



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

# Public migrant et didactique des langues : pour un renouveau de la recherche et un renouvellement des pratiques

**Lise Quillot**

Alliance Française de Santiago de los Caballeros -  
République Dominicaine Française  
lise.quillot@gmail.com

Reçu le 06-05-2019 / Évalué le 30-06-2019 / Accepté le 04-11-2019

## Résumé

L'article suivant a pour objet de faire dans un premier temps un état des lieux de la discipline « Formation linguistique pour migrants adultes » (dite FLMA) puis de présenter les spécificités, particularités et difficultés d'enseignement et d'apprentissage de ce public afin d'appeler à un regain collectif de la recherche dans ce domaine bien souvent délaissé et marginalisé de la didactique des langues.

**Mots-clés :** public migrant, formation linguistique pour migrants adultes, français langue d'intégration, technologies de l'information et de la communication

**Migrant Audiences and Foreign Language Pedagogy: for a revival in research  
and a renewal of practices**

## Abstract

The purpose of the following article is first to expose a review of the field of Linguistic training for adult migrants, then to explain the specificities, particularities and difficulties in the teaching and learning process with this audience in order to call for a collective revival into research in this field forsaken and marginalized in the sector of foreign language pedagogy.

**Keywords:** migrant audience, linguistic training for adult migrants, French as an integration language, information and communications technologies

## Introduction

Si la France est une terre d'immigration depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, ce n'est que récemment que la question migratoire occupe un espace médiatique prépondérant et une place de choix sur l'agenda politique. Depuis les années 2000, on peut avoir le sentiment que la régulation de l'immigration est l'un des objets majeurs des politiques publiques françaises mais cela s'inscrit plus largement dans le contexte européen. Dans cette décennie, la langue devient un instrument de régulation des flux migratoires dans un contexte de changement de paradigme au regard de

l'immigration. Auparavant, la reconnaissance du pluralisme culturel était la norme, il tend à s'effacer au profit d'un discours soulignant le caractère indispensable de « l'intégration » qui correspond en réalité à une « véritable assimilation dans le pays d'accueil » (Extramiana, Van Avermaet, 2010 : 7). Il s'est ainsi opéré un « glissement du « droit » à l'intégration vers une « obligation » d'intégration pour les membres individuels de groupes minoritaires » (ibid : 7). Ce changement de vision conduit à la création de la notion « d'intégration linguistique<sup>1</sup> » pour définir la maîtrise de la langue du pays d'accueil : langue étrangère, elle doit devenir langue seconde (Calinon, 2013).

Dans les faits, entre 2008 et 2010, près de la moitié des États membres du Conseil de l'Europe ont modifié leur politique d'immigration au niveau des conditions d'entrée dans le pays, de l'octroi d'un titre de séjour et de l'acquisition de la nationalité en les soumettant à des conditions linguistiques et des niveaux d'exigence en langue. Cette dernière est devenue une condition migratoire majeure en Europe et la France ne fait pas figure d'exception (Extramiana , Van Avermaet , 2010 : 7). Dès 2007, elle met en place un système de contrat entre l'État et la personne étrangère souhaitant résider en France ; nous appellerons désormais cette personne « migrant(e) » malgré l'imposture sémantique que le terme présente<sup>2</sup>. Par ce contrat, l'État dispense une formation civique et républicaine ainsi qu'une formation linguistique que le migrant s'engage à suivre afin d'obtenir une certification et par suite l'accès au titre de séjour. Ainsi, la langue représente un élément central dans la politique d'immigration même si, jusqu'à présent, l'évaluation des politiques publiques en la matière montre le caractère incomplet et inadapté de ces formations institutionnelles<sup>3</sup>.

Dans les éléments à charge, on peut citer le fourmillement et les tâtonnements historiques de la FLMA et sa longue marginalité, l'échec relatif de la mise en place d'une sous-branche du Français Langue Étrangère appelée FLI, « français langue d'intégration » ainsi que le manque d'intérêt de la recherche en didactique des langues autour de ce sujet et par suite le manque de compréhension des enjeux qu'il représente. Cet article sera l'occasion de traiter les thèmes ci-dessus ainsi que d'esquisser des pistes de réflexion pour participer à un élan collectif de travaux de recherche en vue d'une amélioration de la performance de ce champ éducatif délaissé alors même qu'il est au cœur des préoccupations politiques et sociales actuelles.

## **1. Retour historique de la FLMA, du positionnement militant à la tutelle étatique**

L'histoire de la FLMA est intrinsèquement liée à l'évolution de l'immigration et du marché de l'emploi en France. Terre d'accueil depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, la France connaît trois vagues d'immigration, la première entre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et 1914, la seconde dans l'entre-deux-guerres et la troisième durant les Trente Glorieuses. L'État joue tour à tour des rôles différents au regard de l'immigration : il est libéral et recruteur pendant les périodes de croissance, il restreint et limoge pendant les crises. Jusqu'aux années 1970 « la grande majorité des étrangers qui ont immigré vers la France dans le passé n'y sont pas restés<sup>4</sup> », l'irruption du choc pétrolier de 1973 change radicalement la politique migratoire mais aussi la perception populaire et politique de l'immigration.

### **1.1. L'émergence de la FLMA comme discipline, balbutiements et professionnalisation du champ**

Jusqu'au milieu des années 1970, l'immigration en France est une immigration de travail, organisée pour pallier les carences en main d'œuvre. Dans ces contextes, l'étranger est perçu comme un travailleur qui, une fois sa mission accomplie et ses économies empochées, rentrera au pays. En théorie, l'employeur doit dispenser des formations professionnelles aux étrangers présents dans l'entreprise, dans la pratique ils sont peu nombreux à s'en acquitter. C'est pourquoi, dans les années 1960, un certain nombre d'acteurs, d'origines et de volontés diverses, va se saisir de la question de la FLMA. Trois groupes distincts de volontaires se mobilisent : un mouvement d'instituteurs laïcs, des structures syndicales et politiques et une approche caritative portée par des militants chrétiens. Tous exercent leurs missions d'enseignement dans les marges de la société : d'une part c'est la première fois qu'en France un champ éducatif s'intéresse à la formation des adultes et par ailleurs ces mouvements sont perçus par les pouvoirs publics comme une menace dans la mesure où ils affichent ouvertement des objectifs politiques ou syndicaux. Ainsi, les premiers formateurs en FLMA sont des bénévoles, poussés par leurs convictions personnelles et militantes ; le public concerné est quant à lui relativement homogène dans les années 1960 à savoir masculin, originaire de pays francophones ou de langue romane. Ils maîtrisent relativement bien le français à l'oral mais sont globalement analphabètes ou ont été peu scolarisés antérieurement. Les formations dispensées couplent donc l'alphabétisation et l'explicitation des droits du travailleur.

Les conséquences économiques du choc pétrolier de 1973 bouleversent profondément les critères de l'accueil en France et par suite la FLMA. Le

gouvernement ferme les frontières à l'immigration de travail tandis qu'il reconnaît le droit à la vie de famille : le regroupement familial devient le principal apport migratoire. Dès lors, les profils en demande de cours de français se diversifient : les femmes avec des enfants en bas-âge se mêlent aux apprenants traditionnels. Le public migrant n'est plus une entité unique, ces nouveaux arrivants constituent un public que les formateurs appellent « FLE, français langue étrangère » par volonté de les distinguer du public traditionnel « les alphas ». Ce terme désigne une personne qui ne parle pas le français mais qui a été scolarisée dans son pays d'origine et donc dans sa langue. Cette séparation existe également au sujet des organismes de formation : l'alphabétisation reste aux mains des associations de quartier, prise en charge par des bénévoles tandis que les associations qui emploient des personnels salariés vont s'occuper des FLE. Jusqu'à la fin des années 1970, c'est la seule distinction opérée entre les différents champs de la FLMA.

Dans la décennie 1980 s'ancre durablement le chômage de masse : « en 1985, le taux de chômage des immigrés est de 18,4% contre 10% dans la population active générale (...) la formation des migrants devient une préoccupation sociale et un enjeu politique » (Leclerq, 2012 : § 4). Ainsi, l'axe des politiques de formation linguistique s'oriente vers la lutte contre l'exclusion et la création d'outils pour la recherche d'emploi. Ces formations d'insertion prennent la forme de stages - dont les objectifs sont de développer l'employabilité, augmenter les qualifications, donner accès à un diplôme - où tous les publics se côtoient et se mêlent, primo-arrivants ou immigrés de longue date, analphabètes et scolarisés ... Les formations se concentrent donc sur l'augmentation de ce « bas niveau de qualification » (ibid : § 23) en insistant sur les savoirs de base et la maîtrise de l'écrit mais elle s'éloigne des besoins de certains publics comme les analphabètes étrangers et les FLE dont les préoccupations regardent essentiellement le langage oral. C'est pourquoi certains auteurs considèrent que les années 1980 représentent une « déssectorisation de la formation des migrants et des français » (Oriv Alsace, 2009 : 31).

Les années 1990 orchestrent une véritable rupture dans la FLMA, l'année 1995 bouleverse le secteur : « il s'agit de passer d'un marché régi par l'offre de formation à un marché régi par la commande publique » (Pelle-Guetta, 1997 : 145). En d'autres termes, on généralise le système de l'appel d'offre: le Fonds d'Action Sociale détermine l'offre de formation et la soumet à un appel public. En parallèle, la crise s'est durablement installée et les usines n'emploient plus, les ouvriers non qualifiés, en grande partie des travailleurs immigrés, sont les premiers à en pâtir. La formation et l'augmentation des qualifications deviennent des enjeux cruciaux pourtant ils ne peuvent pas s'exclure de la maîtrise de la langue. Ce changement substantiel intervient dans un contexte de diversification de l'immigration, des profils et des niveaux.

Une des conséquences de ce système d'appels d'offre est la disparition massive de nombre d'associations du secteur de la FLMA qui n'ont pas pu résister à la mise en concurrence accrue, du fait de leur petite taille ; cette disparition se poursuit tout au long des années 2000 au rythme de la réduction drastique des subventions accordées à leurs activités.

Le changement de paradigme opéré dans les années 2000 a été abordé dans l'introduction, en conséquence pour la FLMA on peut citer une professionnalisation accrue de la discipline qui intensifie progressivement ses liens avec l'État, principal commanditaire des formations. Selon Adami, « le paysage de la formation des adultes migrants est représenté en France par près de cinq cents organismes de formation (OF). Ces organismes sont très largement professionnalisés et seule une minorité de structures accueille des formateurs bénévoles » (Adami, 2012 : 18). L'actualité récente nuance les propos du chercheur de Nancy. En effet, depuis quelques années, on parle dans les médias d'une « crise migratoire ». Réelle ou rhétorique<sup>5</sup>, cette focalisation médiatique sur la question des migrants a eu le mérite de mettre en lumière la situation de ces personnes et de leurs besoins : la société civile se mobilise pour donner à ces nouveaux arrivants des formations linguistiques nombreuses et gratuites. La multiplication des cours de français à destination du public migrant suit donc une logique militante, comme à ses origines.

Dès lors, le contexte actuel de la FLMA est marqué par la coexistence de nombreux organismes de formation et associations qui ont des fonctionnements différents, en particulier en ce qui concerne la gestion de leurs professeurs : les associations qui sont depuis longtemps positionnées sur le marché qui répondent aux appels d'offre fonctionnent avec des professeurs et formateurs salariés tandis que les associations créées récemment dans ce contexte de médiatisation d'une « crise migratoire » et les petites structures résilientes répondent à cette mission de formation linguistique avec des professeurs et formateurs bénévoles.

## **1.2. Le Français Langue d'Intégration, constat d'un échec**

### **a) Le FLI, un nouveau champ en didactique des langues ?**

Ce n'est que très tardivement, dans les années 1990-2000 que la FLMA noue des liens étroits avec la didactique des langues et le FLE. Ce mariage arrangé ne durera pas puisque les chercheurs Vicher et Adami, en coordination avec la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) et la Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté (DAIC) posent les bases pour une émancipation de la discipline du français pour migrant. « Le concept de « français

langue d'intégration » (FLI) a été initié par la DGLFLF et la DAIC» (Vicher, 2011 : 4). Deux décrets du Conseil d'État du 11 octobre 2011, inscrivent la qualité dans la politique d'intégration des migrants en France. L'un d'eux « reconnaît l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française aux adultes migrants installés ou s'installant en France comme un champ à part entière, appelé « français langue d'intégration » ; l'autre offre au « migrant-apprenant le droit à un parcours de formation linguistique adapté (...) parcours débutant à son arrivée en France et pouvant aller, s'il la souhaite, jusqu'à sa naturalisation.<sup>6</sup> » On constate qu'à l'origine de ce nouveau sigle se trouvent des autorités institutionnelles qui justifient la création de ce champ didactique dans un document intitulé « Référentiel FLI » et dans lequel on peut lire « la connaissance et l'usage de la langue du pays d'accueil constituent le premier facteur de l'intégration car ils permettent une vie sociale normale. La langue est aussi le vecteur de la culture et elle seule permet d'appréhender le sens de valeurs difficilement transmissibles dans les langues d'origine » (Vicher, 2011 : 4). Dès lors, il semble donc que le FLI adopte une posture très ethnocentrée à visée assimilationniste.

Au regard du référentiel, le FLI souhaite se constituer comme un champ plus ou moins autonome en s'appuyant sur ses différences de public, d'objectifs, de finalité et de but. Tout d'abord, le public est constitué d'adultes immigrés « venus s'installer en France pour y vivre, y travailler, y élever et y éduquer leurs enfants, évoluer dans leur travail, s'épanouir dans la société d'accueil et éventuellement devenir français ». La finalité de l'enseignement est « l'intégration du migrant dans la société française et son épanouissement en tant que citoyen à part entière », le but du FLI est de « construire avec les migrants apprenants un socle solide de compétences socio-langagières et de répertoires socio-langagiers facilitant son intégration personnelle, familiale, sociale, économique et citoyenne durable ». En ce qui concerne les objectifs poursuivis, ils sont doubles : d'une part le développement de la compétence langagière et culturelle et d'autre part « une nécessaire appropriation des outils d'intégration de la société française passant par une connaissance et une pratique des principes fondamentaux de la République » (Dehays, 2013 : 22-26). En résumé, le FLI cherche à coupler les compétences langagières à des perspectives d'intégration sociale, économique et citoyenne : la langue n'est pas la finalité mais l'instrument du but recherché qui est « l'intégration ».

Il s'agit désormais de s'attarder sur les spécificités des compétences langagières qui cherchent à être développées par le FLI. Tout d'abord, « le FLI se situe dans une perspective actionnelle, mais n'impose aucune méthodologie et encore moins aucune méthode ». L'axe des compétences linguistiques est l'oral puisque l'objectif

est de permettre l'autonomisation de l'apprenant dans sa vie quotidienne et sociale notamment dans les relations interpersonnelles, professionnelles... Le référentiel ne s'attarde pas sur les considérations didactiques et ne développe donc pas dans quelle mesure le FLI présente une rupture avec les autres champs de la didactique des langues. « Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration », devait nous éclairer sur la démarche didactique du FLI. « La méthodologie du FLI est en partie liée à la méthodologie du FLE telle qu'elle peut être définie, notamment, par Cuq et Gruca (2002). Les grands principes de l'approche communicative, de la perspective actionnelle, de l'approche par compétences, de l'individualisation, de la modularisation ou encore de la pédagogie par objectifs de la didactique des langues sont réinvestis et ajustés dans le cadre de la FLMA » (Adami, André, 2013 : 142). Par la suite, les auteurs explicitent l'utilisation de « documents authentiques » comme le point central du corpus d'enseignement du FLI. Finalement, il semblerait que la dynamique d'autonomisation du FLI soit plus un processus qu'une rupture consommée. Adami règle la question : « le FLI n'institue pas un nouveau domaine mais donne un nom et une reconnaissance officielle à un champ éducatif et professionnel et à une approche didactique depuis longtemps circonscrits » (Adami, Leclercq, 2012 : 285).

#### **b) « Haro sur le FLI », réfutation académique de la création du champ**

Le FLI ne s'est pas imposé sans opposants : la contre-offensive a été menée aussi bien par des acteurs de la société civile que par des universitaires, inquiets de la pensée directrice du FLI et de son application. La bataille s'oriente autour de trois axes : la légitimité de l'existence d'un nouveau champ du FLE, les principes fondamentaux en lien avec l'intégration et de la crainte d'un accaparement étatique d'une action militante, éducative et sociale. Le collectif de chercheurs Bruneau, Castellotti, Debono, Goï et Huver, « s'il reconnaît la pertinence de certains objectifs qui ont présidé à sa construction, il dénonce les présupposés sur lesquels reposent ses principes et appelle à une grande vigilance sur ses implications didactiques et sur ses effets en matière de formation des acteurs de l'insertion des migrants » (Bruneau et Al., 2012 : 190).

Les auteurs considèrent que l'argument principal pour la création d'un énième champ didactique à savoir la spécificité du public migrants adulte et de ses objectifs d'apprentissage est fallacieux : le public migrant ne serait pas spécifique en soi, tant par son hétérogénéité de parcours que de celle des enjeux. Les enjeux du public migrant ne sont pas uniformes et il ne constitue pas par suite de catégorie de population. Cette vision cloisonnante aurait, en outre, une incidence sur les

pratiques des formateurs, « il est important que les formateurs ne considèrent pas leur contexte d'intervention et/ou leur public uniquement comme spécifiques et donc totalement différents d'autres situations d'enseignement/apprentissage » (ibid, 2012 : 190).

Ensuite, le collectif reproche également au FLI sa vision purement pragmatique qui exclut la critique, la distanciation aux rapports d'apprentissages, « même de langue » qui sont essentiels pour « intégrer la décentration, l'éthique et la réflexivité » et ainsi être dans une approche d'interculturalité, capitale dans un enseignement d'une langue étrangère. Le collectif condamne cette « approche techniciste de la didactique du français » (ibid, 2012 : 190). Enfin, si la visée de professionnalisation du secteur de la FLMA, sa reconnaissance et la mise en place d'une réflexion sur l'intégration linguistique sont saluées par les auteurs, ils y voient d'autres risques. Ils craignent tout d'abord « le risque de banaliser le recours à des bénévoles » (ibid, 2012 : 186) par le biais de l'agrément FLI et donc d'entériner la situation précaire du secteur.

« Plusieurs autres éléments invitent à la plus grande circonspection et à une opposition argumentée, positions rendues d'autant plus nécessaires que le cadrage théorique et conceptuel du document se fonde sur des thèses présentées comme des allants de soi alors qu'elles sont fortement controversées » (ibid, 2012 : 189), c'est le cas du concept d'intégration, au cœur même du FLI. Le référentiel insiste à plusieurs reprises sur la nécessaire maîtrise de la langue pour entrer dans le processus d'insertion sociale, il faudrait parler la langue en premier lieu pour ensuite pouvoir s'intégrer. Cependant, à aucun moment le document ne discute cette thèse, elle est présentée comme une vérité absolue, pleine de bon sens et qui se passe donc de démonstration. Certes, la place de la langue dans le processus d'intégration est indéniable mais cette antériorité n'est nullement démontrée, le développement du référentiel se base sur un concept erroné.

Par ailleurs, le modèle d'intégration proposé est celui où l'assimilation représente l'objectif principal et l'issue du processus ; cette visée assimilationniste se déploie à grands renforts de références « aux valeurs de la République ». Politiquement, le lien entre l'adhésion aux valeurs de la République et l'intégration « n'est pas posée comme une problématique à discuter, ni même à argumenter, mais comme un allant de soi » (ibid, 2012 : 190), les détracteurs du FLI regrettent qu'à aucun moment leurs collègues n'aient contesté la validité intemporelle de ces propos alors qu'ils ne s'appuient sur aucune théorie scientifique.

Nombre de chercheurs et d'associations ont rejeté en force l'apparition du FLI qui pour autant a été promulgué par décret en 2011, ils récusent l'instrumentalisation

de la formation linguistique, le manque de fondements scientifiques du référentiel et redoutent la fin des subventions au secteur de la FLMA. Si leurs craintes n'ont pas été entendues puisque les décrets ont été publiés, le FLI vient de prendre du plomb dans l'aile avec le « Décret n° 2018-593 du 9 juillet 2018 abrogeant le décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à un label en matière d'apprentissage de la langue française » qui « abroge le label qualité intitulé « Français langue d'intégration », créé par le décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011, devenu inutile en raison de la prise en compte de ses critères dans les cahiers des charges des formations linguistiques délivrées aux étrangers signataires du contrat d'intégration républicaine ». Le FLI perdure mais la rupture avec l'État est actée, en en faisant de fait, une coquille vide didactique.

En résumé, le FLI aurait pu créer les conditions pour susciter une mobilisation collective dans la recherche des acteurs de la FLMA qui pâtissent de la lente professionnalisation du secteur et du manque de reconnaissance de leur travail mais le positionnement idéologique de ce courant didactique a fait fuir bon nombre de professionnels associatifs et académiques. En conséquence, la FLMA reste à l'heure actuelle dispersée et marginalisée.

### **1.3. Problématiques contemporaines en FLMA**

Malgré la volonté du FLI de professionnaliser la FLMA, le processus reste lent et entravé par plusieurs faits inhérents à la pluralité structurelle du secteur : l'offre de formation, démultipliée est illisible et le statut des formateurs souvent précaire.

L'offre de formation disponible pour le public migrant dépasse le cadre de la formation linguistique et civique dispensée dans le cadre du Contrat Accueil et Intégration (CAI). Nombre d'auteurs ont montré le manque de lisibilité de cette offre pour les raisons suivantes (De Corbier, 2013 ; Leclercq, 2007, p. 11 ; Okondza, 2013). Tout d'abord, toutes les instances territoriales, de la municipalité à l'Union Européenne participent au financement de ces formations de base. Ensuite, un grand nombre d'institutions - OFII, Pôle emploi, les missions locales ... - et d'organismes privés offrent des subventions ou dispensent des formations. De plus, les financements varient selon les publics (déficients, jeunes, chômeurs, femmes, etc.) ou les finalités (insertion professionnelle, sociale ...). Ainsi, selon le statut de la personne migrante, elle a accès ou non à une offre de formation, qui correspondra ou pas à ses besoins. En effet, du fait de ces pluralités d'acteurs, l'offre de formation est méconnue des professionnels du secteur et faiblement répertoriée.

Par ailleurs, la « professionnalisation grandissante » n'a pas eu de réelle influence sur les conditions de travail des formateurs de migrants qui restent marquées par une forte précarité comme le constate Vadot dans une étude de 2014 :

*À défaut de pouvoir parler de dégradation [, on peut dire que] les transformations institutionnelles intervenues depuis la généralisation du CAI n'ont pas permis d'améliorer les conditions de travail globales des formateurs et formatrices. (...) Ce constat est alarmant : peut-on vraiment envisager fonder une politique de formation durable et de qualité sur un turn-over constant de salariés en souffrance ? (Vadot, 2014 : 123).*

En outre, d'autres tensions agitent les activités des formateurs : en incitant les organismes de formation à recruter des diplômés en FLE, cela a simultanément engendré une hausse des exigences en termes de niveau de qualification et de diversités des tâches à réaliser pour les formateurs sans que cela se traduise par une redéfinition de leur statut ou de leur salaire.

Des rapports récents (HCI, 2012 ; Tuot, 2013) sollicitent le retour de l'État dans le soutien aux associations de la FLMA. Il faut que ce réinvestissement, s'il se fait, consacre un renouvellement de la discipline et une meilleure articulation de l'offre entre les différents organismes et institutions investis dans la formation des migrants.

Enfin, se pose également la question du « droit à la formation ». Le public migrant est composé d'une diversité de parcours scolaires, sociaux et administratifs très différents : que faire pour une partie de ce public qui se trouve hors légalité ? François s'interroge au sujet du droit à l'alphabétisation en 1976 :

*[...] la confusion qui règne, dans la situation actuelle, en ce qui concerne le statut de l'alphabétisation. On sait que les droits des travailleurs immigrés en matière de formation permanente sont extrêmement limités puisqu'ils ne peuvent généralement pas accéder directement à des stages de formation professionnelle et l'on constate la carence des services publics auxquels les moyens nécessaires ne sont pas donnés. Qui alphabétise ? Qui est alphabétisé ? Où ? Comment ? Il s'agit souvent de bénévolat mais parfois aussi d'activité professionnelle à temps plein ou à temps partiel, parfois d'un second métier exercé, le plus souvent, le soir. Et les problèmes de rétribution en sont compliqués à l'extrême » (Francois, 1976 : 114).*

En quarante années, la situation n'a pas évolué, une partie du public migrant est condamnée à l'invisibilité ce qui rend d'autant plus complexe la possibilité d'offrir une formation adaptée.

Depuis son émergence jusqu'à nos jours, le secteur de la Formation Linguistique pour Migrants Adultes reste marqué par une pluralité d'acteurs et d'institutions qui brouille sa visibilité et du fait de la concurrence accrue pour obtenir les subventions peine à créer une synergie. Cette dernière serait profitable à tous afin de donner une cohérence d'ensemble et une réflexion didactique qui lui manquent cruellement.

## **2. Le public migrant, un public hétérogène avec ses particularités**

Malgré l'exposition de certaines réfutations à l'encontre du FLI, il est indéniable que le public migrant est un public particulier. Tout d'abord, il se caractérise par son hétérogénéité, originelle, elle se complexifie davantage avec la diversification des flux migratoires. Ensuite, le public migrant, contrairement aux apprenants traditionnels du FLE, acquiert ses compétences langagières en milieu francophone, en immersion linguistique. Ces éléments influencent fortement les relations d'acquisition et d'apprentissage.

### **2.1. Des hétérogénéités de niveaux et de parcours**

Plusieurs facteurs expliquent la grande hétérogénéité des classes de FLE destinées au public migrant en France. Le premier facteur concerne l'origine sociolinguistique des migrants. En effet, les situations linguistiques des pays d'origine sont extrêmement variables : on peut avoir plusieurs langues officielles, des langues nationales, des langues locales ou dites « périphériques » (Calvet, 2002). Les situations de plurilinguisme peuvent faciliter l'apprentissage d'une nouvelle langue. Par ailleurs, dans les pays décolonisés de l'Empire français, le français peut être la langue officielle, la langue de scolarisation ou une langue valorisée, les ressortissants de ces pays ont donc déjà eu un contact, plus ou moins privilégié avec la langue française. Il existe ainsi autant de cas particuliers que de situations sociolinguistiques individuelles !

Le deuxième facteur d'hétérogénéité réside dans la scolarisation antérieure du participant. Si le niveau global des apprenants du français tend à s'élever depuis quelques années, le niveau de scolarisation reste généralement faible. Outre le niveau, c'est la diversité des parcours scolaires qui reflète les disparités : selon les pays, la qualité de l'enseignement varie et l'on peut ainsi avoir un niveau inférieur à celui d'un autre et avoir développé plus de compétences. De plus, le plus fort impact d'une scolarité efficace se retrouve dans la maîtrise de l'écrit, facteur déterminant pour les capacités d'apprentissage et pour le suivi d'une formation linguistique :

lorsque l'on a eu une scolarité « réussie », cela a un impact sur l'organisation des apprentissages, les habitus, que les apprenants peuvent remobiliser au moment où ils redeviennent des élèves. Enfin, les parcours dans le pays d'accueil - temps de présence, contacts avec des natifs - et les parcours individuels de vie - vie commune avec un natif, projet migratoire - influencent les capacités d'acquisition et d'apprentissage de la langue et participent à l'hétérogénéité du groupe d'apprenants.

Dans une enquête menée auprès de formateurs en FLE travaillant avec le public migrant<sup>7</sup> - qu'ils soient bénévoles ou salariés - une question portait sur les difficultés rencontrées par les professeurs dans leur enseignement. L'hétérogénéité du groupe, tant dans son niveau que dans ses besoins didactiques et pédagogiques, représentent le deuxième facteur de difficulté selon les enseignants.

Par ailleurs, la difficulté majeure rencontrée par les professeurs est le manque d'assiduité de l'apprenant, les professeurs la citent deux fois plus que l'hétérogénéité. Ainsi, si cette dernière est caractéristique du public migrant, c'est en revanche la capacité d'assister au cours, temporelle et/ou matérielle qui met en péril le travail du formateur. Ce manque d'assiduité s'explique par les situations sociales et administratives des bénéficiaires de la formation : derrière l'unicité sémantique du mot « migrant » se cache en réalité une pluralité de situations et de parcours puisque dans ces cours se côtoient des réfugiés, des demandeurs d'asile, des sans-papiers, des migrants économiques ... À la question « quelles difficultés percevez-vous chez vos apprenants ? » les professeurs ont massivement répondu « la vie personnelle de l'apprenant ». Le lien entre la situation administrative, la situation socio-économique du public et le manque d'assiduité est assez simple à envisager et représente une composante importante de la FLMA. Le secteur doit mener une réflexion de fond pour prévenir ce « décrochage formatif » et proposer des moyens de compenser l'incapacité d'une partie du public à se rendre aux cours.

## **2.2. Une formation entre apprentissage et acquisition**

L'hétérogénéité du groupe d'apprenants n'est pas la seule particularité de la formation linguistique du public migrant puisque ces derniers doivent apprendre le français en « immersion », en milieu endolingue, le milieu naturel de la langue. Le public migrant, quel que soit son niveau d'origine, apprend ou perfectionne son français en France, dans les cours de langue mais aussi au quotidien, dans l'intégralité des rapports sociaux. Avant de décortiquer les processus qui participent au développement des compétences linguistiques et langagières en milieu endolingue, il est capital d'explicitier la différence entre acquisition et apprentissage.

La discipline didactique des langues a fait le choix de dresser une frontière même si, ces deux concepts se croisent, s'entremêlent et du point de vue de l'apprenant s'entraînent pour parvenir à la maîtrise de la langue. Jean-Pierre Cuq donne une définition pour chaque concept. L'acquisition y est définie ainsi :

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

La définition de l'apprentissage est la suivante :

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

Dans la mesure où les migrants acquièrent la langue en milieu naturel et en milieu institutionnel, ils se trouvent dans une situation à la fois d'acquisition et d'apprentissage, il réside donc une zone de flou entre ces deux définitions.

En milieu social, ou milieu naturel, l'acquisition de la langue ne s'inscrit pas dans une progression pédagogique a priori mais se fait en réaction, en adaptation aux situations langagières rencontrées quotidiennement dans la société. On se trouve donc à l'opposé de l'apprentissage guidé où le formateur définit et construit une progression en fonction de ce qu'il considère être les besoins langagiers de l'apprenant. En revanche, en milieu naturel, ce sont les besoins sociaux qui déterminent la progression par l'expérience, en partant de la réalité sociale l'apprenant construit ses propres répertoires langagiers.

« En situation d'apprentissage guidé, les apprenants apprennent à communiquer tandis qu'en situation d'apprentissage social, ils apprennent en communiquant<sup>8</sup> » (Adami, 2012 : §6).

L'acquisition de la langue en milieu social s'effectue par le biais de quatre voies sociolangagières principales. La première est le travail. Migrant ou natif, le travail représente un espace social très important : dans l'environnement de travail,

l'apprenant sera en contact permanent avec des natifs ou avec des locuteurs de la langue dominante ce qui favorisera l'acquisition. La deuxième voie d'acquisition réside dans les relations transactionnelles qui sont des relations de service : commercial, entre les usagers et les agents de la fonction publique ou encore dans le domaine associatif. La troisième voie concerne les relations interpersonnelles, les échanges familiaux et amicaux et dans une moindre mesure les interactions aléatoires et de routine, toutes variables. Toutes les interactions interpersonnelles des personnes migrantes n'ont bien évidemment pas lieu dans la langue dominante mais ils opèrent une alternance codique entre la langue dominante et leur langue maternelle. Pour ce qui est des relations amicales, les contacts entre natifs et migrants dans le cadre amical sont rares et l'obstacle majoritaire est la langue. Il est regrettable que la langue représente la barrière alors que c'est justement dans les relations amicales que l'on peut étendre le plus ses connaissances, en élargissant les répertoires langagiers et en osant poser des questions. Enfin, la dernière voie d'apprentissage est appelée « alteractions langagières », ce sont les messages qui parviennent à chacun et qui ne nécessitent pas de réponses : les médias, la signalisation, le courrier... Omniprésentes, elles participent à l'élargissement du répertoire langagier du public migrant.

Dans les caractéristiques particulières du public migrant, hétérogénéité, difficulté de présence et acquisition de la langue en milieu endolingue résident également les difficultés dont sont témoins les formateurs. Pour aider le secteur à progresser, il faut nécessairement réfléchir à des outils qui viendraient en soutien et en compensation pour gérer l'hétérogénéité des niveaux et des besoins ainsi que l'irrégularité dans les apprentissages mais aussi pour accompagner l'apprenant dans son acquisition quotidienne de la langue.

### **3. Plaidoyer pour une recherche active et apaisée**

La thèse de doctorat d'Aurélié Beauné « Contribution à l'étude des pratiques instrumentées des formateurs d'adultes: le cas du DILF » met en évidence un certain nombre de fractures entre les différents textes de lois au sujet de la formation des adultes et l'application concrète des velléités institutionnelles. Elle constate que « l'on peut associer ces déchirures au manque de recherches à propos de l'expérience des adultes migrants<sup>9</sup> » (Beauné, 2015 : 69), grande oubliée de la recherche en didactique. La FLMA est devenue un enjeu de société majeur, il est impératif que la recherche accompagne les professionnels du champ qui sont toujours de nos jours seuls face à leurs interrogations didactiques et pédagogiques.

### 3.1. Des ressources pédagogiques éparées et inadaptées

Dans un ouvrage de 2011, Leclercq effectue une relecture des productions éditoriales pour les publics migrants depuis les années 1970. Elle voit dans les prémices des publications :

*[...] l'ethnocentrisme des ressources proposées [...], le paternalisme, voire certaines formes de racisme transparaissant dans les supports de lecture et d'exercice [...] mais aussi le caractère infantilisant et scolarisant des situations d'enseignement/apprentissage de l'écrit [...]. L'inadaptation des méthodes de lecture à dominante syllabique et des démarches structuro-globales, la non prise en compte des besoins langagiers des populations, de leurs expériences et de la diversité de leurs rapports à la langue du pays d'accueil [...]* (Leclercq, 2011 : 23-24).

Par la suite, l'auteure revient sur les particularités éditoriales et explique le caractère lacunaire des évolutions didactiques pour ce public :

*[...] les nouveaux formateurs [...] ont difficilement accès aux matériels élaborés plus confidentiellement dans les associations ou autres organismes. Ce fait [peut s'expliquer] par la désorganisation des fonds documentaires des réseaux et centres de ressources, liée à la disparition de certains d'entre eux* (ibid, 2011 : 32).

Dès lors, il apparaît que les ressources didactiques destinées au public migrant aient été, dans un premier temps, inadaptées et depuis très peu disponibles pour les formateurs.

Ainsi, encore de nos jours, il existe très peu de ressources disponibles et leur qualité n'est pas à la hauteur des enjeux :

*La prise en compte des compétences sémiographiques nécessaires au déchiffrage et à la compréhension des supports pour des apprenants peu lettrés semble particulièrement insuffisante. (...)*

*Ces quelques remarques font signe de l'ancienneté des tensions liées à la production de manuels adaptés aux besoins des migrants, notamment, de ceux peu lettrés. Elles soulignent également des problématiques qui impactent toujours les pratiques des formateurs : l'accès presque impossible aux ressources élaborées notamment par les associations (...)* » (Beauné, 2015 2015 : 99).

Certains auteurs comme Laurens (2013), soutiennent que la majorité des ressources pédagogiques nées en didactique du FLE sont exploitables en FLMA, quel que soit le public.

« Néanmoins la transmission universitaire de pratiques légitimées et leur ancrage dans une culture lettrée semblent constituer une source de problèmes, susceptibles d'expliquer le rejet (...) des ressources et méthodologies issues du FLE par les praticiens de « l'alphabétisation des migrants » (Beauné, 2015 : 102). Elles sont en effet conçues, à l'instar de la majorité des ressources et dispositifs de formation d'adultes, pour des individus scolarisés. Or, un aspect extrêmement délicat de la formation d'adultes peu lettrés se rapporte à une nécessaire décentration, pour les intervenants, d'un « habitus littéraire » (Adami, 2009a :74-75).

En d'autres termes, le concepteur pédagogique doit réussir à entrer dans le schéma de pensée de quelqu'un pour qui l'alphabet et son apprentissage sont loin d'être des compétences qui vont de soi. « Ces remarques rappellent la nécessité d'une approche interculturelle des activités d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre de la formation des migrants ; elles invitent aussi à reconsidérer et analyser la part, les formes, les contenus et les fonctions des pratiques écrites au sein de ces activités » (Beauné, 2015 : 102).

Par ailleurs, si la liberté pédagogique est le maître mot en matière de FLMA, les formateurs ne se sentent pas compétents, pas suffisamment armés pour construire des séquences afin de développer les compétences écrites adaptables à des niveaux différents d'apprenants. Les difficultés des acteurs du FLE à articuler leurs compétences avec la FLMA tiennent à l'histoire de la didactique du FLE qui s'est basée sur le transfert des compétences écrites des apprenants à l'oral ; dès lors si l'écrit n'est pas maîtrisé, ce transfert ne peut se faire (Bergère & Lehoussel, 2009b).

« L'appel à des professionnels du FLE pose donc de nombreuses questions : en effet, le statut de ces professionnels ainsi que leurs compétences en termes de formation d'adultes migrants (peu lettrés) semblent, a priori, les « mieux indiqués » tout en s'avérant, dans les faits, assez inadéquats » (Beauné, 2015 : 161).

Il semble donc capital d'une part de déconstruire l'idée selon laquelle un formateur formé pour un public lettré possède des compétences automatiquement transférables aux publics peu ou non lettrés. D'autre part, la recherche en didactique doit accompagner les formateurs en élaborant des contenus adaptés à un public peu lettré, dans une approche de co-construction du savoir c'est à dire en adoptant une vision décentrée et réflexive sur la langue. De plus, le statut du formateur pour public migrant reste flou et similaire aux balbutiements des années 1960 durant lesquels il a été créé *ipso facto* : il n'existe toujours pas de parcours universitaire ou de formation professionnalisante pour accompagner le public migrant dans l'acquisition des savoirs de base. Plus de cinquante ans après

l'émergence de la question de la FLMA, le secteur fait toujours avec les moyens du bord ce qui nuit à sa cohérence et à son efficacité.

### 3.2. Utilisation des TIC et développement d'une culture numérique-pédagogique

Par TIC, il faut comprendre « Technologies de l'Information et de la Communication », terme vaste qui recouvre *grosso modo* l'utilisation d'ordinateurs et de ses logiciels informatiques, d'un *smartphone* et d'internet. En 2004, Vicher a analysé douze référentiels méthodologiques au sujet de la FLMA et parmi eux, seul un texte fait référence à l'utilisation des TIC. Toutefois, un certain nombre de documents plus récents pouvant s'apparenter à des référentiels préconisent l'usage de ces technologies en classe de langues et de formation pour adultes.

Dans le cas des adultes faiblement lettrés, l'utilisation d'un support informatique comme un traitement de texte est un atout indéniable :

*Plus la personne est amenée à utiliser le clavier informatique de façon précoce, meilleure est sa compréhension du rapport graphème-lettres, lettres-graphème, phonème-graphème, graphème-phonème. (...) Le clavier et l'écran deviennent les médiateurs par excellence favorisant la mise à distance de la production écrite et permettant une relecture intériorisée, qui accélère vraisemblablement le processus d'accès au système grapho-phonologique (Beauné, 2015 : 38).*

Si les études exploratoires de Beauné sur la place des TIC et des ressources numériques montrent « l'infiltration des TIC dans le paysage socioculturel des manuels », elle constate que dans la globalité, les manuels restent visuellement pauvres, fournissent une approche de l'apprentissage qui ne tiennent pas compte des mutations de la lecture et de l'écriture basée sur l'usage de TIC. Par ailleurs, Beauné refuse de parler de « prolifération de ressources informatisées » puisque ces dernières sont toujours difficiles à identifier et qu'elles s'adressent finalement bien plus aux formateurs qu'aux apprenants.

Par ailleurs, cela a été dit, la maîtrise progressive de la langue par le public migrant se fait dans le cours mais surtout en dehors, par le biais des interactions sociales quotidiennes. Ce fait et le manque d'assiduité des apprenants poussent à faire remarquer que dès lors, c'est essentiellement hors de la classe que les apprenants sont le plus susceptibles de pratiquer la langue. Par suite, les formateurs et les apprenants ont besoin d'outils accessibles à tous, tout le temps, et donc bien évidemment numériques. La recherche en didactique doit se saisir de ce sujet capital en concentrant ses efforts sur la production de ressources pédagogiques qui permettent d'une part de rattraper les heures de cours mais également

d'accompagner les apprenants dans l'acquisition de la langue. Plusieurs rapports parlementaires ont signalé le caractère insatisfaisant des formations linguistiques officielles, améliorer la FLMA, c'est donner aux acteurs du secteur des outils numériques performants pour les accompagner et fournir à leurs apprenants des supports adaptés à leur situation sociale, administrative et familiale.

Les TIC représentent des fortes potentialités pour l'intégration linguistique du public migrant, en tant que vecteur de la langue mais également en tant que savoir-faire incontournable à l'heure actuelle et pourtant, jusqu'à présent, ce public serait particulièrement soumis à une « fracture numérique » dommageable (Beauté, 2015 : 49).

### **Conclusion / recommandations**

Ce travail prétendait à montrer les carences et les difficultés rencontrées par le secteur de la Formation Linguistique pour Migrants Adultes en démontrant que les conditions de travail des formateurs et que la réflexivité didactique sur les pratiques et les contenus n'ont pas beaucoup évolué en cinquante années d'existence. Loin de jeter la faute sur ses acteurs, ce sont les défaillances du pouvoir public qui sont ici pointées du doigt : entre la mise en concurrence accrue dans un système d'appel d'offre et la réduction drastique des subventions au secteur opérées depuis les années 1990, un grand nombre de structures ont disparu sans que celles qui en sont sorties renforcées ne parviennent à combler les failles. Ces failles prennent la forme d'un manque de visibilité de l'offre de formation, d'une absence de parcours formatif pour les acteurs du secteur et d'une carence en ressources pédagogiques et didactiques adaptées. Sans prétention, nous ferons les recommandations suivantes pour une rénovation des politiques publiques en matière d'accueil et d'intégration sociale et linguistique :

Réinvestir l'argent public dans ce secteur et favoriser une répartition cohérente des tâches entre les différents organismes. « L'offre associative, du fait de sa souplesse, de sa proximité, de l'importance qu'elle accorde au lien social (Laville, Sainsaulieu, 2013 : 214-222) semble toujours pertinente au regard des besoins et des possibilités (cognitives et financières) des migrants (peu lettrés). À la question de la part que les activités associatives pourraient, voire devraient prendre dans le cadre de la formation des migrants, on peut proposer les pistes suivantes : les « assocés<sup>10</sup> » pourraient être considérées comme les premiers interlocuteurs des migrants, dans les quartiers, ceux qui orientent les personnes vers des organismes en fonction de leurs projets. Elles pourraient également conserver la responsabilité d'objets de formation qui ne relèvent pas de la responsabilité de l'État ou des

entreprises, notamment ceux qui relèvent de la vie quotidienne : par exemple, ce qui concerne la parentalité et le suivi de la scolarité des enfants. De l'autre côté, les plus grosses structures pourraient conserver la formation linguistique et les stages de formation civique et d'insertion professionnelle.

Penser une réforme du statut des formateurs. Cette réforme passe par une nécessaire formation cohérente et adaptée aux réalités du métier ainsi que d'une revalorisation du statut et du salaire pour en finir avec la précarité qui caractérise le secteur depuis ses débuts.

Encourager la recherche en didactique afin de proposer des manuels et des contenus adaptés à tous les publics notamment pour les moins lettrés, parvenir à créer des supports détachés de « l'habitus littéracien ». Encourager la mutualisation des ressources existantes et didactisées par la création d'une plateforme, simple d'accès pour les formateurs comme pour les apprenants.

Être le vecteur d'une innovation pédagogique en poussant au développement de logiciels et d'applications smartphones permettant une utilisation à distance, autonome et qui soutiennent à la fois l'apprentissage de la langue mais surtout son acquisition quotidienne.

## Bibliographie

- Adami, H. 2012. « La formation linguistique des migrants adultes ». *Savoirs*, n° 29, 9-44.
- Adami, H., André, V. 2013. Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI). *Linx*. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre, p. 135-158. [En ligne]: <https://doi.org/10.4000/linx.1535> [consulté le 05 mai 2019].
- Beauné, A., 2015. *Contribution à l'étude des pratiques instrumentées des formateurs d'adultes : le cas du DILF*. Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- Bergère, A., Lehoussel, J. 2009. Les partenaires de la formation : interrogation sur les définitions et les concepts de la situation pédagogique. In : Actes de la 44ème rencontre de l'ASDIFLE.
- Bruneau, A., Castellotti, V., Debono, M., Goï, C., Huver, E. 2012. Langue(s) et insertion : quelles relations, quelles orientations ? Autour d'une controverse : le FLI. *Diversité : ville école intégration*, p. 185-192.
- Calinon, A.-S., 2013. « L'intégration linguistique en question ». *Langage et société*, n° 144, p. 27-40.
- Calvet, L.J., 2002. *Le marché aux langues : essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Paris : Plon.
- Cuq, J.-P., 2003. (Dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. ASDIFLE. Paris : Clé International.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- De Corbier, E. 2013. Présentation du contexte régional et du déroulement de la journée. Présenté à : *Journée d'information et de mutualisation pour les acteurs de la formation linguistique des adultes migrants*, Conseil Régional Île-de-France.

- Décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration », 2011. 2011-1266.
- Dehays, E. 2013. Le Français langue d'intégration, au regard des politiques linguistiques destinées aux migrants. *Eclairage* - Crefor Rouen, p. 22-26.
- Extramiana, C., Van Avermaet P. 2010. La maîtrise de la langue pour les migrants adultes dans les États membres du Conseil de l'Europe : rapport d'enquête 33.
- Extramiana, C., Avermaet, P.V., 2010. « Apprendre la langue du pays d'accueil ». *Hommes Migrations*, n° 1288, p. 8-20.
- Haut conseil à l'intégration, France, Ministère de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration, 2012. *Investir dans les associations pour réussir l'intégration ; Charte des droits et devoirs du citoyen français ; De la neutralité religieuse dans l'entreprise : rapport d'activité de la Mission Laïcité : rapport au Premier ministre 2011-2012*. Paris : La Documentation française.
- Laurens, V. 2013. *Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant*. Paris 3, Sorbonne-Nouvelle.
- Laville, J.-L., Sainsaulieu, R. 2013. *L'association : sociologie et économie*. Paris : Pluriel.
- Leclercq, V., 2017. La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. In : Adami, H. (Ed.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation, Savoirs Mieux*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 173-196.
- Leclercq, V., 2011. *L'intégration linguistique des migrants états des lieux et perspectives*. Arras : Artois Presses Univ.
- Noiriel, G., 2002. « Petite histoire de l'intégration à la française ». *Le Monde diplomatique*. [En ligne] : URL <https://www.monde-diplomatique.fr/2002/01/NOIRIEL/8320> [Consulté le 8 mai 2019].
- Oriv Alsace. 2009. *Formation linguistique : un nouvel enjeu des politiques d'intégration ?*
- Pelle-Guetta, I., 1997. « La nouvelle organisation des formations linguistiques financées par le FAS ». *Migrants-Formation*, p.143-149.
- Robert Karoutchi au nom de la commission des finances. 2017. *Les échecs de l'apprentissage du français et des valeurs civiques* - Sénat.
- Tiberghien, V., 2007. « La formation de base : publics, dispositifs pratiques ». *Savoirs*, n°14, p. 8-55.  
<https://doi.org/10.3917/savo.014.0008> [consulté le 05 mai 2019].
- Tuot, T. 2013. La grande Nation : pour une société inclusive - Rapport au Premier ministre sur la refondation des politiques d'intégration (rapport public).  
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/134000099/index.shtml> [consulté le 15 mai 2018].
- Vadot, M., 2014. « Les conditions de travail des formateurs et formatrices dans le contexte actuel de la formation de base ». *Savoirs et Formation - Recherches et Pratiques* (4).
- Vicher A. 2004. *Guide des référentiels et des outils d'évaluation*. Ecrimed formation.
- Vicher, A., 2011. *Référentiel FLI Français Langue d'Intégration* » Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté (DAIC).

## Notes

1. L'« intégration linguistique » en question. Anne-Sophie Calinon, *Langage et société* 2013/2 (n° 144), p.27-40.
2. [https://medialab.sciencespo.fr/publications/Venturini\\_Gemenne\\_Severo-Migrants\\_Et\\_Mots.pdf](https://medialab.sciencespo.fr/publications/Venturini_Gemenne_Severo-Migrants_Et_Mots.pdf)

3. Rapport d'information n° 660 (2016-2017) de M. Roger KAROUTCHI, fait au nom de la commission des finances, déposé le 19 juillet 2017.
4. <https://www.monde-diplomatique.fr/2002/01/NOIRIEL/8320>
5. <https://www.sudouest.fr/2018/06/26/il-faut-arreter-de-parler-de-crise-migratoire-selon-le-specialiste-matthieu-tardis-5180310-6116.php>
6. Décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration ».
7. « Conditions d'enseignement du Français Langue Étrangère au sein du public migrant en milieu associatif et freins à l'apprentissage », mémoire de recherche par Lise Quillot, Université Jean Monnet de Saint-Étienne.
8. <https://books.openedition.org/septentrion/14071?lang=fr>
9. Page 69.
10. Comprendre petites associations, associations de quartier.