



**HAL**  
open science

## Langue(s) et insertion : quelles relations, quelles orientations ? Autour d'une controverse : le FLI

Aurélie Bruneau, Véronique Castellotti, Marc Debono, Cécile Goï, Emmanuelle Huver

### ► To cite this version:

Aurélie Bruneau, Véronique Castellotti, Marc Debono, Cécile Goï, Emmanuelle Huver. Langue(s) et insertion : quelles relations, quelles orientations ? Autour d'une controverse : le FLI. Diversité : ville école intégration, 2012, 170, pp.185 - 192. hal-01376830

**HAL Id: hal-01376830**

**<https://hal.science/hal-01376830>**

Submitted on 5 Oct 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

BRUNEAU, A., CASTELLOTTI, V., DEBONO, M., GOI, C., HUVER, E. (2012), « Langue(s) et insertion : quelles relations, quelles orientations ? Autour d'une controverse : le FLI », *Diversité - Ville Ecole Intégration*, n°170, pp. 185-192. URL : <http://www2.cndp.fr/revueVEI/170/retoursur.pdf>

## **Langue(s) et insertion : quelles relations, quelles orientations ? Autour d'une controverse : le FLI**

Aurélien Bruneau, Véronique Castellotti, Marc Debono, Cécile Goi, Emmanuelle Huver

À l'automne 2011, le Ministère de l'intérieur, de l'outre-mer, des collectivités territoriales et de l'immigration a publié un *Référentiel FLI Français langue d'intégration*, qui accompagne un ensemble de décrets relatifs à la réforme des modalités d'accès à la nationalité française. La publication concordante de ces textes a interpellé une partie de la communauté scientifique française comme les acteurs professionnels de la formation linguistique des migrants, générant non seulement une inquiétude légitime, mais aussi – et surtout – de vives polémiques sur les raisons et objectifs du référentiel « FLI ». Depuis, les concepteurs du référentiel ont présenté celui-ci à de nombreuses reprises et ainsi partiellement précisé les modalités de sa mise en œuvre mais la controverse ne s'est pas apaisée.

Le collectif auteur du présent article souhaite proposer une réflexion critique argumentée sur la base du *Référentiel FLI* et des débats qui ont suivi sa parution. 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.

### **Reconfigurations bienvenues ou dérives potentielles ?**

L'absence de projet politique et social face aux phénomènes migratoires peut conduire à l'exploitation éhontée des migrants et aboutir à des situations tragiques que nous ne développerons pas ici. Il est donc nécessaire d'une part de penser une politique qui articule les volets de la régulation des flux migratoires et de l'accueil des migrants et, d'autre part, de s'interroger sur la place que tiennent les dimensions linguistiques et culturelles dans cette politique. On peut donc lire le *Référentiel FLI* comme une tentative d'explicitation de la part des responsables, au niveau de l'État, de la politique de sélection, d'accueil et de formation vis-à-vis des personnes souhaitant s'installer durablement en France.

On peut par ailleurs y voir une visée de professionnalisation d'un secteur d'intervention formative pour contribuer à améliorer la qualité du service rendu aux migrants, objectif accueilli de manière assez favorable par de nombreux acteurs et organismes de formation, dans deux directions principales : reconnaissance du secteur et des personnes qui y travaillent ; réflexion sur les modalités d'évaluation du niveau de maîtrise de la langue attendu pour les candidats à la nationalité française.

#### *Reconnaissance et professionnalisation du champ de la formation linguistique*

Le *Référentiel FLI* est présenté comme une base commune d'évaluation de la qualité des formations linguistiques actuellement existantes au moyen de critères explicites, parmi lesquels la formation professionnelle et le statut des formateurs (salariés et bénévoles). Ceci va dans le sens de la professionnalisation, mais aussi de la reconnaissance et de la stabilisation des emplois dans un secteur jusqu'à présent marqué par la précarité, les salaires peu élevés et la rotation rapide des intervenants, ce qui freine, à moyen et long terme, l'implication des acteurs dans la construction de dispositifs et de projets.

On pourrait donc concevoir le référentiel comme un garde-fou contre des pratiques formatives qui sont parfois, faute de formation des acteurs, très critiquables. Mais, *a contrario*, il comporte aussi le risque de banaliser le recours à des bénévoles. Certes, certains professionnels indiquent qu'il s'agit de réguler des pratiques existant de fait et de les encadrer. Il n'est donc pas question d'ignorer ces réalités de terrain, mais de souligner le fait que le *Référentiel FLI* contribue à entériner une situation qui va à l'encontre de la reconnaissance du

caractère professionnel de ce secteur et de sa professionnalisation annoncée.

Le référentiel conditionne parallèlement l'obtention du label FLI à une qualification FLI des formateurs, obtenue par le biais de « Master FLI » (p. 17). Au premier abord, ceci pourrait être perçu comme allant dans le sens d'une professionnalisation accrue du secteur. Cependant, les critères d'attribution de la qualification FLI aux Masters ne sont pas explicités (tout au plus trouve-t-on p. 22 à 30 un inventaire indirect des contenus attendus) : l'adossement de ces formations à la recherche, notamment, n'est pas mentionné, alors que cela constitue un des critères principaux de leur habilitation par leur ministère de tutelle. Par conséquent, la création d'un tel label à l'initiative d'un autre ministère que l'instance de tutelle des formations universitaires pose un problème sérieux sur le plan des finalités, des choix de contenus de formation, ainsi que de l'évaluation de leur pertinence. Ceci est d'autant plus problématique que les modalités de création, de répartition et de « labellisation » de ces formations universitaires, ainsi que leur articulation avec les « formations FLI » non universitaires, demeurent très opaques, ce qui ne permet pas de les discuter.

Au-delà de cette visée de professionnalisation déclarée mais dont les modalités de mise en œuvre sont contestables et les conséquences potentiellement contre-productives, le contexte dans lequel s'opère la publication de ce référentiel doit également être interrogé. En effet, bien que s'inscrivant dans une politique migratoire déjà entamée avec la création du CAI en 2006, cette structuration du champ de l'insertion des migrants va aujourd'hui de pair avec la réforme des procédures de naturalisation, ancrant plus explicitement ce processus dans une conception politiquement située de l'intégration.

#### *Réforme de la procédure de naturalisation et niveau d'appropriation du français comme langue d'insertion*

Jusqu'en 2011, lorsqu'un ressortissant étranger souhaitait engager une procédure de demande d'accès à la nationalité française, il devait remplir des documents administratifs écrits et se soumettre à un entretien individuel avec un agent de la préfecture non formé, sans spécification d'un niveau de langue attendu. L'arbitraire d'une telle procédure d'évaluation du « niveau de langue » n'est pas à démontrer.

Désormais, il est demandé aux candidats postulant à la nationalité française de faire preuve d'un niveau « B1 oral », « justifié par la production d'un diplôme ou d'une attestation délivrée par un organisme reconnu par l'État ou par un prestataire agréé » (Décret n° 2011-1265 du 11 octobre 2011). Une évaluation exercée par des personnels formés apparaît comme une avancée par rapport à l'état antérieur où intervenait un agent préfectoral sans compétences sur cette question. En outre, l'explicitation du niveau requis, les éléments didactiques et les outils d'évaluation liés au CECR donnent aux professionnels des indications sur lesquelles peuvent ensuite s'appuyer les formations et les réflexions didactiques, ainsi que les éventuelles contestations. De plus, ce niveau clairement explicité présente l'intérêt de ne pas focaliser la demande sur la maîtrise de l'écrit et permet donc – de fait – de ne pas défavoriser les personnes faiblement littératiées mais dont la maîtrise de l'oral permet une autonomie communicationnelle, sociale et – dans certains secteurs – professionnelle.

Pour autant, la focale mise sur ce niveau B1 (niveau relativement élevé) associée à une forme de minorisation de l'évaluation comme élément formatif au bénéfice d'une démarche uniquement certificative appelle des réserves importantes (voir *infra*). Les attestations de niveau pouvant également être délivrées par les organismes de formation labellisés FLI, on pourrait attendre de ceux-ci des démarches d'évaluation plus contextualisées ainsi qu'un regard plus aiguisé, notamment sur les questions de variation de la langue parlée. Mais cela dépend beaucoup de la formation des évaluateurs/formateurs, de leurs expériences et de leur connaissance du champ. Cela suppose impérativement d'inclure dans les formations des formateurs (coordinateurs et bénévoles) une formation à l'évaluation qui contienne explicitement une réflexion sur les liens entre évaluation, pluralité (linguistique et culturelle) et insertion.

En outre, le niveau de langue serait supposé être LE facteur indispensable, pensé comme préalable et nécessaire à l'intégration. Or, ce présupposé est très contesté : les tests

certificatifs centrés sur un niveau de langue ne permettent en aucun cas de mesurer « l'aboutissement d'un parcours d'intégration réussi et (...) [d'] une relation particulière avec la France »

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.

### **Obstacles et enjeux d'un référentiel sujet à caution**

Le référentiel repose sur des conceptions théoriques et notionnelles contestables autour :

- □ des liens entre langue, insertion culturelle et sociale et accès aux « valeurs » ou « principes » socio-culturels du pays d'accueil, présentés de façon univoque et unilatérale, historiquement et politiquement préoccupante ;
- □ de la didactique du français à enseigner et de la formation des acteurs en amont.

#### *Langue(s), intégration et valeurs de la République : des présupposés contestables*

Comme nous l'avons souligné plus tôt, l'évaluation du niveau de maîtrise de français pour l'acquisition de la nationalité française s'appuie sur l'idée d'une antériorité de la compétence linguistique par rapport au processus d'insertion : il serait nécessaire de parler *d'abord* la langue pour *ensuite* s'intégrer. Le document de cadrage reprend à plusieurs reprises cette thèse à son compte, sans jamais ni la discuter ni l'argumenter sur le plan scientifique. Or, de nombreux travaux ont montré que la qualité de l'intégration (sociale, professionnelle, économique, etc.) favorise l'appropriation de la langue du pays d'accueil, ou, tout au moins, que ces différents processus se constituent, en synergie, dans une forme de co-construction.

Sans dénier la place de l'appropriation des langues dans les processus d'intégration, il est nécessaire d'interroger la pertinence des certifications préconisées par le Ministère de l'intérieur puisque ce sont des certifications universalistes, focalisées sur des dimensions pragmatico-linguistiques en dehors de tout contexte d'usage et non sur la manière dont les locuteurs s'approprient leur rôle d'acteur social dans diverses situations d'insertion en France. Plus largement, ce qu'il importe de discuter d'un point de vue scientifique et politique, et qui ne l'est pas dans le *Référentiel FLI*, c'est l'idée même de conditionner l'obtention de la nationalité à un degré de maîtrise du français et/ou de faire de la maîtrise du français une condition *préalable* à l'obtention de la nationalité. Les processus d'insertion, relevant de dimensions articulées de manière complexe, ne se recouvrent pas nécessairement : on est donc ici face à une vision simpliste des phénomènes d'acculturation qui ferait de la seule compétence linguistique, voire communicative, un indicateur synthétique d'intégration.

#### *Une idéologie assimilationniste*

Plus fondamentalement, le *Référentiel FLI* s'appuie sur des principes assimilationnistes avec, en premier lieu, la référence au fait que le français est amené à devenir *la* langue *première* (ce qui est difficilement envisageable pour un migrant adulte) ou *la* (au singulier, donc la seule) langue courante des migrants plurilingues.

De plus, il se fonde sur un modèle d'intégration dans lequel l'assimilation constitue l'objectif et l'issue d'un processus (cf. p. 8) : ceci dénote un usage simpliste et approximatif de ces termes, ce qui va à l'encontre des travaux de différents spécialistes de cette question, qui en ont montré toute la complexité et la non-linéarité. Ce positionnement s'inscrit dans une orientation dite « républicaine » réduite à un jacobinisme étroit : les auteurs caricaturent en effet toute forme de critique de cette idéologie comme relevant d'un « relativisme culturel radical (...) [dont] les tenants (...) [seraient] réticents à toute forme d'assimilation, voire d'acculturation ou d'intégration » (p. 8).

Cette visée assimilationniste, dont Schnapper (1991, 2007) dénonce la dimension mythique, se double à plusieurs reprises de la référence à « l'adhésion aux valeurs de la République ».

D'un point de vue politique, la question des liens entre intégration et adoption des valeurs de la société d'accueil (lesquelles ? définies par qui ? selon quels principes ?) n'est pas posée comme une problématique à discuter, ni même à argumenter, mais comme un allant de soi. En outre, elle procède par énumération de ces valeurs (p. 5), sans références théoriques et sans explicitation des critères de sélection. Cette énumération trouve d'ailleurs son prolongement dans un fascicule édité à la suite du *Référentiel FLI* pour enseigner les « valeurs de la République » aux publics identifiés comme relevant du FLI. Dans ce fascicule, les choix effectués (tant pour les principes didactiques fondant l'enseignement que pour les contenus proposés) ne sont eux non plus ni argumentés ni fondés sur des cadres théoriques explicités. Ceci est d'autant plus problématique que le fascicule est présenté, dans les formations de formateurs FLI, comme l'outil d'enseignement principal de la composante culturelle dans le cadre de la « didactique du FLI ». Jusqu'à présent, aucune distance critique de la part des auteurs du *Référentiel FLI* qui sont également concepteurs des formations professionnelles FLI reconnues par la DAIC n'est venue atténuer le propos au regard du caractère contestable de ces présupposés conceptuels non élucidés, ce qui, de fait, constitue une forme d'avalisation de ceux-ci.

Ainsi, ces différents documents (référentiels FLI, fascicule sur les valeurs, programmes de formation de formateurs) laissent penser qu'une « didactique du FLI » impliquerait un enseignement (ou plutôt une imposition) de « valeurs de la République » posées comme atemporelles et partagées par tous. Nous y voyons une collusion avec une dimension prétendument universelle de valeurs nationales « françaises », dans lesquelles l'ensemble des citoyens devraient se reconnaître, auxquelles les candidats à la nationalité se devraient d'adhérer et qu'ils devraient faire leurs, au titre de leur supposé caractère « universel ». Cette logique assimilationniste est en contradiction complète avec une démarche interculturelle cohérente, dont le référentiel se revendique pourtant explicitement, dans la mesure où la démarche interculturelle est fondée sur la rencontre et les processus d'altérisation *mutuelle* et non sur la seule connaissance de cultures respectives, pensées comme homogènes et stables (Abdallah-Preteille, 2003 ; Debono & Goï (Dir.), à paraître). La place du conflit (Robillard, à paraître) ou des « logiques antagonistes » (Demorgon, 2002) comme éléments constitutifs de la rencontre interculturelle sont ignorés au profit d'un objectif de ce que l'on pourrait envisager comme une « conversion culturelle ».

De plus, un lien de causalité présenté comme relevant de l'évidence est noué, là encore de manière plus qu'approximative, entre langue et culture (p. 4). Ce postulat causaliste, selon lequel « la langue détermine la façon de raisonner des peuples et le regard qu'ils portent sur le monde », vient justifier la nécessité impérieuse de s'approprier la langue pour avoir accès aux valeurs dont elle serait porteuse. Le parti-pris est donc d'enseigner conjointement la langue et ces valeurs comme étant indissolublement liées, alors que les démarches didactiques devraient être, en partie au moins, distinguées (notamment dans une perspective interculturelle, pourtant ici explicitement prônée). Il paraît utile ici d'historiciser le débat en rappelant que ce postulat a été (et est encore) un ressort des plus communs du nationalisme linguistique : citons ainsi, entre autres et trop rapidement, les politiques linguistiques des révolutionnaires français (dont les propos bien connus de B. Barère à la Convention, associant les valeurs réactionnaires aux variétés linguistiques à éradiquer, constituent un exemple frappant), les Romantiques allemands s'appropriant les idées d'Herder et Humboldt pour vanter la langue germanique comme porteuse de l'« esprit du peuple » (*Volkgeist*) et de ses valeurs immémoriales, ou encore certaines linguistiques post-soviétiques liant langue russe et « âme slave » (voir les travaux de P. Sériot, qui dénonce cette dérive). Il ne s'agit bien évidemment pas de faire l'amalgame entre la perspective des concepteurs du FLI et ces élans nationalistes, mais uniquement de rappeler que l'utilisation, à fin de promotion du référentiel, de l'idée d'un lien déterministe entre langue et valeurs – toujours efficace, car intuitivement comprise voire admise par tout un chacun – est tout aussi dangereuse que peu rigoureuse.

*Idéologie du standard et catégorisation des locuteurs du français*

Le *Référentiel FLI* évoque à plusieurs reprises la diffusion et l'expansion *du* français dans le

monde, avec un singulier qui masque bien des complexités. Ce qui est implicitement évoqué dans le document, et dans la politique linguistique que celui-ci contribue à perpétuer, c'est le français de France dans sa variété standard : les autres variétés de français semblent ignorées et on peut douter du fait que celles pratiquées hors de France par exemple soient considérées comme faisant partie de ce singulier français.

Or, les choix effectués ont des conséquences très directes sur la catégorisation des individus comme locuteurs (ou non) du français. Ainsi, lorsqu'il est fait référence aux étrangers présents sur le territoire national ne parlant pas ou mal le français (p. 4 par exemple) ou lorsque le chiffre de « 1 million d'étrangers présents sur le territoire national [qui] ne parlent pas le français » est avancé, de quels étrangers parle-t-on, de quelle(s) variété(s) de français est-il question et quelles sont/seraient celles considérées comme légitimes pour être reconnu comme locuteur de français ?

On peut par ailleurs craindre au moment de la naturalisation que cette idéologie du standard soit renforcée par les certifications existantes, avec un alignement de l'évaluation de la langue parlée sur les normes de la langue écrite.

### **Options formatives : des visées didactiques cloisonnantes et technicistes**

#### *Un cloisonnement des catégories*

Sur le plan didactique, la raison principale qui motiverait la création du FLI tiendrait à son inscription dans le droit-fil des processus de « spécification » progressive qui ont produit, à la suite du FLE, le FLM, le FOS, le FLS, le FLSco, le FOU, le FLP, etc. Outre cette inflation de sigles dont on peut questionner la pertinence, le document présente ce processus de spécification comme faisant consensus. Or, le domaine de la didactique des langues est lui-même traversé par un débat sur l'opportunité d'une spécialisation croissante qui peut avoir un intérêt ponctuel d'un point de vue méthodologique mais dont le figement produit des enfermements dommageables pour la recherche et sur le terrain (Castellotti, 2009 ; Goï, Huver, 2012).

En outre, le « public » des migrants adultes n'est pas spécifique en soi : cette catégorie est aussi construite sur/par une histoire des migrations et des politiques à leur égard, sur les dispositifs qui en découlent, etc. De même, les parcours personnels, biographiques, scolaires et professionnels des migrants sont différents, ainsi que leurs façons d'apprendre et de construire leurs compétences. De notre point de vue, l'enseignement du français dans ces types de situations ne renvoie pas tant à des publics spécifiques qu'à des enjeux (enjeux d'insertion : scolaire, sociale, professionnelle, universitaire, etc.) : à ce titre, il n'est pas spécifique à une catégorie de population et les catégories de populations sont en outre bien plus poreuses que le texte ne le laisse penser.

Cette conception cloisonnante a des conséquences importantes en termes de discours sur ces publics et de pratiques de formation linguistique : 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. La professionnalité du formateur/coordonateur/bénévole FLI doit intégrer la complexité, la pluralité, l'inattendu et le flou comme inhérents à sa pratique et doit permettre de « faire avec » la diversité des formes et des parcours migratoires, des répertoires langagiers, des formes de scolarisation, des modalités cognitives d'appropriation, etc.

#### *Une approche techniciste de la didactique du français*

Dans le *Référentiel FLI*, « l'objectif du FLI est résolument pragmatique » (p. 11), ce qui exclut, formulé ainsi, tout travail sur le rapport aux langues, la critique historique de la notion même de langue, les rapports aux apprentissages et à la formation, qui constituent pourtant des socles nécessaires à intégrer dans les formations linguistiques.

Les critères de professionnalité des formateurs et des bénévoles relevant de ce secteur se devraient d'intégrer la décentration, l'éthique et la réflexivité (comme capacité à mobiliser et réinvestir des *compétences* construites ailleurs, autrement, mais aussi capacité à interroger les

catégories, à les remettre en question, et, de plus, à être ouvert à et savoir agir avec la pluralité, la complexité), ainsi que la nécessité, pour un professionnel formé jeune, d'évoluer pendant sa carrière. Un référentiel devrait donc intégrer des critères liés aux savoir-être et aux postures. Il devrait également, dans une perspective d'auto-évaluation et d'explicitation des choix opérés, intégrer des rubriques « commentaires », qui permettent aux organismes de formation et aux évaluateurs-labellisateurs de co-produire une évaluation plus qualitative et formative (Bretegnier (coord.), 2011).

En conclusion, il nous semble utile et nécessaire de réfléchir à la question des politiques migratoires et des langues et d'agir de façon conjointe sur les plans scientifique, politique et institutionnel, mais cela aurait supposé une réflexion plus élaborée, complexe, argumentée et critique que celle qui sous-tend les documents actuels liés au FLI, et sans doute davantage de temps et de concertation.

Ainsi, si la question de la labellisation des organismes de formation se pose, elle doit être discutée avec les professionnels, les équipes formatives et les équipes de recherche concernées. Des réflexions et des propositions sur les compétences des formateurs du secteur de la formation d'adultes en insertion ont déjà été élaborées par ce moyen et ont débouché sur la construction des grandes lignes d'un référentiel pour ce domaine (voir Bretegnier (dir.) Op.cit.). Une fois un tel référentiel approuvé par les chercheurs, professionnels et pouvoirs publics, le jeu normal des habilitations d'enseignements universitaires peut fonctionner pour ce qui est de la répartition de ces formations sur la carte universitaire française.

Au-delà du référentiel proprement dit, une des questions posées est celle des modalités de coopération entre enseignants-chercheurs, « experts » et institutions. S'il relève des fonctions sociales de l'enseignant-chercheur de collaborer à des actions en tant qu'expert et de ses obligations professionnelles et éthiques de mettre en œuvre les éléments attendus par l'institution tant qu'il participe à une opération, il doit également pouvoir garder le droit (et surtout user de ce droit) de porter un regard critique sur l'opération en question dans ses lieux de travail/d'intervention.

Parmi les autres questions vives qui ont affleuré à l'occasion de ce débat sont apparues celle de la validité des spécialisations technicistes qui ont parsemé l'histoire de la didactique du français, ainsi que celle du rapport entre sociolinguistique et didactique des langues. C'est sans doute la minoration de la réflexion articulant ces deux dimensions qui a favorisé l'engagement de collègues estimables dans l'orientation FLI, en ne tenant pas compte du fait que des mesures didactiques en apparence « techniques » se politisent aisément lorsqu'on tient compte de la situation sociolinguistique globale.

Enfin, ne refermons pas ce dossier sans avoir envisagé lucidement et sans complaisance le nombre d'étudiants formés annuellement dans les Masters FLE/S en France d'une part et les conditions de travail précaires prévalant dans ce champ d'autre part. Capitalisons sur la mobilisation qui a su se mettre en place à l'occasion de la parution de ce référentiel pour améliorer qualitativement la formation et les débouchés des étudiants de FLE/S. En tant que chercheurs impliqués dans la formation de formateurs concernés par l'appropriation des langues, notamment en relation avec des processus d'insertion, nous pensons indispensable de préconiser une réflexion d'ampleur sur la qualité des formations de master proposées plus largement dans le domaine de la didactique du français et des langues (voir Castellotti & Huver, à paraître), dans la perspective du développement de compétences pertinentes pour les futurs acteurs du champ professionnel de la formation linguistique des migrants adultes, comme de celui d'autres secteurs.

Ce texte a été élaboré collectivement par les membres suivants de l'EA 4246 PREFics-DYNADIV et du département SODILANG de l'université François Rabelais de Tours (dans l'ordre alphabétique) : Aurélie Bruneau, Véronique Castellotti, Marc Debono, Cécile Goï et Emmanuelle Huver.

## **Bibliographie**

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Paris, Anthropos-Economica
- ADAMI H., LECLERCQ V. (Dir.), 2012, *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation*, Paris, Septentrion
- BRETEGNIER A. (Dir.), 2011, *Formation linguistique en contexte d'insertion*, Berlin, Peter Lang
- CASTELLOTTI V., 2009, Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories, in *Langues et intégration scolaire*, Revue Le Français Aujourd'hui, N° 164
- DEBONO M., GOÏ C. (Dir.), à paraître, *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*, Bruxelles, EME
- DEMORGON J., 2002, *L'histoire interculturelle des sociétés*, Paris, Anthropos
- GOÏ C., HUVER E., 2012, FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ?, in CADET et GUERIN (Dir.), *FLM, FLE, FLS : au-delà des catégories*, Revue Le Français aujourd'hui, N°176, Paris, Armand Colin, pp 21 à 35
- ROBILLARD (de) D., à paraître, Sciences humaines et théories du sens : pragmatisme, herméneutique ; in *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*, Bruxelles, EME
- SCHNAPPER D., 1991, *La France de l'intégration*, Paris, Gallimard
- SCHNAPPER D., 2007, *Qu'est-ce que l'intégration ?*, Paris, Gallimard