



HAL
open science

Des livrets d'accueil pour enseigner le français aux réfugiés

Karima Gouaïch, Marie-Noëlle Roubaud, Brahim Azaoui

► **To cite this version:**

Karima Gouaïch, Marie-Noëlle Roubaud, Brahim Azaoui. Des livrets d'accueil pour enseigner le français aux réfugiés. Questions Vives, recherches en éducation , 2019, L'accueil et la formation linguistique des migrants. Quelles pratiques aujourd'hui?, 32, 10.4000/questionsvives.4308 . hal-03547092

HAL Id: hal-03547092

<https://hal.science/hal-03547092>

Submitted on 28 Jan 2022

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.

Des livrets d'accueil pour enseigner le français aux réfugiés

Welcome guides to teach French to refugees

Karima Gouaïch, Marie-Noëlle Roubaud et Brahim Azaoui



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/4308>

DOI : 10.4000/questionsvives.4308

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 30 décembre 2019

ISBN : 978-2-912643-56-8

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Karima Gouaïch, Marie-Noëlle Roubaud et Brahim Azaoui, « Des livrets d'accueil pour enseigner le français aux réfugiés », *Questions Vives* [En ligne], N° 32 | 2019, mis en ligne le 30 octobre 2020, consulté le 29 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/4308> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4308>

Ce document a été généré automatiquement le 29 décembre 2020.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Des livrets d'accueil pour enseigner le français aux réfugiés

Welcome guides to teach French to refugees

Karima Gouaïch, Marie-Noëlle Roubaud et Brahim Azaoui

Introduction

- 1 L'accueil de migrants ou de réfugiés sur le sol français est, en particulier depuis la « crise des migrants », un sujet hautement sensible, une question vive. Si parmi les premiers soins à leur offrir se trouvent de toute évidence l'hébergement, l'alimentation et la santé, il convient aussi d'envisager assez tôt la question de la langue du pays d'accueil pour que l'étranger acquière un pouvoir de (se) dire et participer à la vie en société. De plus, des facteurs échappent aux enseignants et aux structures dispensant des cours de langue comme la durée du séjour des réfugiés en France, leur parcours scolaire, leur projet professionnel, ou encore leur âge, qui influent vraisemblablement sur le désir et l'urgence d'apprendre le français, dans le respect de leur répertoire plurilingue.
- 2 Étant donné l'afflux massif de migrants, la Grèce, à l'initiative du projet Xenios Zeus, (voir la contribution de Lina Staikou dans ce numéro), s'est donnée pour objectif de répondre aux besoins langagiers de ces personnes. Les partenaires grecs ont alors proposé que le projet se focalise sur la production d'outils pédagogiques à destination de ce public. Des livrets d'accueil (*welcome guides*) ont été conçus dans le cadre de ce projet, qui a rassemblé trois pays partenaires : la Grèce, l'Italie et la France.
- 3 Les auteurs de cet article ont élaboré et expérimenté des livrets d'accueil pour enseigner le français aux réfugiés (adultes et enfants) arrivant à Marseille. Contraints par le calendrier du projet conçu par les Grecs, il ne leur a pas été possible d'établir un diagnostic des besoins réels des migrants (nous reviendrons sur ce point ultérieurement, voir infra 1.1).

- 4 Cette contribution constitue un retour réflexif sur cette production. Nous nous sommes demandé dans quelle mesure l'expérimentation soulignerait la nécessité d'une co-construction alliant recherche, terrain et formation, ce qui répondrait à la tension dans laquelle se trouve tout didacticien intervenant dans le domaine de la formation linguistique pour adultes. Sur la base des résultats liés à l'expérimentation des livrets d'accueil, nous détaillerons les réflexions qui nous ont occupés tout au long du processus, qu'elles soient d'ordre didactique, méthodologique ou éthique.
- 5 Nous reviendrons dans un premier temps sur la genèse et l'élaboration de ces livrets d'accueil avant d'aborder l'étape d'expérimentation. Nous présenterons les résultats de cette dernière en nous intéressant aux guides destinés aux adultes¹.

1. Genèse des livrets d'accueil

- 6 La participation au projet Xenios Zeus a été l'occasion de réunir à ses débuts² une équipe universitaire interdisciplinaire (composée de linguistes, de didacticiens du français et des langues et de sociologues), pour réfléchir à la façon dont nous allions élaborer les livrets d'accueil pour le contexte français. Nous allons rendre compte des questions et réflexions qui ont jalonné leur élaboration.

1.1. D'une demande institutionnelle à des questions de recherche et de formation

- 7 La demande émanant des partenaires grecs prévoyait dans un premier temps l'analyse critique des outils qu'ils avaient élaborés en amont. Dans un second temps, et dans un souci d'harmonisation, il était attendu une transposition de ces supports au contexte français. Nous avons ainsi élaboré deux livrets d'accueil sur la base du modèle grec. Tout d'abord un livret pour les adultes, que nous avons adapté par la suite pour les enfants. Nous avons aussi produit, pour chaque livret, un guide pédagogique explicatif à destination des formateurs. En effet, ces documents ont été pensés dans une perspective de formation des futurs enseignants accueillant des élèves allophones et des formateurs de français langue étrangère (FLE).
- 8 Même si une partie des apprentissages se réalise de manière empirique du fait de l'immersion (Adami, 2012a), il paraît évident que le processus d'élaboration aurait dû compter une étape préalable consistant à recueillir des informations sur les projets de formation et d'apprentissage des adultes visés par le support envisagé. Cela aurait impliqué une identification des besoins sociolangagiers des migrants, en dépit de la complexité de la démarche et des implications (Lebreton, 2016). La contrainte institutionnelle n'a pas permis de réserver un temps à ce diagnostic.
- 9 Cependant, l'élaboration des livrets d'accueil a suivi un processus dynamique dans le sens où nous avons privilégié un mouvement circulaire allant de la conception du livret à l'application sur le terrain pour revenir à une seconde mouture incluant les observations issues des expérimentations. Nous avons dans un premier temps conçu un livret pour adultes que nous avons ensuite expérimenté auprès de deux associations qui accueillent les réfugiés et leur enseignent le FLE, ce qui nous a conduit en retour à réviser la trame initiale, comme nous allons le voir.

1.2. Deux principes fondateurs des livrets d'accueil

1.2.1 Accueillir dans la langue

- 10 Si les sociologues refusent la dénomination de « réfugié » parce qu'elle établit une distinction économique entre des personnes (Laacher, 2013), nous nous sommes interrogés sur son arrière-plan linguistique. Comme le souligne Calvet (2016, p. 57), « la question est ici de savoir quelle est la pertinence linguistique de ces distinctions (migrants, expatriés, réfugiés...) que nous ne créons pas mais dont nous héritons, en général du discours bureaucratique européen et par le biais de traductions ».
- 11 Outre la valeur statutaire (parfois idéologique) que renferme cette dénomination, nous avons questionné les implications pédagogiques et didactiques de l'enseignement du français aux réfugiés. Finalement, nous avons considéré que, d'un point de vue pédagogique, il était vain, si ce n'est impossible, de distinguer objectivement les besoins langagiers d'un réfugié de ceux d'un migrant.
- 12 L'enseignement du français aux migrants n'est pas une problématique nouvelle en soi et remonte en France aux années 1960 (Billiez, 2012). Depuis, de nombreux travaux se sont penchés sur l'enseignement du français aux migrants adultes (Adami, 2012b) et aux enfants (Auger, 2011 ; Chnane-Davin, 2005 ; Mendonça-Dias, Azaoui & Chnane-Davin, 2020). La différence entre ces deux publics réside toutefois dans la spécificité de la migration contrainte qui a des conséquences psychologiques importantes, non sans effet sur les apprentissages. Ainsi, il nous a paru important de prendre en compte la vulnérabilité possible des apprenants (Moro, 2002). À titre d'exemple, l'idée de voyage, encore considérée dans des projets pédagogiques dans un souci de bienveillance de la part d'enseignants, a été écartée, car elle ne possède pas nécessairement une connotation positive aux yeux de ce public contraint de fuir son pays.
- 13 La prise en compte de la vulnérabilité de ces apprenants nécessite de manière plus exacerbée un travail continu sur nos propres représentations et requiert de la part du concepteur/formateur de l'empathie et au minimum, de la considération.

1.2.2. L'altérité linguistique et culturelle pour enseigner le français

- 14 La considération se reflète dans la prise en compte des langues des individus. Ainsi, convoquer les langues et les cultures des migrants s'est avéré pertinent pour les faire entrer dans l'apprentissage de la langue, l'Autre arrivant en France avec un « déjà-là » (Perregaux, 2004) langagier et culturel sur lequel les nouveaux apprentissages peuvent se construire. Lors des expérimentations, les compétences langagières plurilingues des migrants nous étaient toutefois inconnues. Nous sommes donc partis des « urgences langagières » (Davin-Chnane, 2004) indispensables pour une communication de base. L'apprentissage d'une langue passant également par un travail sur les représentations (Kouamé, 2013 ; Zarate, 1993), nous avons considéré cette dimension dans la conception des livrets. Sur le plan culturel, les stéréotypes attachés à l'image d'un Français portant une marinière, un béret et ayant à la main un verre de vin et une baguette (le stéréotype concernant le vin et la baguette est encore bien présent chez les Japonais par exemple, Ishimaru, 2015) ont été introduits pour engager un travail sur les représentations de la France :

Illustration 1 : Stéréotype du Français

BIENVENUE EN FRANCE ET À MARSEILLE !

Ce personnage n'est pas la France, ni Marseille...

- 15 Nous voulions également conduire les migrants à dépasser les stéréotypes sur les Français et la France en l'occurrence pour minimiser d'éventuelles déceptions (liées à des discours positifs circulant sur l'accueil ou la propreté en France). Dans le prolongement de ce choix, nous souhaitons déconstruire de potentielles représentations sur la langue française qui pouvait être perçue comme un bloc monolithique normé, standardisé. Cette représentation donne potentiellement lieu à des stigmatisations du français parlé par les migrants, parfois porteur de traces de la langue d'origine, ainsi qu'à une forme d'insécurité linguistique chez certains individus (Francard, 1997). Puisque l'apprentissage s'appuie sur le regard que l'on porte sur ses propres compétences et sur la façon dont autrui les/nous évalue, il apparaît essentiel de déconstruire des représentations pour lever tout blocage potentiel lié à une anxiété langagière. En effet, l'interaction sociale avec la communauté dominante est susceptible de provoquer de l'inégalité linguistique potentiellement anxiogène pour des migrants ou des personnes de statut social dominé (Dewaele & Sevinç, 2017). Selon ces auteurs, même si le bilinguisme est souvent un avantage, il peut générer, et en particulier en contexte migratoire, des effets sociaux et psychologiques avec des sentiments négatifs tels que la honte, la frustration, le stress, l'anxiété, etc.
- 16 Enfin, la culture étant intrinsèque à la langue et la langue à la socialisation (Saussure, 1916/1995), il nous a semblé important d'évoquer auprès des migrants des éléments de culture (savante et populaire) indispensables à connaître dans une première étape de socialisation en France. Ainsi, pour favoriser la socialisation du migrant à Marseille, nous nous sommes appuyés aussi bien sur des artistes célèbres qui ont peint le quartier de l'Estaque à Marseille que sur l'image emblématique de la Bonne Mère³ veillant sur les Marseillais. Considérer le migrant non seulement comme un bénéficiaire en attente mais aussi comme un résident marseillais déjà en devenir, a également dirigé ce choix.

2. Processus d'élaboration des livrets d'accueil

- 17 L'élaboration des livrets devait reprendre deux points présents dans le livret des collègues grecs, porteurs du projet. Il était question de mettre en avant l'accueil dans le pays et de cibler l'appropriation d'un français de survie.

2.1. Une structure évolutive

- 18 Les idées directrices de notre travail sont basées sur la complémentarité entre dimensions psychologiques, pédagogiques et didactiques de l'appropriation du français. Elles ont débouché sur une première mouture. Dans la trame initiale, nous envisagions d'adapter les éléments linguistiques en fonction des publics concernés (enfant, adolescent et adulte), et d'intégrer les dimensions citoyennes et (inter)culturelles.
- 19 Dans l'esprit du guide réalisé par l'équipe grecque (i.e. avoir un personnage qui guide les utilisateurs du guide), nous avons envisagé la possibilité que les premières pages du livret d'accueil mettent en scène un personnage principal (de la vie réelle ou imaginaire) pour engager la communication tout au long du guide. Pour les adultes, notre choix s'est arrêté sur l'acteur Fernandel⁴. Sa naissance à Marseille et sa popularité nationale permettaient de jouer sur les deux niveaux (local et national). Il allait servir de médiateur aussi bien entre l'adulte et la ville qu'entre l'adulte et la langue puisqu'il introduisait le lexique élémentaire de présentation de soi (identité, nationalité, pays de provenance et d'origine...).

Illustration 2 : Personnage guide pour les adultes



- 20 La dimension citoyenne est aussi présente dans les livrets. La notion d'accueil et d'altérité véhiculées par la devise de la République française en a été une porte d'entrée. Pour le jeune public, la citoyenneté était envisagée à travers la scolarisation. Pour les adultes, la recherche d'un emploi a été ajoutée. L'introduction des besoins pratiques a permis d'engager un travail sur les droits et les devoirs des migrants. Notre objectif était de concevoir un livret d'accueil pour accueillir et enseigner.

- 21 À partir de la trame initiale de travail, nous avons réalisé la première mouture des livrets d'accueil. Celle-ci se composait de douze entrées qui apparaissent sous forme de questions.

Illustration 3 : Sommaire de la première mouture

SOMMAIRE ¶
1. Bienvenue en France et à Marseille ! ¶
2. Quelle est la place de la religion en France ? ¶
3. Où se trouve Marseille ? ¶
4. Comment se déplacer à Marseille ? ¶
5. Où apprendre le français et pratiquer des activités ? ¶
6. Quel temps fait-il ? ¶
7. Où se promener ? ¶
8. Que visiter ? ¶
9. Où acheter à manger ? ¶
10. Que manger ? ¶
11. La bouillabaisse ¶
12. Quel sport pratiquer ? ¶

- 22 Pourtant, présentées comme telles, ces entrées thématiques étaient susceptibles de donner une impression de guide touristique. En conséquence, nous nous sommes progressivement éloignés de cette présentation pour retenir une entrée langagière. Les premières expérimentations auprès des adultes ont permis de remodeler les livrets d'accueil pour parvenir à une seconde mouture privilégiant une approche fonctionnelle de la langue. Nous sommes passés d'une entrée thématique à une entrée langagière, dynamique, centrée sur les actes de langage avec l'utilisation de verbes (se présenter, découvrir...) et nous y avons ajouté un axe « diversité » pour chaque entrée (diversité des personnes, des lieux...).

Illustration 4 : Sommaire de la seconde mouture

SOMMAIRE

1. Se présenter / Diversité des personnes
2. S'habiller selon le temps / Diversité vestimentaire
3. Faire connaissance avec Marseille, ville cosmopolite / Diversité des langues
4. Découvrir la ville / Diversité des lieux
5. Se nourrir / Diversité des goûts et des saveurs
6. Se divertir par le sport et la culture / Diversité des civilisations
7. Explorer le monde

- 23 Cette prise en compte de la diversité valorisait le plurilinguisme et le pluriculturalisme des migrants. Travailler cette dimension avec les élèves et les adultes nous a conduits à mettre au jour le lien entre la pluralité linguistique et culturelle de ce public et celle présente à Marseille (Gasquet-Cyrus, 2000 ; Gouaïch, 2018).

2.2. Notre expérimentation auprès d'un public d'adultes

- 24 Les livrets d'accueil pour adultes ont été expérimentés dans deux associations⁵ (désormais associations A et B) donnant des cours de FLE à Marseille. L'association A propose principalement des cours de langue française et de langues vivantes étrangères. La formatrice (désormais FA) dispense quatre heures de cours de français par semaine. Les groupes de niveaux se font en fonction de la connaissance de l'alphabet français chez les apprenants. L'association B propose une diversité d'activités en plus de l'apprentissage du français : cours de jardinage, d'art (confection de mosaïques), d'informatique. Elle reçoit tout public pour une braderie, offre les services d'un écrivain public et une salle au centre aéré du quartier pour les vacances scolaires. La formatrice (désormais FB) dispense huit heures de cours par semaine. Les groupes de niveaux sont faits en fonction de l'alphabétisation et du niveau en langue française.
- 25 Les publics de ces associations sont divers : des migrants nouvellement arrivés à Marseille ou depuis plus d'un an ou quelques mois (cf. annexes). Ces derniers sont pris en charge dans une perspective d'alphabétisation et de lutte contre l'illettrisme. Les contenus didactiques s'inscrivent donc dans un éventail très large allant du Français Langue d'Initiation au Français Langue Seconde. L'expérimentation a porté sur trois groupes : un groupe dans l'association A (désormais G1, composé de 17 personnes), et deux groupes de sept personnes dans l'association B (désormais G2 et G3), soit un total de 31 personnes ayant suivi l'expérimentation.
- 26 Dans l'association A, l'utilisation du livret d'accueil a été précédée et suivie d'un entretien avec la formatrice de FLE et le directeur de l'association. L'ensemble des échanges a été enregistré sous format audio. FA enseigne le FLE depuis 19 ans, d'abord en milieu scolaire (pendant 10 ans), puis dans le domaine associatif (depuis neuf ans). Elle a vécu un an en Syrie et s'y rend chaque année. Elle a aujourd'hui le statut d'auto-entrepreneur. Son groupe d'apprenants est composé ainsi :

Tableau 1 : Pays d'origine des migrants dans l'association A (Groupe 1)

Pays d'origine	Syrie	Afghanistan	Irak	Albanie	Soudan
Nombre	11	2	2	1	1

- 27 Selon le directeur, ces nationalités représentent la population qui fréquente habituellement l'association. Ces migrants ont fui la guerre ou les répressions et tous demandent le statut de réfugié. Comme l'indique l'annexe 1, avant d'arriver à Marseille, neuf d'entre eux (sur 17) sont passés par d'autres pays : Angleterre, Italie, Grèce, Norvège, Turquie et par d'autres villes : Calais, Dunkerque, Paris, Strasbourg. Certains ont été séparés de leur famille comme cet Afghan dont la femme et les enfants vivent en Norvège. D'autres ont fui ensemble : comme ces deux frères syriens ou ce couple syrien arrivé avec ses sept enfants. Tel est encore le cas de cet autre couple syrien dont la femme suit des cours à l'office français de l'immigration et de l'intégration (OFII). Mais tous n'ont pas pu emmener leurs proches, exemple de ce mari retenu prisonnier en Syrie. La période d'arrivée en France passe de deux ans à six mois (cf. annexe 1) mais la moitié d'entre eux (huit sur 17) sont là depuis peu. Dans leur pays d'origine, six d'entre eux avait une situation sociale favorisée : il s'agit de cinq Syriens (deux ingénieurs, un professeur, une directrice d'école, un douanier) et d'un Afghan (qui travaillait dans un ministère). Quatre appartenaient à la classe moyenne : un Afghan (carreleur), un Irakien (mouleur), un Soudanais (agriculteur), un Syrien (chauffeur). Cinq d'entre eux poursuivaient leurs études : un Albanais, deux Syriennes et deux frères syriens (de 16 et 11 ans) qui attendent d'être scolarisés dans un lycée marseillais (cf. annexe 1). La connaissance de ce public, qui a été contraint de fuir, va éclairer les réactions qu'ils auront lors de l'expérimentation (cf. infra).
- 28 Dans l'association B, l'expérimentation du livret d'accueil auprès des deux groupes (un le matin et l'autre l'après-midi) a été suivie d'un entretien enregistré avec FB, qui enseigne le FLE également dans d'autres associations. FB nous indique avoir interrompu sa formation de FLE au bout du septième mois (sur neuf) pour répondre à une proposition d'emploi. Son public est différent de celui de FA :

Tableau 2 : Pays d'origine des deux groupes de migrants dans l'association B (Groupes 2 et 3)

Pays d'origine	Guinée Conakry	Soudan	Colombie	Algérie	Afghanistan
Nombre					
G2	2	3	0	1	1
G3	5	0	2	0	0

- 29 Ce qui frappe dans le groupe 2 (cf. annexe 2), c'est que six migrants sur sept ont traversé plusieurs pays (de deux à huit), qui retracent leur chemin de migration, avant d'arriver en France. Seule une femme mère au foyer vient directement d'Algérie ; elle a obtenu une carte de séjour. Deux des migrants sont passés par d'autres villes françaises avant d'arriver à Marseille, dont l'un qui a séjourné sept mois dans le camp de migrants

à Calais (son départ a été causé par un démantèlement du camp en novembre 2016⁶). Tous ont fui la guerre ou les violences et sont demandeurs d'asile. Quatre d'entre eux ont obtenu le statut de réfugié : les trois Soudanais et la femme guinéenne. À la différence du public composant le groupe 1 (cf. supra), ces migrants n'avaient pas une situation sociale favorisée dans leur pays d'origine : chauffeur, coiffeuse... (cf. annexe 2, Groupe 2).

- 30 Le groupe 3 (cf. annexe 2) compte également sept migrants mais à la différence du groupe précédent, trois d'entre eux avaient une situation sociale favorisée (topographe, informaticien, enseignant). Ils n'ont pas connu le long exil des migrants du groupe 2. Eux aussi ont fui la guerre ou les menaces et demandent l'asile en France, excepté le Colombien qui a une double nationalité ou sont en attente du statut de « réfugié »⁷.
- 31 L'utilisation du livret d'accueil a eu lieu le 27 septembre 2017 (association A) et le 24 novembre 2017 (association B) et a duré trois heures pour chaque groupe. Nous avons projeté le livret d'accueil et nous l'avons lu et commenté avec les apprenants. Les interactions langagières ont eu lieu à l'oral mais aussi à l'écrit car nous avons écrit, à certains moments, des mots et expressions au tableau à la demande de ce public. Tous ont participé à l'oral. Certains nous sollicitaient pour l'orthographe d'un mot, d'autres prenaient des notes dans leur cahier. La formatrice de l'association A a participé au déroulement de la passation, tandis que celle de l'association B y a seulement assisté. Elle a profité de ce temps pour évaluer les compétences de ses apprenants.

3. Bilan de l'expérimentation

- 32 L'expérimentation des livrets d'accueil a été propice à l'émergence de discours, aussi bien chez les formatrices concernant leurs conceptions du métier (cf. 3.1.) que chez les adultes migrants, à propos de leur rapport à la langue française (cf. 3.2.) et à la France (cf. 3.3.).

3.1. Enseigner le français aux migrants : un travail social ?

- 33 Pour les deux formatrices, enseigner le français à des migrants dépasse le strict cadre de la formation, du fait de la situation le plus souvent précaire des migrants. Elles doivent trouver des solutions pour surmonter des difficultés, comme appeler le 115 pour trouver un hébergement. La dimension sociale est imbriquée dans la dimension linguistique : elles s'adaptent à la venue irrégulière des apprenants du fait de rendez-vous administratifs, de symptômes post-traumatiques qui les conduisent aux urgences... Les retards en cours et les absences impactent sur la gestion des apprentissages et de l'évaluation.
- 34 Les entretiens ont révélé la façon dont ces deux formatrices concevaient l'accueil et l'enseignement. Toutes les deux convoquent fortement la citoyenneté mais de manière différente. FA insiste sur la cohésion et le vivre ensemble dans la société. En dehors des cours, elle tisse beaucoup de liens avec ses apprenants. Elle leur rend visite, s'assure qu'ils vont bien surtout psychologiquement. Elle crée des réseaux entre réfugiés en fonction des cultures et des affinités. Son fils invite les plus jeunes à participer avec lui à des matchs, des compétitions de football. Elle a été amenée à donner des cours intensifs tout l'été. Quant à FB, elle souhaite que ses apprenants deviennent des citoyens éclairés. Elle évoque librement avec eux des sujets parfois tabous : la

différence des politiques entre pays, la nécessité de distinguer entre la patrie qui protège et le gouvernement. D'ailleurs, elle aurait aimé que l'on traite davantage le thème de la religion. FB développe chez eux l'esprit critique, les informe sur leurs droits, comme celui de refuser d'être enregistrés sans craindre que cela ne leur porte préjudice. Pour ce qui est des devoirs, elle les met au fait des normes attendues en leur demandant de la contacter s'ils doivent s'absenter, de mettre le portable en vibreur pour assister au cours. Mais cette différence de comportement n'est-elle pas induite par le public qu'elles ont à former ? N'oublions pas que FA a devant elle une majorité de gens « instruits » : l'un d'entre eux, un Afghan parle même cinq langues (cf. annexe 1). Quant à FB, elle se trouve confrontée, avec le groupe 2, à des gens qui ont souffert et pour qui le mot « droits » a toute son importance. Ne pouvons-nous pas également nous demander si le discours de FB, en tant que fille d'immigrée, ne reflète pas le regard qu'elle porte elle-même sur la migration ?

- 35 La passation du guide avec un vidéoprojecteur, qu'elles utilisent vraisemblablement peu, a suscité l'intérêt des deux formatrices. Notre venue et l'utilisation de cet outil ont changé le regard des enseignantes : elles ont vu tout l'intérêt des interactions *in situ* qui apportent à l'enseignant de nouvelles informations sur son public. Il s'avère que l'expérimentation proposée à partir de ce livret d'accueil a engagé les formatrices dans une réflexion sur l'utilisation du vidéoprojecteur ainsi que du livret. Pour le premier, il a l'intérêt de favoriser une attention conjointe en offrant un même support visuel à partir duquel l'ensemble des apprenants peut interagir. Pour le second, il offre des situations d'interaction, « au centre du processus d'apprentissage » (Adami, 2012a), qui amènent les adultes à se questionner sur leur propre vécu. À charge à chacun de partager ce qu'il souhaite en fonction des parcours respectifs, et donc des éventuels traumatismes auxquels ils ont donné lieu.
- 36 L'expérimentation doit nous interpeller sur la précarité socio-professionnelle des formatrices, du fait de leur statut ou de l'absence de diplôme. Par ailleurs, cette précarité se lit également à travers l'intérêt pédagogique qu'a suscité l'utilisation des supports et outils pédagogiques. En conséquence, nous nous interrogeons sur la qualité des conditions de travail des formateurs et formatrices dans ce domaine (Vadot, 2014).

3.2. Apprendre le français : désir ou obligation ?

- 37 Quel que soit le groupe, le désir de s'intégrer et de parler français était prégnant et pour les Guinéens (dont le français est la langue officielle), celui de parler un français correct. La plupart des participants a été curieux des mots, émergeant au fil des échanges et des thématiques, tels que « cosmopolite », « épices », « arête (de poisson) » qui ont été écrits au tableau, parfois à leur demande et explicités à l'oral.
- 38 Il est toutefois apparu que certaines personnes développaient un rapport conflictuel à la langue, comme cette apprenante du groupe 1 qui ne voulait pas parler français. Or, les refus, comme les silences (Dahoun, 1995), sont un langage dont il faut décrypter le sens. Cette résistance à l'utilisation du français comme langue de communication apparaît comme une manifestation d'un conflit psychique avec la réalité de la migration. Pour FA, ce refus n'est vraisemblablement pas lié à la langue en tant que telle, mais au fait que cette femme n'accepte pas de vivre en France : directrice d'école en Syrie, elle ne s'imaginait pas quitter un jour son pays. Elle doit à présent vivre avec et accepter un sentiment de déclassement socio-professionnel et linguistique, doublé

d'une migration forcée. Or parler/apprendre le français constitue non seulement une première acceptation de sa nouvelle vie, mais également de sa faible compétence linguistique. Cette apprenante, comme d'autres du groupe, souhaite, en toute logique, s'exprimer en anglais, langue qu'elle maîtrise davantage.

- 39 Les raisons de ce silence en français ne peuvent être établies avec certitude : insécurité linguistique ? Rejet du français, langue et pays non envisagés imposés par les circonstances ? Toujours est-il que cela interroge sur la présence de ces adultes réfractaires à l'apprentissage du français dans ces ateliers. Si leur enseignante (FA) refuse l'utilisation de l'anglais comme langue de communication (« non ! En français »), elle n'exclut pas pour autant l'emploi du répertoire plurilingue des apprenants adultes (Bretegnier & Audras, 2017). Elle autorise les apprenants à s'aider mutuellement dans la langue d'origine, notamment pour expliciter un terme inconnu (par exemple le mot « palettes » utilisé dans le contexte). Ayant vécu en Syrie, elle traduit parfois des mots ou formulations non comprises, et étaye les propos des apprenants dans leur langue. Elle s'appuie sur leurs compétences plurilingues et pluriculturelles (Coste, Moore & Zarate, 2009) et ses propres compétences pour les faire cheminer vers le français. Bien que cette démarche soit profitable au niveau de l'apprentissage du français, d'autant que le groupe est à majorité arabophone, il nous paraît nécessaire de souligner que son choix exclut les autres adultes et établit une forme d'iniquité dans l'étayage que chacun peut recevoir : là où les arabophones peuvent obtenir une aide spécifique, les non-arabophones doivent s'en sortir avec leurs rudiments. En revanche, nous n'avons pas rencontré de résistance à parler en français avec les deux groupes de FB. Tous voulaient s'intégrer dans le pays et acquérir la langue était, pour eux, un moyen d'y parvenir.
- 40 Soucieux de mettre à profit les compétences plurilingues et pluriculturelles des apprenants pour l'apprentissage du français, nous avons intégré, dans la seconde mouture de notre livret, une rubrique « diversité » (cf. illustration 5). L'objectif a été atteint : ces compétences se sont dévoilées au fil des interactions langagières *in situ*, l'outil suscitant de nombreux échanges.

Illustration 5 : Un exemple de la prise en compte de la diversité



DIVERSITE DES GOUTS ET DES SAVEURS

Promène-toi et observe, sens, touche, écoute, goûte cette diversité !

La nourriture et la cuisine, en France et à Marseille, sont très variées. Tout le monde peut trouver ce qui lui plaît et manger selon sa religion ou ses goûts. Dans les supermarchés, on peut trouver des rayons de viande halal ou kasher.

- 41 Cette focale sur la question de la nourriture (Où se nourrir à Marseille ?) a amené de nombreux échanges, pour tous les groupes. Des questions ont été ajoutées alors à ce moment-là comme : « Quel est ton plat préféré ? ». Du lexique a circulé, ce qui les a amenés spontanément à rechercher dans leur langue le nom de certaines épices par exemple. Des recettes spécifiques à leur pays d'origine ont été données. Nous avons par exemple entendu un Syrien détailler la préparation de feuilles de vigne farcies ou encore ce Soudanais, parlant du repas qu'il avait préparé pour la fête des réfugiés à La Joliette, à Marseille. À ce moment-là, nous avons partagé une tranche de leur vie (intime, personnelle) et les auditeurs lui sont venus en aide au moment où le locuteur cherchait ses mots ou sa syntaxe. Parler en français n'était plus un obstacle : l'objet

langue devenait alors un outil pour partager un beau moment de vie (Jaubert & Rebière, 2016).

3.3. Vivre en France et à Marseille : quelles représentations ?

- 42 Le discours, les attitudes des réfugiés lors de la passation du livret d'accueil ont révélé des représentations contrastées sur la France et Marseille.
- 43 Dans le groupe 1, les migrants se disent « choqués » lorsqu'ils arrivent à Marseille. Ils avaient une autre image de la France : « c'est sale ». Pour eux, Marseille ce n'est pas l'Europe : « zéro Marseille, sale ! ». Certains d'entre eux ont eu l'occasion de voir d'autres endroits (Lille, Dunkerque, Strasbourg) ; ces villes représentent la France et l'Europe : « à Strasbourg c'est propre » mais pas Marseille. Certains ont de la famille en Norvège, Suède..., où là « c'est propre ». L'un d'entre eux est passé par les camps grecs et son avis est que les Grecs sont plus chaleureux que les Français. Ils trouvent aussi qu'il y a « beaucoup d'Arabes à Marseille, il n'y a pas de Français ». FA met cette déclaration en lien avec le milieu social (cf. annexe 1). Les Syriens ont, le plus souvent, appartenu à une catégorie socio-professionnelle supérieure à celle des personnes originaires du Maghreb. Elle explique aussi qu'il existe une sorte de xénophobie entre ces deux populations. Pour elle, les réfugiés issus de la classe moyenne et moyenne supérieure n'acceptent pas l'accueil qui leur est fait à Marseille. Notamment, au niveau de l'attribution d'un logement social précaire. Marseille étant située en zone tendue⁸ en termes de logement public, ce qui pourrait être perçu comme une aubaine (le fait d'être logé), est plutôt mal vécu. C'est le cas de ce couple syrien qui est passé d'une situation sociale favorisée à précaire et qui vit aujourd'hui dans un quartier prioritaire et sensible de Marseille : ce déclassement social est très mal supporté. Le témoignage de cet autre Syrien (celui qui parle cinq langues) nous disant : « quand on est réfugié, on n'est plus rien » témoigne de la souffrance de ces gens ayant subi une migration contrainte. Ils se plaignent d'être considérés comme des ignorants. Leur discours semble confondre un sentiment amer lié au déclassement social et les représentations des Français sur l'étranger.
- 44 À la différence du G1, les réfugiés du G2 et du G3 n'ont pas exprimé d'opinions négatives à l'égard de Marseille. N'oublions pas que certains ont traversé de nombreux pays pour arriver en France (cf. annexe 2). Ceux qui sont passés par l'Italie préfèrent l'accueil reçu à Marseille. Des éléments positifs ont été évoqués comme la considération, l'empathie des Français : « on vous parle, on vous demande si ça va ou pas », les soins, l'aide et ce, quelle que soit l'origine. Le pays d'accueil est associé pour eux à la tolérance, à la liberté, au droit de pratiquer la religion que l'on veut. Néanmoins, un migrant, par ailleurs victime d'une agression, souligne le manque de sécurité à Marseille : « il y a beaucoup trop de règlements de comptes ».
- 45 Cela nous amène à nous interroger sur les raisons qui expliquent ces représentations contrastées. L'hétérogénéité entre les groupes, tout comme celle à l'intérieur d'un groupe (Adami, 2012a ; Leconte, 2018), nous conduit à considérer que cette différence est liée à quatre facteurs :
- **À la gestion du déclassement social.** À l'instar des Syriens du G1, les migrants du G3 sont aussi issus de milieu social favorisé (cf. supra). Leurs représentations ne sont pas pour autant négatives, au contraire. Nous pensons que le déclassement social est plutôt bien/mal géré psychologiquement en fonction des raisons du projet migratoire. La migration

contrainte vécue par les Syriens semble renforcer la nostalgie quant au statut social d'origine. Pour les migrants du G2 et G3, l'acceptation du déclassement semble être en lien avec la migration vécue comme un projet d'une part et d'autre part, comme l'espoir d'améliorer leur vie en résidant en France.

- **Au statut actuel.** Certains réfugiés dans l'association B ont obtenu le statut de réfugiés tandis que ceux du G1 ont connu des échecs. Leur projet migratoire était différent si bien que ceux de l'association B ont parlé de leur projet professionnel : certains savent ce qu'ils vont faire, d'autres sont suivis par *Pôle emploi* pour une formation professionnelle (cf. annexe 2). Lorsque le pays d'accueil officialise le séjour d'un réfugié, ce dernier aurait-il tendance à voir les choses positivement ? Nous avons remarqué une relation entre le statut actuel et les projets d'avenir : le projet existe ou pas en fonction du statut (réfugié vs demandeur d'asile). Les demandeurs d'asile ne peuvent pas concevoir (ou bien même imaginer) de projet tant qu'ils n'ont pas obtenu le récépissé, leur donnant le statut de réfugié.
 - **Au contexte dans le pays d'origine.** Les Syriens fuient une guerre aux fondements idéologiques. Selon FA, le vivre ensemble des communautés syriennes était un faux-semblant imposé par la dictature. Avec la guerre ont ressurgi les conflits interethniques, idéologiques autour de l'identité nationale arabe. Les personnes du Moyen-Orient se définiraient comme de « vrais » Arabes face aux Maghrébins qui seraient des « pseudos » Arabes. Ces sentiments d'animosité n'existent pas entre Guinéens, Colombiens d'une part et Maghrébins, d'autre part.
 - **À l'âge des réfugiés.** Ceux de l'association B sont pour la plupart très jeunes et les motivations qui les ont poussés à l'exil sont différentes alors que, pour les Syriens, il s'agissait davantage d'une contrainte qu'un choix. Lorsque l'exil est un projet, on aurait tendance à voir les choses de manière positive.
- 46 Un autre facteur pourrait être aussi le biais de complaisance ou de retenue de la part des réfugiés de l'association B. Cependant, un apprenant du G2 a manifesté sa méfiance quant aux objectifs de notre venue et a fait part de ses réticences face à l'enregistrement. Il est fort probable qu'il nous a assimilés aux autorités et qu'il a craint que l'enregistrement ne nuise à l'obtention du statut de réfugié.
- 47 Ces représentations contrastées nous mettent face à une réalité complexe et délicate qu'aucun outil ne pourra vraisemblablement jamais saisir dans sa globalité.

4. Remédiations, réflexions

- 48 La passation du livret d'accueil auprès de ce public nous a amenés à réfléchir sur certains aspects que nous avons envisagés, même dans la seconde mouture : sur la place de l'écrit dans notre société (cf. 4.1.) et sur la nécessité de contextualiser davantage chaque situation (cf. 4.2.).

4.1. Dire, écrire

- 49 Malgré nos connaissances sur l'hétérogénéité du public et la volonté de diversifier les pratiques langagières (Bautier, 1995), les compétences langagières sollicitées dans le livret d'accueil sont surtout tournées vers l'écrit. Il est impossible qu'un seul et même outil réponde aux besoins langagiers de tous les apprenants. Ainsi, l'expérience nous a montré qu'il n'avait pas été pensé pour des apprenants analphabètes. Le modèle grec

proposé n'avait en effet pas envisagé cette population. De notre côté, nous pouvons mesurer notre propre difficulté à concevoir un outil didactique, sans passer par l'écrit. Se décentrer de notre rapport scriptural au langage, sortir de notre « scriptocentrisme »⁹ (Terrail, 2009), et penser le rapport à l'écrit des migrants est essentiel. Ainsi, l'usage d'enregistrements audio/vidéo nous semble possible pour faciliter le passage d'un rapport oral à un rapport scriptural à la langue et au langage (Goody, 1977 ; Lahire, 2008). Comme nous l'avons signalé plus haut, la passation orale du livret a engendré chez certains la nécessité de passer par l'écriture, témoin cet Afghan du G2 qui notait dans un carnet tous les mots qui l'intéressaient.

- 50 De plus, l'écrit fait partie de notre culture et abonde sous différentes formes dans notre société. Ce sont des allants de soi culturels pour nous qui ne sont pas nécessairement connus des migrants. Pour exemple, cette Guinéenne qui ne savait pas qu'il fallait conserver ses factures pour les démarches administratives. L'argument bien connu que seuls les écrits font foi invite à compléter nos livrets d'accueil sur ces aspects pratiques de la vie, nécessaires à la socialisation de ce public. Tout un système de codes sociaux du pays d'accueil en lien avec l'écriture est à acquérir, mais sans oublier un passage par l'oral. Ainsi pour les adultes : apprendre à demander une adresse, à s'exprimer avec les agents de la Préfecture pour obtenir des papiers, etc.
- 51 En conséquence, nous avons ajouté dans le matériel pédagogique accompagnant le livret projeté aux différents groupes, une rubrique sur les besoins pratiques (allant de soi pour un Français), à chaque entrée. En voici trois exemples, le premier au moment où les migrants se présentent, le second lorsqu'ils font connaissance avec Marseille, le troisième concernant l'entrée « se divertir par le sport et la culture » :

Illustration 6 : Trois exemples de besoins pratiques (extraits du matériel pédagogique)



Rubrique

Savoir dire son nom et son prénom.

Savoir dire le nom de son pays, de sa ville (ou village) et sa nationalité



Rubrique

Savoir lire les indications d'ouverture et de fermeture d'un lieu public.



Rubrique

Savoir rechercher sur le web des informations nécessaires (site de la mairie, site des associations...).

- 52 Ces aspects touchent aussi bien le dire, le lire que la littératie numérique. S'appuyer davantage sur le numérique qui accompagne les réfugiés (Springer, 2017) est une piste

à suivre pour développer leurs compétences dans un contexte non-formel. Ce ne sont que des pistes livrées au formateur qui voudrait se servir de notre guide d'accueil.

4.2. Problématiser

- 53 La difficulté de nommer les endroits à visiter ou visités nous a conduits à contextualiser les lieux, dans la seconde mouture du livret et à problématiser. Lors de la passation, nous avons inséré davantage de photos concernant les endroits marseillais, nous avons insisté sur leur situation géographique des endroits à travers les arrondissements de la ville et avons fait le lien avec les moyens de transport. Nous sommes alors revenus sur leur propre vécu en problématisant la situation afin qu'elle fasse sens pour le public que nous avons devant nous : « Si je vais chez vous demain, qu'est-ce que je pourrais visiter ? » et des échanges ont ainsi pu avoir lieu. Cependant, nous nous sommes rendus compte qu'un tel questionnement pouvait provoquer un sentiment de malaise : les silences des réfugiés syriens du groupe 1 nous ont ramenés à la réalité du pays (monuments détruits, villes anéanties).
- 54 En revanche, l'entrée « se divertir par le sport et la culture » n'a pas posé de problème et à la question : « Et vous, que faisiez-vous comme sport ou que faites-vous comme sport ? », les échanges ont été nombreux sur le football ou la marche en famille et furent l'occasion d'employer de nombreuses fois ces tournures syntaxiques : « j'aime, je n'aime pas, je déteste, j'adore ». Ce fut un moment d'expression des choses qu'ils aimaient faire : lire, se promener, acheter des vêtements. Lorsque nous avons contextualisé la rubrique « se nourrir », nous avons demandé par exemple : « Si je veux faire un combo, comment dois-je m'y prendre ? ». Cela a permis de passer d'une langue à l'autre par le biais de la traduction (par exemple pour le nom des épices : cumin = *kamun* en arabe), de faire le lien avec les marchés marseillais et de provoquer les échanges, tout en facilitant la prise de parole, les apprenants étant placés en situation de sécurité linguistique. La valorisation du plurilinguisme (Gajo, 2003) et du pluriculturalisme des migrants a eu des effets positifs sur les interactions langagières. Partir de ce qu'ils savaient pour arriver à ce que nous leur présentions a été une démarche profitable.
- 55 Cependant, les expérimentations nous ont montré que certains sujets étaient difficiles à aborder comme le thème de la laïcité qui a provoqué des représentations tranchées. Dans l'association A, son évocation (au travers de la religion) a été délicate. N'oublions pas la représentation des Syriens sur les communautés musulmanes (cf. supra). Paradoxalement, tous ont aimé le mot « cosmopolite » que nous avons prononcé à ce moment-là pour évoquer la diversité des populations à Marseille. Dans l'association B, le terme laïcité a été prononcé spontanément à deux reprises par les migrants. Si les premiers voient la laïcité comme un risque pour la société, pour les seconds elle est une chance par rapport à leur pays d'origine et représente une manière de bien vivre ensemble. Beacco (2018) souligne que la dimension inter-religieuse est souvent absente dans les démarches interculturelles. Une question socialement vive comme la laïcité (Legardez & Simonneaux, 2006) peut forcer le trait sur des représentations de sorte qu'il incombe au formateur de traiter cette thématique pour ensuite développer un esprit critique chez l'apprenant.

Conclusion

- 56 Les résultats ont montré la difficulté d'élaborer les livrets d'accueil. En particulier, en ce qui concerne la recherche d'un bon dosage d'objectifs linguistiques et culturels, ni trop en deçà, ni trop en dessous du déjà-là sociolinguistique des réfugiés. La difficulté est également liée à la forte hétérogénéité inter-individuelle chez les migrants à plusieurs niveaux (rapport au français, rapport à Marseille et à la France, statut social avant et après la migration, compétences langagières et culturelles dans leurs langues).
- 57 Pourtant, la commande institutionnelle, motivée par l'urgence de la situation de la migration en Grèce et par le calendrier Erasmus+, nous a conduits à adopter un processus de travail descendant et à travailler à partir des besoins supposés des réfugiés. L'expérimentation et la posture réflexive enclenchée ont permis d'interroger et de réviser le support tel qu'envisagé initialement. Si cette dynamique circulaire a été bénéfique en termes de produit fini, elle a également eu l'intérêt de nous amener à prendre conscience – *a posteriori* – de la nécessité d'inclure, dès le départ et dans la mesure du possible, les formateurs et les enseignants en charge d'enseigner le français à ce public. C'est le seul moyen pour qu'une véritable co-construction alliant recherche, terrain et formation puisse prendre forme.
- 58 Une dimension éthique est ici également à discuter. Avec du recul, il apparaît que tout projet à dimension sociale, donc humaine, doit être envisagé comme une recherche non pas sur les réfugiés – démarche qui tend à déshumaniser les partenaires et bénéficiaires du projet – mais avec les réfugiés. Toute proportion gardée, cette conception s'apparente à celle de Freire (1970[2005]) lorsqu'il affirme que toute pédagogie qui vise à la ré-humanisation des opprimés doit être élaborée avec eux, non pas pour eux (p. 48). C'est d'ailleurs dans cet esprit qu'a été élaboré le guide visuel du projet MIMNA (voir la contribution d'Isabelle Estève dans ce numéro) qui repose sur l'identification des besoins d'informations effectivement ressentis chez des mineurs non accompagnés, doublée d'un travail constant en partenariat avec eux pour adapter au mieux le produit prévu.
- 59 Il nous semble en effet que, dans la mesure du possible, la participation des adultes migrants durant l'élaboration du projet, *a priori* orienté vers la compréhension et la résolution de leurs besoins toujours singuliers et mouvants selon les populations et les projets migratoires, devrait être privilégiée. Au-delà de l'adéquation à leurs besoins, cette démarche favorise l'*empowerment* (Rappaport, 1987) des réfugiés, l'implication active dans le processus de leur propre inscription sociale. Bref, la ré-appropriation de leur fierté et de leur vie.
-

BIBLIOGRAPHIE

Adami, H. (2012a). Aspects sociolinguistiques de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu social. Dans H. Adami & V. Leclercq (Dir.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil* :

acquisition en milieu naturel et formation (pp. 51-87). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. <http://dx.doi.org/10.4000/books.septentrion.14071>

Adami, H. (2012b). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, (29), 9-44. Récupéré de <https://savoirs.parisnanterre.fr/numeros-parus/numeros-28-29-30/>

Auger, N. (2011). *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales : De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.

Beacco, J. C. (2018). Les responsabilités éducatives des enseignants de langue : enseigner le vivre-ensemble. Dans *Les dimensions culturelles et interculturelles des enseignements/apprentissages des langues dans les contextes des pays francophones du monde arabe. Problématiques éducatives, méthodologiques et perspectives*. Conférence prononcée dans le cadre du Séminaire international de l'Association Nationale des Enseignants de Français du Liban, Beyrouth et Tripoli. Récupéré de <https://www.academia.edu/40410114/>

Les_responsabilit%C3%A9s_%C3%A9ducatives_des_enseignants_de_langue_enseigner_%C3%A0_vivre-ensemble

Billiez, J. (2012). Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques. *Les Cahiers du GEPE*, (4). Récupéré de <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2167>

Bretegnier, A., & Audras, I. (2017). Des langues en relation dans la formation linguistique des adultes en insertion : quels enjeux ? quels effets ? Exemple de l'atelier « Langues, paroles, écritures ». Dans C. Jeoffrion & M. F. Narcy-Combes (Dir.), *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation* (pp. 219-241). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Calvet, L. J. (2016). Pratiques des langues en France. Oui, mais de quoi parlons-nous ? *Langage et société*, (155), 39-59.

Chnane-Davin, F. (2005). *Didactique du français langue seconde en France : Le cas de la discipline « français »* (Thèse de doctorat). Université de Provence, Aix-en-Provence.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. (Édition originale 1997). Récupéré de https://www.google.fr/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1CHWA_enFR606FR606&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#

Dahoun, Z. K. (1995). *Les couleurs du silence : le mutisme des enfants de migrants*. Paris : Calmann-Levy.

Davin-Chnane, F. (2004). Le français langue seconde (FLS) en France : Appel à « l'interdidacticité ». *Études de linguistique appliquée*, (133), 67-77.

Dewaele, J. M. & Sevinç, Y. (2017). La double anxiété langagière des immigrants. *Babylonia Journal of Language Education*, 1, 26-29. Récupéré de https://www.researchgate.net/publication/314615584_La_double_anxiete_langagiere_des_immigrants

Francard, M. (1997). Insécurité linguistique. Dans M. L. Moreau (Dir.), *Sociolinguistique. Les concepts de base* (pp. 170-176). Spirmont: Mardaga.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum. (Édition originale 1970).

- Gajo, L. (2003). Pratiques langagières, pratiques plurilingues : quelles spécificités ? quels outils d'analyse ? Regards sur l'opacité du discours. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, (38/39), 49-62.
- Gasquet-Cyrus, M. (2000). Villes plurilingues et imaginaire linguistique – Le cas de Marseille. Dans J. L. Calvet & A. Moussirou-Mouyama (Dir.), *Le plurilinguisme urbain* (pp. 25-29). Libreville : ENS Libreville.
- Goody, J. (1977). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit.
- Gouaïch, K. (2018). Les pratiques langagières d'élèves alloglottes nés en France : Obstacles, appuis et leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation (Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille). Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02375888>
- Ishimaru, K. (2015). Stéréotypes réciproques en France et au Japon : résultats d'une enquête auprès d'étudiants français et japonais. *Signes, discours et sociétés*, (13). Récupéré de http://revue-signes.gsu.edu.tr/article/-LsMla_aZfOvhUYhCDl6
- Jaubert M. & Rebière, M. (2016). Le langage, objet et outil en classe de français : un exemple en vocabulaire. *La Lettre de l'AIRDF*, (59), 40-46.
- Kouamé, J. M. (2013). Les classes ivoiriennes entre monolinguisme de principe et plurilinguisme de fait. Dans D. Omer & F. Tupin (Dir.), *Éducatons plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations* (pp. 167-179). Rennes : Presses Universitaires.
- Laacher, S. (2013). Réfugiés sans refuge. *Pouvoirs*, (144), 125-136. Récupéré de <https://revue-pouvoirs.fr/-144-Les-refugies-333-.html>
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires.
- Lebreton, E. (2016). Besoins langagiers en formation linguistique pour adultes migrants. Enjeux et limites des processus d'identification. Dans F. Leconte (Dir.), *Adultes migrants, langues, insertions. Dynamiques d'apprentissage et de formation* (pp. 89-114). Paris : Riveneuve éditions.
- Leconte, F. (2018). Diversité des appropriations langagières des adultes migrants. Penser les diversités linguistiques et culturelles. Dans I. Pierozak, M. Debono, V. Feussi & E. Huver (Dir.), *Francophonies, formations à distances, migrances* (pp. 241-253). Limoges : Lambert-Lucas.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF.
- Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin (2020). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Moro, M. R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France*. Paris : La découverte.
- Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères* (29), 147-166.
- Rappaport, J. (1987). Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: toward a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 2, 121-148.
- Saussure (de) F. (1916/1995). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Springer, C. (2017). Migrants connectés, intégration sociale et apprentissage/certification en langues : prendre en compte la nouvelle donne numérique. Dans J. C. Beacco, H. J. Krumm, D. Little & P. Thalgot (Dir.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some Lessons from Research* (pp. 27-44). De Gruyter Mouton. <http://dx.doi.org/10.1515/9783110477498-006>
- Terrail, J P. (2009). *De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences*. Paris : La Dispute.

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), 104-124.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

ANNEXES

Annexe 1 : Liste des 17 migrants présents le 27/09/2017 dans l'association A (Groupe 1)

Adultes	Pays d'origine (ville)	Situation familiale (autres renseignements)	Statut/emploi dans son pays d'origine	Pays de passage (ou de séjour) avant la France	Période d'arrivée en France (villes successives)
Homme	ALBANIE (Burrel)		Étudiant en physique-Chimie et laborantin à l'université	Angleterre	Depuis 1 an Marseille
Homme	AFGHANISTAN (Kaboul)		- Au ministère de l'Intérieur, dans les forces spéciales - Entraîneur de bodybuilding - Étudiant en journalisme pendant 3 ans à l'université	Italie (séjour : 6 mois)	Depuis 1 an Marseille
Homme	AFGHANISTAN (Bamyan)	45 ans femme et enfants en Norvège (parle 5 langues)	- Chauffeur - Carreleur	Norvège (séjour : 6 ans à Oppland)	Depuis 1 an - Paris (4 mois comme SDF) - Marseille
Homme (Kurde)	IRAK (Kirkouk)	19 ans			Depuis 1 an - Dunkerque - Marseille
Homme (Kurde)	IRAK		Mouleur (a son baccalauréat)		Depuis 1 an - Dunkerque - Marseille

Homme	SOUDAN (dans le Darfour)		- A travaillé dans un supermarché - Agriculteur (a cultivé ses terres)		Depuis 2 ans - Calais (1 an) - Marseille
Homme	SYRIE (Alep)	Deux frères 11 ans		Grèce	Depuis 8 mois Marseille
Homme	SYRIE (Alep)	et 16 ans (Fratricide de 6 enfants)			
Femme	SYRIE (Alep)		Étudiante en littérature arabe pendant 2 ans à l'université		Depuis 6 mois Marseille
Homme (Kurde)	SYRIE (Alep)	Avec sa femme qui suit des cours à l'OFII (a de la famille en Allemagne)	- Garagiste - Chauffeur	Turquie (séjour : a travaillé dans la fabrication de palettes)	Depuis 1 an - Strasbourg - Marseille
Homme	SYRIE (Alep)	Frère et sœur	Douanier		Depuis 6 mois Marseille
Femme	SYRIE (Raqqqa)		Mère au foyer : 5 enfants de 16 à 25 ans ; le mari a été enlevé par Daech		
Femme	SYRIE (Damas)	(a de la famille à Marseille)	Directrice d'école		Depuis 2 ans Marseille
Femme	SYRIE (Deir ez-Zor)		Lycéenne jusqu'au BAC puis arrêt à cause de la guerre		Depuis 1 an Marseille
Femme	SYRIE (Deir ez-Zor)	Mariés 7 enfants de 2 ans ½ à 15 ans	Professeure de maths au lycée		Depuis 6 mois Marseille
Homme	SYRIE (Deir ez-Zor)		Ingénieur en mécanique à la Compagnie syrienne du gaz pendant 20 ans		Depuis 6 mois Marseille

Homme	SYRIE (Qamishli)		Ingénieur en électricité à la Compagnie syrienne pétrolière		Depuis 6 mois Marseille
-------	---------------------	--	-------------------------------------------------------------------------	--	----------------------------

**Annexe 2 : Liste des 14 adultes présents le 24/11/2017 dans l'association B
(Groupes 2-3)**

Groupe 2					
Adultes	Pays d'origine (ville)	Situation familiale (autres renseignements)	Statut/emploi dans son pays d'origine (Projet en France)	Pays de passage avant la France	Période d'arrivée en France (villes successives)
Homme	AFGHANISTAN	23 ans	Sans travail mais écrit des contes (Projet : vendeur)	Fév.-août 2016 : - Pakistan - Iran - Turquie - Bulgarie - Serbie - Hongrie - Autriche - Suisse	Depuis 1 an ½ - Mulhouse - Paris - Marseille (depuis 2 mois)
Femme	ALGÉRIE (Chlef)	Mère au foyer 3 garçons scolarisés (14, 9 et 7 ans)			Depuis 4 mois Marseille
Homme	GUINÉE (Conakri)		Militaire-chauffeur (Projet : entrer dans la légion étrangère)	- Mali - Lybie - Italie (séjour : problèmes de santé)	Depuis 6 mois Marseille

Femme	GUINÉE (Conakri)		Coiffeuse (2 ans) Serveuse (3 ans) (Projet : coiffeuse)	11 déc. 2016 - août 2017 : - Mali - Burkina Faso - Niger - Lybie - Italie (séjour : arrivée le 18 avril 2017)	Depuis 4 mois Marseille
Homme	SOUDAN (dans le Darfour)	30 ans	Lycéen (Projet : peintre en bâtiment)	- Égypte - Lybie - Italie	Depuis 1 an Marseille
Homme	SOUDAN (dans le Darfour)		Chauffeur (Projet : mécanicien)	- Lybie - Italie	Depuis 1 an 8 mois - Calais (7 mois) - Marseille
Homme	SOUDAN (Sammar)		Chercheur d'or (dans les mines) (Projet : sauveteur des mers)	- Lybie - Italie	Depuis 2 ans Marseille
Groupe 3					
Homme	COLOMBIE (Bucuranga)	42 ans (double nationalité : colombienne et espagnole)	Topographe (Depuis 9 mois travaille dans une association pour handicapés)	Espagne (séjour)	Depuis 3 ans Marseille
Homme	COLOMBIE (Medellin)		Informaticien logistique (Projet : informaticien)		Depuis 2 ans - Guadeloupe ? (1 an) - Marseille
Homme	GUINÉE (Conakri)		Soudeur		Depuis 5 mois Marseille

Homme	GUINÉE (Conakri)		Artisan (Projet : peintre en entreprise)		Depuis 3 ans Marseille
Homme	GUINÉE (Conakri)	Enfants de 4 et 5 ans	Enseignant (matin) & Marchand (après-midi) (Projet : soudeur ou plombier)		Depuis 6 mois Marseille
Homme	GUINÉE (Conakri)		Carreleur (Projet : travail en bâtiment)		Depuis 4 mois Marseille
Homme	GUINÉE (Conakri)		Cultivateur (Projet : a commencé la menuiserie depuis 1 an)		Depuis 1 an - Paris - Marseille

NOTES

1. Dans cet article, nous ne présenterons pas l'expérimentation relative aux guides destinés aux enfants. Les versions finales des livrets d'accueil ainsi que les versions traduites en anglais et en arabe sont disponibles à l'adresse suivante : <http://www.xenioszeus.kmaked.eu/index.php/en/produced-material-en/welcome-guide-en/52-welcome-guide-by-the-university-of-aix-marseille-france-2>

Pour le contexte, voir l'article de Lina Staikou dans ce numéro.

2. À l'université d'Aix-Marseille, le projet a été initialement porté par Jean-Luc Fauguet, sociologue avant d'être confié à Marie-Noëlle Roubaud, linguiste.

3. La Bonne Mère est le nom donné par les Marseillais à la basilique Notre-Dame de la Garde qui surplombe Marseille.

4. Pour plus d'informations : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Fernandel>

5. Nous remercions chaleureusement toutes les personnes qui nous ont accueillis et en particulier les deux formatrices, le directeur de l'association A et la directrice de l'association B.

6. Ce camp, créé au printemps 2015, sera démantelé une première fois en novembre 2016 : il comptait plus de 6 000 migrants, selon la préfecture du Pas de Calais.

7. Il nous a été difficile de connaître le statut exact des personnes du G3 dans l'association B, même après plusieurs relances de notre part auprès de la formatrice.

8. Il y a plus de demandes de logement social que d'offres.

9. Le néologisme fabriqué à partir du concept d'ethnocentrisme renvoie à l'idée de regarder les cultures orales à partir de notre culture occidentale basée sur la scripturalité.

RÉSUMÉS

La présente contribution propose un retour réflexif sur l'élaboration et l'expérimentation, dans le cadre du projet Erasmus+ Xenios Zeus, de livrets d'accueil à destination d'adultes migrants. L'analyse rétrospective permet de souligner l'intérêt de l'expérimentation pour faire évoluer la structure des livrets afin qu'elle corresponde au mieux aux besoins du public visé. L'expérimentation des livrets s'est déroulée sur deux terrains associatifs et auprès de 31 adultes migrants. Les résultats ont permis de recueillir la conception des formatrices sur l'enseignement auprès de ce public, qui revêt une dimension sociale et citoyenne forte. Du côté des adultes, l'utilisation du livret fait émerger une tension dans le rapport au français et à la France, parfois loin de l'idéal imaginé avant la migration. Cette tension, et notamment le regard négatif porté sur la réalité actuelle, est vraisemblablement liée à plusieurs facteurs socio-politiques tels que le sentiment de déclassement social vécu par certains. Les discours et leur analyse ont permis de proposer des remédiations aux livrets d'accueil, notamment sur la place de l'écrit et de la contextualisation.

This paper provides reflexive thoughts on the experimentation of welcome guides for adult migrants that were developed within the Erasmus+ Xenios Zeus project. The retrospective analysis underlines the interest of experimentations to make the structure and content of the material evolve so as to correspond to the needs of the targeted public. The experimentation took place in two associations and with 31 adult migrants. The implementation made it possible to collect the trainers' conceptions of teaching French as a foreign language to this public, which includes a strong social and civic dimension. On the migrants' side, the use of the guides brings out a tension in the relationship to French and to France, sometimes far from the ideal representation imagined before migration. This tension, and in particular the negative view of the current reality, is probably linked to several socio-political factors such as the feeling of social downgrading experienced by some participants. The analysis of the migrants' discourse enabled remediations to the welcome guides, notably regarding the place of literacy and contextualization.

INDEX

Mots-clés : livrets d'accueil, FLE, adultes migrants, Xenios Zeus

Keywords : welcome guides, French as a foreign language, adult migrants, Xenios Zeus

AUTEURS

KARIMA GOUAÏCH

Docteure sciences de l'éducation/ATER Inspé d'Aix-Marseille, ADEF, Aix-Marseille Université

MARIE-NOËLLE ROUBAUD

MCF HDR sciences du langage, LPL, Aix-Marseille Université

BRAHIM AZAOUI

MCF sciences du langage, LIRDEF, Univ de Montpellier, Univ Paul Valéry Montpellier 3, Montpellier, France