p>

<p>Pina Lattuca, Anne Loontjens, Frédéric Maes et Catherine Strereq</p>	<p>logement, des points de grammaire à introduire ou approfondir.</p>
<p>Livre : Et si vous étiez à l'école à Ankara, Rabat, Rome, Madrid, Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, collectif écrit par Michelle Tassin, Cloé Marthe, Nicola Dumortier, Laurence Casterman</p>	<p>Ouvrage pour des néophytes qui s'interrogent sur le fonctionnement de la langue arabe, turque, italienne et espagnole. Une grammaire contrastive, accessible pour les bénévoles notamment.</p> <p>p.lattuca@ceraic.be L'ouvrage n'est plus disponible à la vente. Le CeRAIC peut vous le transférer à la demande</p>
<p>Site : Bruxelles FLE</p>	<p>Fiches pédagogiques, liens utiles, supports illustrés classés par type, par compétence ou par thème... http://www.bruxellesfle.be/</p>
<p>Site : Boîte à outils du Conseil de l'Europe</p>	<p>Le Conseil de l'Europe a conçu la Boîte à outils (en sept langues) pour aider les États membres à relever les défis posés par les flux migratoires sans précédents que connaît actuellement l'Europe. Cet instrument s'inscrit dans le projet sur l'Intégration linguistique des migrants adultes » (ILMA), une composante majeure du Programme des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.</p> <p>La « Boîte à outils » est constituée des 57 outils et de l'ensemble des ressources proposés dans les diverses sections de ce site. Les outils peuvent être téléchargés et adaptés pour répondre aux besoins de différents contextes.</p> <p>Elle a pour objectif d'aider les organisations, et en particulier les volontaires qui travaillent pour elles, à dispenser un accompagnement linguistique aux réfugiés adultes – le terme « réfugié » s'entendant ici au sens large, de sorte à englober les demandeurs d'asile également.</p>
<p>Livret d'activités : Nous sommes avant tout des enfants ! Stop aux idées reçues sur les enfants et les personnes migrantes.</p>	<p>Ce livret a été réalisé par Solidarité Laïque, le SNUipp-FSU et la FCPE, avec la participation d'InfoMIE, Centre de Ressources pour les Mineurs Isolés. Il a reçu le soutien de l'Internationale de l'Education.</p> <p>Public : Entre 8 et 16 ans, et au-delà pour toute personne intéressée par les droits de l'enfant</p> <p>http://www.solidarite-laïque.org/pro/documents-pedagogiques/livret-stop-aux-idees-receues-sur-les-enfants-et-les-personnes-migrantes/</p>

Une section du site internet du MIDI (ministère de l'immigration, diversité et inclusion- Québec) Afin d'accompagner l'intégration des personnes nouvellement arrivées, le Ministère offre, en collaboration avec différents organismes partenaires, des séances d'information en français qui traitent, entre autres, des valeurs communes du Québec et des façons dont elles sont vécues au quotidien. Vous trouverez sur le site une série de documents (vidéos, guides, etc.) élaborés dans plusieurs langues.

<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/vivre-quebec/valeurs-communes/index.html>

WEBOGRAPHIE

*Référentiel, ressources didactiques développées au Québec
et ressources en technologies de l'information et des
communications pour l'enseignement (TICE)*

19 décembre 2017

Immigration,
Diversité
et Inclusion
Québec 

1. RÉFÉRENTIELS COMMUN EN FRANCISATION ET AUTRES PROGRAMMES
2. RESSOURCES PRATIQUES
 - a. [Matériel didactique numérique](#)
 - b. [Activités éducatives dans d'autres matières à partir d'audios et de vidéos authentiques](#)
3. TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT (TICE)
 - a. [Sites spécialisés en TICE](#)
 - b. [Outils TICE](#)
 - i. [Logiciels gratuits](#)
 - ii. [Plateformes collaboratives](#)

REFERENTIEL COMMUN ET AUTRES PROGRAMMES

L'ÉCHELLE QUÉBÉCOISE DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE EN FRANÇAIS DES PERSONNES IMMIGRANTES ADULTES

L'échelle québécoise est le cadre de référence commun, propre au Québec, qui décrit sous forme de comportements observables les compétences en français des personnes immigrantes. Il permet de dresser le portrait linguistique de ces personnes à chacune des étapes de leur parcours d'immigration et d'intégration, et ce, dans un langage univoque qui rend compte des compétences acquises et de la progression des apprentissages. L'Échelle constitue la pierre d'assise sur laquelle sont bâtis les programmes et les tests d'évaluation des compétences en français.

PROGRAMME-CADRE DE FRANÇAIS POUR LES PERSONNES IMMIGRANTES ADULTES AU QUÉBEC

Le Programme-cadre, élaboré à partir de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes, harmonise le contenu des cours de français offerts aux personnes immigrantes dans les réseaux du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion ainsi que du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Le Programme-cadre décrit les contenus d'enseignement et les connaissances à acquérir propres à chaque niveau de compétence en français et présente les repères socioculturels, les valeurs communes de la société québécoise et des éléments de compétence interculturelle. Le Programme-cadre vise l'atteinte du niveau 8. L'atteinte de ce niveau de compétence devrait permettre la poursuite d'études en français ou faciliter l'accès au marché du travail. Il est implanté depuis février 2015 dans l'ensemble des cours à temps complet pour la clientèle scolarisée et depuis avril 2015 pour les cours réguliers à temps partiel offerts à cette clientèle.

FRANCISATION-ALPHA : PROGRAMME-GUIDE

Programme d'études élaboré par la Commission scolaire de Montréal dont le but est la francisation, à l'oral et à l'écrit, des adultes allophones peu ou pas scolarisés. Il comprend donc une partie **programme** à proprement parler, et une partie **guide** afin de faciliter la compréhension et favoriser l'application du programme.

RESSOURCES PRATIQUES



MATÉRIEL DIDACTIQUE

MATÉRIEL DIDACTIQUE NUMÉRIQUE

[FRANCOLAB](#)

Francolab est développé au Canada par TV5. C'est une plateforme éducative destinée aux enseignants, mais aussi aux apprenants de français. Dans le contexte de la francisation, les enseignants et les apprenants trouveront des contenus audiovisuels et pédagogiques liés aux aspects socioculturels canadiens. Les enseignants auront accès à une collection de vidéos avec des contenus variés et des fiches pédagogiques reliées favorisant l'apprentissage du français et des échanges en classe sur des thèmes facilement identifiables.

[ALEXANDRIE FGA-FRANCISATION](#)

Site de partage d'outils et de matériel pédagogique conçus par et pour le personnel scolaire de la formation générale des adultes des commissions scolaires. Les enseignants ont accès à des séquences d'enseignement-apprentissage complètes en plusieurs compétences (PO, PÉ, CO, CÉ). Chaque séquence est accompagnée d'un guide de l'enseignement et d'un guide de l'apprenant

[TUTELA – APPRENDRE, PARTAGER, S'ÉPANOUIR](#)

Banque de ressources et une communauté en ligne destinée aux professionnels du français langue seconde (FLS) et de l'anglais langue seconde (ALS), Tutela est une initiative conjointe fédérale-provinciale financée par Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, offrant des activités d'apprentissage, des feuilles de travail, des modèles, des documents de formation pour enseignants, des exemples de programme, des informations relatives à la gestion et aux politiques, des articles de recherche, entre autres, dont plusieurs à visée professionnelle.

[SOFAD](#)

Ressources pour des apprenants en français langue seconde : activités notées et capsules vidéo.

- [Ressources du portail eduSOFAD](#)
Le portail de cours en ligne de la Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec.
- [Simulateur d'entrevues de sélection](#)
Environnement sonore et visuel simple qui permet de simuler une entrevue d'emploi.

[OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE \(OQLF\)](#)

- [Le Grand dictionnaire terminologique \(GDT\).](#)
- [Banque de dépannage linguistique.](#)
- [Lexiques et vocabulaires techniques : glossaires thématiques.](#)
- [Jeux linguistiques.](#)
- [Répertoire de portails linguistiques.](#)

[LE FRANÇAIS AU BUREAU](#)

Outil de référence et exercices d'amélioration du français au bureau élaboré par l'Office québécois de la langue française (OQLF).

- [Modèles de communications écrites téléchargeables](#) (septième édition).
- [Le français au bureau : exercices en ligne](#) (sixième édition).
- [Francojeu 2007](#) : exercices tirés du *Français au bureau*.

[TERMIUM PLUS](#)

Banque de données terminologiques et linguistiques du Gouvernement du Canada qui donne accès à des millions de termes en anglais, français, espagnol et portugais, ainsi qu'à des abréviations, des définitions et des exemples d'utilisation dans un large éventail de domaines spécialisés.

[RÉPERTOIRE DES DICTIONNAIRES DE FRANÇAIS SPÉCIALISÉS EN LIGNE](#)

Liste de ressources en ligne répertoriées par le Service des bibliothèques et archives de l'Université de Sherbrooke.

[LA PIQÛRE DU FRANÇAIS](#)

Ressource du Centre collégial de développement de matériel didactique destinée aux élèves allophones inscrits en soins infirmiers. Ils ont accès à des documents pédagogiques qui les préparent à soigner en français et à réussir l'examen de l'Office québécois de la langue française (OQLF).

- [Soigner en santé](#)
Des exercices de compréhension selon les compétences et les thèmes.
- [Se préparer à l'examen de l'OQLF](#)
Des exercices pour se préparer à l'examen de l'Office québécois de la langue française (OQLF).

ACTIVITÉS ÉDUCATIVES DANS D'AUTRES MATIÈRES À PARTIR D'AUDIOS ET DE VIDÉOS AUTHENTIQUES

[ARCHIVES DE RADIO-CANADA \(POUR LES PROFS](#)

La section « Pour les profs » du site des Archives de Radio-Canada propose des projets pédagogiques pour le 3e cycle du primaire et pour le secondaire avec des pistes d'analyse et des activités destinées aux professeurs du collégial.

[CATALOGUE DU CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT DE MATÉRIEL DIDACTIQUE \(CCDMD\)](#)

Catalogue de ressources didactiques, dont plusieurs gratuites, dans différents domaines de formation et matières scolaires pour le niveau collégial : manuels, sites web, logiciels. Les vidéos sont accompagnées d'exercices de formation professionnelle.

- [Le français au bureau : exercices en ligne](#) (sixième édition).
- [Francojeu 2007](#) : exercices tirés du *Français au bureau*.
- [Le monde en images](#) : espace de partage et collection d'images et de vidéos éducatives libres de droits (plus de 400 albums), dont plusieurs à visée professionnelle.
 - ❖ Simulations vidéo d'entrevues de l'OQLF : infirmières
 - [Simulation d'entrevue de l'OQLF – 1](#)
 - [Simulation d'entrevue de l'OQLF – 2](#)
 - ❖ [Réévaluation de l'adulte en chirurgie](#) : capsules vidéo.
 - ❖ [La piqûre de l'injection](#) : capsules vidéo.
 - ❖ [Réalisation d'orthèses plantaires](#) : capsules vidéo.
 - ❖ [Réalisation d'orthèses tibio-pédieuses](#) : capsules vidéo.
- [La piqûre du français](#) : exercices de français pour les soins infirmiers.
- [Une journée de Maxime](#) : outil créé afin de mettre des images sur des notions encore abstraites au début de l'apprentissage des soins infirmiers.
- [Urgence et communication](#) : site de simulations d'interventions préhospitalières contenant une banque de séquences vidéo illustrant des interventions médicales d'urgence préhospitalière dans le cadre du travail de technicienne ou de technicien ambulancier et de première répondante ou de premier répondant médical.
- [Réanimation cardiorespiratoire](#) : 172 capsules vidéo qui démontrent les premiers gestes de secours à accomplir quand on doit procéder à une réanimation cardiorespiratoire, ainsi que 172 fiches techniques qui décrivent ces gestes, étape par étape.
- [Les gestes de la science](#) : courtes capsules vidéo portant sur l'utilisation et la manipulation des instruments qu'on trouve le plus couramment dans les laboratoires de chimie et de biologie.
- [Simulations d'interventions policières](#) : banque de séquences vidéo illustrant des interventions policières qui impliquent des policiers-patrouilleurs et des citoyens.
- [Contrôle des personnes violentes](#) : 61 vidéos qui constituent autant de supports audiovisuels à l'apprentissage des mouvements utiles à la maîtrise de compétences du programme Techniques policières.
- [Éducation spécialisée, un travail aux multiples facettes](#) : 206 vidéos qui présentent des éléments caractérisant la fonction de travail (opérations professionnelles, attitudes, conditions d'exercice, facteurs de stress, etc.) de la technicienne et du technicien en éducation spécialisée (TES) au sein de cinq milieux différents.

ONF ÉDUCATION

Ressources éducatives conçues pour simplifier l'enseignement de thèmes de société majeurs en utilisant les films de l'Office national du film du Canada.

- [Productions interactives](#)
Cette section présente des œuvres et des applications interactives qui privilégient l'immersion et la participation et qui favorisent la maîtrise des outils propres à la culture du numérique.
- [Sélections éducatives](#)
Sélection éducative des collections de films articulées autour de thèmes fédérateurs qui font écho aux programmes d'études canadiens. Plusieurs d'entre elles sont également liées à des guides pédagogiques.
- [Guides pédagogiques](#)

ÉDUCALOI

La loi expliquée simplement et en un seul endroit.

- [Section : informations juridiques : Éducaloi.TV](#)
Des capsules explicatives portant sur la loi.

RESSOURCES ÉDUCATIVES DE LA COMMISSION DES NORMES, DE L'ÉQUITÉ, DE LA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ DU TRAVAIL

La Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail (CNESST) est issue du regroupement de la Commission des normes du travail (CNT), de la Commission de l'équité salariale (CES) et de la Commission de la santé et de la sécurité du travail (CSST).

- [Situations de vie au travail](#)
- [La CNESST sur YouTube](#)
- [Campagne Parler SST](#)
- [ASP Construction - capsules vidéo éducatives](#)
- [PréventeX - Formation en ligne](#)

Voir la section Formation en ligne qui propose des capsules éducatives, accompagnées d'exercices, à l'usage des employeurs et des travailleurs pour réagir à une situation d'urgence.

MATÉRIEL ET OUTILS POUR LE DÉVELOPPEMENT DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Les ressources ci-dessous offrent des conseils aux élèves et proposent des méthodes et des outils au personnel enseignant pour aider les élèves à développer des stratégies d'apprentissage efficaces.

- « Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture » : une trousse d'intervention appuyée par la recherche (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation)
www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf
- Amélioration du français : lecture efficace (CCDMD) http://www.ccdmd.qc.ca/fr/exercices_pdf/?id=39
- « Stratégies d'écriture dans la formation spécifique » (CCDMD, Collège Ahuntsic)
 - ✓ *Matériel* : http://www.ccdmd.qc.ca/fr/strategies_ecriture/
 - ✓ *Rapport* : http://www.ccdmd.qc.ca/media/doc_theo_div_Rapport_Formation_specifique.pdf
- « Utilisation efficace d'un dictionnaire » (CCDMD)
<http://www.ccdmd.qc.ca/fr/modules/dictionnaire/>
- « L'analyse de corpus pour l'étude du lexique en classe de français » (CCDMD)
<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr21-1/2.html>
- Les erreurs linguistiques des apprenants en langue seconde : quoi corriger, et comment le faire? (CCDMD)
<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-1/5.html>
- Éveil aux langues et approches plurilingues
 - ✓ *Elodil* (portail de l'Université de Montréal)
<http://www.elodil.com/>
 - ✓ *Elodil* (article d'introduction)
<http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/eal/01-introduction-contexte-pratique.pdf>

TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET
DES COMMUNICATION POUR
L'ENSEIGNEMENT
(TICE)



SITES SPÉCIALISÉS EN TICE

[THOT CURSUS](#)

Organisation dédiée à la promotion de la formation et de l'utilisation d'outils numériques dans le domaine de l'éducation.

[ÉCOLE BRANCHÉE](#)

Organisme à but non lucratif contribuant à l'avancement de l'éducation en aidant les enseignants à tirer profit des technologies de l'information et de la communication pour favoriser la réussite de leurs élèves.

[PROFWEB](#)

Organisme destiné à la promotion de ressources numériques en lien avec l'enseignement et l'apprentissage au collégial, et au partage de pratiques pédagogiques inspirantes.

LOGICIELS GRATUITS

[GOOGLE FORMULAIRE](#) 

Application permettant de créer, à partir d'un compte Google, des questions, d'afficher les questions dans un formulaire, d'accéder à une large gamme d'options pour les questions, qu'il s'agisse de questionnaires à choix multiple, de listes déroulantes ou d'une échelle linéaire et d'ajouter des images et des vidéos YouTube. Cet outil permet également au professeur d'administrer des épreuves autocorrigées et de suivre les résultats du groupe.

[QUIZFABER](#) 

QUIZFABER est un logiciel gratuit qui permet de créer facilement des quiz multimédia au format web. Il est possible d'intégrer des images, des vidéos, etc.

[CLUBIC QUIZ](#) 

Logiciel pour professeurs qui permet de créer des questionnaires ou des tests en toute simplicité. Il est possible d'y intégrer des graphiques ou des sons.

[OFFICE MIX](#) 

Module supplémentaire pour le programme Microsoft Power Point. Ce module comporte des options permettant la création de questionnaires autocorrigés et le partage de vidéos interactives en ligne.

➤ [Tutoriel](#)

[MOVAVI](#) 

Logiciel gratuit de segmentation vidéo, compatible avec les systèmes d'exploitation Windows, MacOS, Android et IOS.

➤ [Tutoriel](#)

[SCREENCAST-O-MATIC](#) 

Logiciel permettant l'enregistrement de vidéos. La version gratuite offre la possibilité d'enregistrer des vidéos de 15 minutes, d'enregistrer une vidéo à partir de l'écran de l'ordinateur ou de la caméra web, de publier le tout sur YouTube et d'enregistrer la vidéo en fichier.

➤ [Tutoriel](#)

[PLAYPOSIT](#) 

Plateforme permettant la création de vidéos interactives à des fins pédagogiques. La version gratuite permet à l'enseignant d'avoir 100 Mb de stockage sur la plateforme, de créer des vidéos interactives et d'obtenir des informations sur les activités de leurs étudiants.

➤ [Tutoriel](#)

[NETQUIZ PRO 2.9](#) 

Logiciel compatible avec le système d'exploitation Windows et MacOS permettant de créer des exercices, jeux-questionnaires ou tests en ligne.

➤ [Aide du logiciel](#)

[AUDACITY](#) 

Logiciel d'édition audio permettant en outre, d'enregistrer une piste sonore, de l'éditer (transformation de la voix, amplitude, tempo, etc.) et de l'exporter sous divers formats.

[VLC](#)

VLC est un lecteur multimédia gratuit et libre et un système capable de lire la plupart des fichiers multimédias ainsi que des DVD, des CD Audio, des VCD, et divers protocoles de diffusion.

➤ [VLC média player](#)

VLC est un lecteur multimédia puissant capable de lire la plupart des codecs médias et des formats vidéo.

➤ [VLMC](#)

VLMC est un logiciel d'édition de vidéos non-linéaire

[APPLICATION DE MONTAGE ET DE RETOUCHE DES VIDÉOS YOUTUBE](#)

Outil d'ajout d'effets aux vidéos et de leur modification grâce à la fonctionnalité de retouche YouTube. On peut également utiliser l'application de montage de vidéos YouTube pour créer facilement une nouvelle vidéo à partir d'autres vidéos.

PLATEFORMES COLLABORATIVES

[EDMODO](#)

Plateforme qui permet des échanges entre le personnel enseignant et les élèves, entre les élèves et entre les enseignantes et enseignants.

[GOOGLE DRIVE](#)

Cet outil de Google offre jusqu'à 5 To de fichiers à partager avec les personnes choisies, même si elles ne disposent pas d'un compte Google. Grâce aux paramètres de partage, on peut autoriser d'autres utilisateurs à afficher, commenter voire modifier les fichiers, tout en contrôlant l'accès aux informations, sans avoir à se préoccuper de la gestion des différentes versions et des fusions de fichiers.

[CLASSFLOW](#)

Outil qui permet aux enseignants de facilement créer des leçons et de diffuser du contenu interactif à travers plusieurs dispositifs, tout en évaluant également la compréhension de l'élève. ClassFlow a deux applications disponibles : ClassFlow pour enseignants et ClassFlow pour étudiants.

[MY CIRCLE.TV](#)

Outil qui permet de créer une séance vidéo en ligne pour plusieurs personnes, ensemble et au même rythme, ceci quelle que soit la localisation de chacun des participants à la séance. Un espace de clavardage texte et audio est offert. Il suffit de sélectionner une vidéo sur YouTube, Dailymotion ou Vimeo et de créer une séance pour la regarder, en partageant le lien de cette séance par courriel ou via les réseaux sociaux pour regarder ensemble la vidéo choisie, comme si les participants étaient devant le même écran. Chacun peut contrôler la vidéo, la commenter. Il est possible de décider qui contrôle la vidéo et de créer des listes de lectures.

[WATCH2GETHER](#)

Outil qui permet de regarder ensemble une vidéo, sans même avoir besoin de s'enregistrer, à l'aide d'un pseudonyme pour démarrer et créer un espace d'échange. C'est un espace privé dans lequel on peut dialoguer avec d'autres personnes. Watch2gether permet de présenter des sources vidéo depuis Youtube, Vimeo ou encore DailyMotion.



La Fédération Internationale des Professeurs de français (FIPF) et Wallonie-Bruxelles International (WBI), avec le soutien de plusieurs partenaires, ont organisé les 6 et 7 décembre 2017 à Bruxelles, deux Journées d'études consacrées à l'implication des associations de professeurs de français dans l'accueil et la formation linguistique des publics migrants.

Au cours de ces journées, des acteurs du monde associatif, de la société civile et des responsables politiques ont comparé la situation dans différents pays francophones.

Ils ont pu présenter leurs bonnes pratiques respectives et envisager des partenariats possibles entre les différentes institutions et organismes concernés.

Ces Actes rassemblent la majeure partie des interventions faites lors de ces Journées d'études.

www.fipf.info



ISBN : 3133090304882