



La qualification de l'offre linguistique de proximité

Le cas de Réseau Alpha,
cartographie en ligne des formations
de français en Ile-de-France

**MATEI
Sarah
N° Etudiant : 21534320
Groupe n°2**

UFR LLASIC
Section de Didactique du Français Langue Etrangère

Mémoire de master 1 (SM2EIF51) – 15 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité Français Langue Etrangère 1^{ère} année à distance

Année universitaire 2015-2016



La qualification de l'offre linguistique de proximité

Le cas de Réseau Alpha,
cartographie en ligne des formations
de français en Ile-de-France

**MATEI
Sarah
N° Etudiant : 21534320
Groupe n°2**

UFR LLASIC
Section de Didactique du Français Langue Etrangère

Mémoire de master 1 (SM2EIF51) – 15 crédits – Mention Sciences du Langage

Spécialité Français Langue Etrangère 1^{ère} année à distance

Année universitaire 2015-2016

Remerciements

Je tiens à adresser mes remerciements à l'équipe de Réseau Alpha, qui m'a donné l'opportunité de faire mes premiers pas, à titre professionnel, dans le secteur du FLE, et tout particulièrement mes deux collègues, Manon Bord et Anne Billard. Nous sommes compagnes de route dans cette longue réflexion sur la qualification de l'offre linguistique, l'orientation des migrants et la professionnalisation des formateurs. Leurs conseils et leur bienveillance m'ont été précieux pour la rédaction de ce mémoire.

Je souhaite également remercier chaleureusement mes apprenants, Abraham, Aamir, Liliia, Mykhailo, Aparna, Volodymyr, Sabri, Preman, Ayman, Nasir, Marina, Beauty et Albina, que je retrouve chaque vendredi. Sans eux, je n'aurais jamais eu l'inspiration et la détermination pour me lancer dans cette belle reconversion.

Mes remerciements se tournent également vers la communauté des étudiants de ce master, très solidaire sur les réseaux sociaux, notamment le groupe 2 - Exigences linguistiques pour les étrangers, et vers famille et amis pour leur soutien et leur relecture.

*Aller vers l'autre comme on revient vers soi, comme on revient chez soi,
comme un retour, comme une nostalgie.*
Jean-Claude Ameisen

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : MATEI

PRENOM : Sarah

DATE :

SIGNATURE :

Sommaire

REMERCIEMENTS	V
SOMMAIRE	IX
INTRODUCTION	1
Partie 1 - L'offre linguistique de proximité : structures et acteurs disparates en Ile-de-France	7
CHAPITRE 1. L'EVOLUTION DEMOGRAPHIQUE A JETE LES BASES DE L'OFFRE LINGUISTIQUE DE PROXIMITE	8
1. ETRANGERS, IMMIGRES, MIGRANTS	8
2. DE L'IMMIGRATION PENDULAIRE A L'IMMIGRATION PERMANENTE, DU PASSE COLONIAL A UNE MIGRATION MONDIALISEE	8
CHAPITRE 2. PANORAMA DES STRUCTURES DE PROXIMITE IDENTIFIEES PAR RESEAU ALPHA	10
3. DES ASSOCIATIONS DE QUARTIER AUX ORGANISMES DE FORMATION... AUX ASSOCIATIONS DE QUARTIER ?	10
4. UNE MULTITUDE D'ACTEURS IMPLIQUES EN ILE-DE-FRANCE	12
CHAPITRE 3. LES FORMATIONS LINGUISTIQUES : OU FORMATEURS ET APPRENANTS SE RENCONTRENT	14
5. LES PUBLICS BENEFICIAIRES DES FORMATIONS LINGUISTIQUES	15
6. LES FORMATEURS DE FRANÇAIS ENTRE EMPIRISME ET PROFESSIONNALISATION.....	16
Partie 2 - L'offre de proximité : une « Tour de Babel » en Ile-de-France	19
CHAPITRE 4. DES REFERENCES COMMUNES OU TRANSVERSALES POUR APPREHENDER LA DISPARITE DE L'OFFRE	20
7. LES PRINCIPAUX CADRES DE REFERENCE.....	20
8. QUELQUES REPERES COMMUNS : APPROCHE COMMUNICATIVE, PERSPECTIVE ACTIONNELLE, COMPETENCE, INTEGRATION.....	25
CHAPITRE 5. UNE GRANDE DIVERSITE DE FORMATIONS LINGUISTIQUES, AU-DELA DES ETIQUETTES ALPHA, FLE, ASL, FVP	26
9. LES « TYPES » DE FORMATIONS RECENSEES PAR RESEAU ALPHA.....	26
Partie 3 - Qualifier une offre de formation linguistique qui s'inscrit dans des politiques publiques plurielles et mouvantes.....	35
CHAPITRE 6. LES POLITIQUES PUBLIQUES ORIENTENT LES FINANCEMENTS, LES FINANCEMENTS DETERMINENT LES ACTIONS LINGUISTIQUES	36
10. CONNAISSANCE DU FRANÇAIS ET POLITIQUE MIGRATOIRE, DES ENJEUX IMBRIQUES	36
11. LES PRESCRIPTIONS INSTITUTIONNELLES MODELENT LA FORMATION LINGUISTIQUE DE PROXIMITE	38
CHAPITRE 7. D'UNE APPROCHE PAR PUBLIC A UNE APPROCHE PAR OBJECTIF	40
12. DES CRITERES DE CLASSIFICATION INEGAUX ET PARTIELS.....	40
13. COMPETENCES, BESOINS, OBJECTIFS	43
CHAPITRE 8. PENSER LES FORMATIONS LINGUISTIQUES EN TERMES D'OBJECTIFS	44
14. L'OBJECTIF : UN CAP A SUIVRE POUR S'ORIENTER.....	44
15. LE CHOIX DES OBJECTIFS, UNE EPINEUSE QUESTION.....	47
CONCLUSION	51
BIBLIOGRAPHIE	54
SIGLES ET ABREVIATIONS UTILISES	58
TABLE DES ILLUSTRATIONS	59
TABLE DES ANNEXES	60

ANNEXE 1 QUESTIONNAIRE EN LIGNE – 1ERE PARTIE D'ENQUETE RESEAU ALPHA	61
ANNEXE 2 GUIDE D'ENTRETIEN, 2EME PARTIE D'ENQUETE RESEAU ALPHA	65
ANNEXE 3 LISTE DES STRUCTURES RENCONTREES, ENQUETE RESEAU ALPHA (PAR ORDRE ALPHABETIQUE).....	71
ANNEXE 4 GRILLE DE COMPETENCES DU CECR (CONSEIL DE L'EUROPE , 2000)	73
ANNEXE 5 GRILLE DE COMPETENCES DU NIVEAU A1.1 ATTENDUES POUR LE DILF (DGLFLF).....	74
ANNEXE 6 CHARTE DES ASL (RADYA)	75
ANNEXE 7 EXTRAIT DU REFERENTIEL FLI SUR LE CONTENU DE LA FORMATION (VICHER, ET AL., 2011, PP. 22-23)	76
ANNEXE 8 GRILLE DES COMPETENCES DE BASE (ANLCI, 2003, P.31)	77
TABLE DES MATIERES.....	78

Introduction

« Cours d’alphabétisation », « cours de français langue étrangère (FLE) », « initiation au français », « préparation aux diplômes », « ateliers sociolinguistiques (ASL) », « ASL pré-emploi », « ASL parentalité », « français et informatique », « français à visée professionnelle », « acquisition des savoirs de base » etc., les dénominations des actions de proximité pour l’apprentissage de la langue française sont aussi variées que les pratiques et finalités qu’elles recouvrent.

Elles ont en commun de s’adresser, exclusivement ou pour partie, à des publics non-francophones, immigrés ou étrangers. Elles sont très nombreuses en Ile-de-France, cette région étant la première en termes d’immigration. L’Île-de-France accueille en effet 38 % des immigrés admis sur le territoire national, soit 2 206 000 personnes d’après le recensement de 2013, et un Francilien sur six est immigré¹. En 2011, l’Insee recense dans son enquête Information et Vie Quotidienne 1 009 000 Franciliens âgés de 18 à 65 ans en difficulté importante face à l’écrit, parmi lesquels 72 % (soit plus de 720 000 personnes) n’ont pas été scolarisés ou l’ont été à l’étranger (Institut national de la statistique et des études économiques, 2012). Ces statistiques augmenteront certainement lors du prochain recensement, étant donné le contexte migratoire actuel. Ce sont autant de Franciliens susceptibles de fréquenter des formations linguistiques. En effet, la connaissance du français, perçue comme un vecteur d’autonomie sociale, de participation à la vie publique et d’insertion sociale est également devenue, au fil des années, un axe essentiel du processus administratif d’accueil et d’intégration des étrangers sur le territoire français. Depuis 2007 c’est une condition à la délivrance des titres de séjour, ce qui a conduit le législateur à prescrire une formation linguistique aux primo-arrivants, assurée par l’Office français de l’Immigration et de l’Intégration (OFII), dans le cadre du Contrat d’Accueil et d’Intégration (CAI) puis du Contrat d’Intégration Républicaine (CIR).

En réponse à ces besoins, et aux côté de ces dispositifs publics liés aux évolutions législatives, de nombreuses actions de proximité ont vu le jour, portées par des acteurs associatifs ou municipaux, professionnels ou bénévoles, dans un objectif de lutte contre l’exclusion et d’autonomie. A cette myriade d’intervenants, s’ajoute la multiplicité des

¹ Source : statistiques issues du recensement de l’Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) pour l’année 2013.

initiatives, où formes et pédagogies s'entrecroisent, au gré des pratiques et des recherches universitaires. Cette situation est aussi riche qu'elle est sibylline pour les acteurs locaux et institutionnels. Aussi, afin de rendre l'offre lisible et par là-même, accessible, plusieurs recensements ont vu le jour en Ile-de-France ; Réseau Alpha est l'un d'entre eux.

En 2010, de nouveaux Programmes Régionaux d'Intégration pour les Populations Immigrées (PRIPI) sont élaborés et donnent naissance, au niveau départemental, à des Plans Départementaux d'Intégration (PDI). La formation linguistique y est l'un des axes majeurs et son recensement, un objectif clé, afin d'identifier cette offre linguistique qui « varie en fonction du département, et même de la commune, car les acteurs prenant des initiatives dans ce domaine sont multiples » (PRIPI d'Ile-de-France, 2011). L'état des lieux est vu comme une première étape pour évaluer l'adéquation entre l'offre linguistique et les besoins des habitants, et pour fluidifier le parcours des apprenants. Le développement des coordinations linguistiques locales renforce cette tendance au référencement.

Cependant, les diverses cartographies institutionnelles qui voient le jour sont confrontées à plusieurs écueils. En effet, l'offre de proximité est souvent peu détaillée ou regroupée abusivement sous l'étiquette « ateliers sociolinguistiques » ou « alphabétisation » (ex. : Guide des formations linguistiques de la Plaine Commune), l'articulation des différentes offres n'est pas explicite (ex. : Etat des lieux de l'offre de formation linguistique dans le Val-de-Marne), la mise à jour des données n'est pas assurée (ex. : cartographies en ligne des départements de Paris² et de Seine-Saint-Denis³), l'accès aux données est réservé aux financeurs, prescripteurs et associations (ex. : cartographies en ligne des départements de Paris, de Seine-Saint-Denis et de Seine-et-Marne⁴), l'échelle est limitée à l'échelon local alors que les bénéficiaires de ces formations sont souvent très mobiles (ex. : brochures « Où apprendre le français à Paris ? » de la Mairie de Paris), ou les informations pratiques sont peu détaillées (ex. : Guide des formations linguistiques de la Plaine Commune, 2012).

Dans le même temps, des initiatives associatives apparaissent. Il s'agit de mieux connaître l'offre locale afin d'orienter les publics lorsque les cours sont saturés. En effet, les associations connaissent l'offre voisine majoritairement par le bouche-à-oreille (Profession Banlieue, 2009), et manquent donc de perspective. Par exemple, le Réseau

² La plateforme, antérieurement accessible à l'adresse <http://www.ddcs-paris-apprentissage-francais.fr/auth/login> est actuellement inaccessible.

³ <http://obsling93.dynalias.org/>

⁴ www.integration.rs77.org

des Acteurs de la Dynamique des ASL (Radya) et la délégation du Secours catholique de l'Essonne proposent respectivement une cartographie en ligne des ateliers sociolinguistiques d'Ile-de-France⁵, et un recensement de l'offre départementale. Plus récemment, après la crise migratoire de l'été 2015, des collectifs se structurent pour répertorier l'offre, tels que le Bureau d'Accueil et d'Accompagnement des Migrants (BAAM)⁶ pour les « cours d'urgence » ou le Réseau Etudes Supérieures et Orientation des Migrant.e.s et Exilé.e.s (Resome)⁷, recensant les formations universitaires ouvertes aux migrants.

C'est dans cette même perspective qu'a été créée l'association Réseau Alpha, dans laquelle je travaille au référencement de l'offre. Deux formatrices de français, bénévoles à l'association parisienne Les Amis de la bienvenue, Anne Barthélémy et Laurence Milon, en sont à l'origine. Ne pouvant accueillir plus d'apprenants à leurs cours, elles créent en 2006 le Réseau Alpha, autour d'un répertoire des lieux d'apprentissage du français à Paris, avec l'ambition de créer un site d'information⁸ simple d'utilisation, gratuit et collaboratif. L'objectif du site est de recenser l'offre de proximité : financièrement accessible à ces public (à la différence des formations dans des instituts privés par exemple) mais peu lisible, afin de mieux orienter. Les soutiens privés et de la Mairie de Paris permettent de lancer le site internet en 2010, et un an plus tard la cartographie gagne l'échelle régionale grâce au soutien du Conseil Régional.

Y sont d'abord recensées les structures : centres sociaux, associations, centres d'animation, cours municipaux, centres communaux d'action sociale. Elles sont indexées selon leur localisation géographique et ce qui est alors défini comme le « type de cours » proposés. Les différents types sont : alphabétisation, français langue étrangère, ateliers sociolinguistiques, français à visée professionnelle, et une catégorie « autres » (regroupant diverses formations complémentaires comme le français par le théâtre). Les structures membres peuvent également préciser le public attendu et les créneaux horaires des cours. Se pose ensuite la question de la précision des informations publiées, soulevée par les équipes de développement local (EDL) du 18^{ème} arrondissement lors de réunions de coordination linguistiques. Les structures linguistiques du 18^{ème} souhaitent partager l'information concernant le nombre de places vacantes dans les cours. La mise en commun de ces données a pour objectif de faciliter l'orientation des publics tout au long de l'année. Alors, initié par la Direction politique de la ville et

⁵ www.aslweb.fr

⁶ www.baamasso.org

⁷ www.resome.org

⁸ www.reseau-alpha.org

intégration (DPVI), un groupe de travail réunissant Réseau Alpha, les EDL du 18^e et six associations (dont deux organismes de formation et un centre social) conçoivent un nouveau moteur de recherche permettant de renseigner chaque formation de manière détaillée sur le site. Dès lors, chaque structure référencée a la possibilité de créer des « fiches formation », détaillant trois critères : le public attendu (niveau de scolarisation et niveau oral et écrit requis), les objectifs de la formation, le lieu, les plages horaires, et éventuellement le rythme de la formation, la procédure d'inscription et le nombre de places disponibles. Le site repose sur l'actualisation de l'offre par les structures et doit permettre à tout utilisateur de rechercher une structure ou une formation en utilisant un outil de filtre des résultats.

En 2014 Réseau Alpha reçoit un financement de la Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale (DRJSCS) au titre du programme opérationnel « intégration et accès à la nationalité française » (BOP 104) pour développer la cartographie de l'offre de linguistique en s'associant avec le CARIF OREF⁹ d'Ile-de-France, Défi Métiers, financé pour sa part par la Direction de l'accueil, de l'accompagnement des étrangers et de la nationalité (DAAEN) du Ministère de l'Intérieur. L'objectif de cette collaboration est de cartographier l'ensemble de l'offre de formation linguistique à destination des publics migrants, puisque Réseau Alpha référence l'offre de proximité et Défi Métiers celle des organismes de formation. Cet aperçu général de l'offre francilienne doit outiller les prescripteurs pour améliorer l'orientation des migrants, notamment hors du dispositif OFII. Il est donc nécessaire de trouver des critères communs pour identifier les formations et créer une passerelle entre les deux répertoires.

Par ailleurs, en janvier 2016, la Mairie de Paris met en place le projet EIF-FEL¹⁰, auquel sont associés Réseau Alpha et deux associations professionnelles spécialisées dans l'enseignement du français aux adultes migrants : le Céfil et le centre Alpha Choisy. Il s'agit de « mieux répondre aux besoins très importants des étrangers à Paris en matière d'apprentissage du français [et favoriser] leur intégration socio-professionnelle en [renforçant] la coordination et la professionnalisation des acteurs et des actions du français »¹¹. Le projet repose principalement sur la mise en place de deux permanences

⁹ Présents dans chaque région, les Centres d'Animation, de Recherche et d'Information sur la Formation (CARIF) - Observatoires Régionaux de l'Emploi et de la Formation (OREF) constituent un réseau d'opérateurs en relation avec les partenaires sociaux et les acteurs de la formation professionnelle. Financés par l'Etat et les régions dans le cadre des contrats de plan, ils informent les acteurs régionaux sur l'offre de formation, la législation, la réglementation de la formation, les métiers, les secteurs d'activités, l'insertion et la dimension européenne de la formation.

¹⁰ « EIF-FEL » est l'acronyme de « Évaluation Information Formation - Français En Liens ». La prise de rendez-vous pour consulter une évaluatrice se fait en ligne : <http://www.reseau-eiffel.fr/>

¹¹ Extrait de l'annexe I de la convention de partenariat Ville de Paris-Réseau Alpha pour le Réseau EIF-FEL (1^{er} janvier 2016 / 31 décembre 2018)

d'accueil et d'évaluation, où des évaluatrices professionnelles du FLE reçoivent les demandeurs et les orientent vers des formations en association et/ou organisme de formation, en fonction des objectifs et besoins de la personne. Il doit permettre d'optimiser et de mieux coordonner les dispositifs existants (de la collectivité parisienne, de la Région Ile-de-France, etc.) pour que les apprenants puissent suivre des parcours de formation sécurisés. L'objectif est également de mieux informer les prescripteurs sur l'offre existante à Paris afin d'éviter des orientations erronées et de répondre rapidement aux besoins des publics. Dans ce cadre, Réseau Alpha est chargé de recenser une offre de formation parisienne de proximité régulièrement actualisée, tout en faisant apparaître l'offre des organismes de formation.

A la même période, l'association lance une enquête de besoins auprès des structures membres référencées sur le site internet. Le but est de proposer, à terme, un site internet plus ergonomique, notamment pour inciter les structures à mieux déterminer leur offre de formation.

Au carrefour de ces différents projets s'impose donc la nécessité pour Réseau Alpha de repenser l'indexation de l'offre de formation linguistique des adultes migrants. Or pour rendre cohérent cet ensemble hétérogène, l'indexation doit suivre une démarche méthodique de classification basée sur des critères définis. C'est la condition pour assurer une orientation pertinente des bénéficiaires et des passerelles entre les différents dispositifs. En outre, sur le site, l'offre est référencée par les associations membres, mais elle doit être lisible pour des publics très différents : des professionnels de la linguistique tels que les permanences linguistiques, des prescripteurs tels que des conseillers Pôle Emploi ou des assistants sociaux souvent peu avertis en la matière, des particuliers qui souhaitent orienter un ami et des personnes migrantes qui recherchent un cours. Les critères de classification utilisés doivent donc permettre à la fois de recenser pertinemment et de trouver simplement une formation.

A l'échelle de l'Île-de-France et sur un site internet d'aide à l'orientation linguistique des migrants, comment caractériser une offre d'apprentissage du français de proximité, complexe et disparate, pour la rendre accessible à tous, structurée et cohérente –c'est-à-dire créer des passerelles entre les formations ?

Au cours de l'année écoulée, le travail de l'ensemble de l'équipe de Réseau Alpha a permis d'enrichir cette réflexion. Nous avons organisé des réunions régulières avec les groupes de travail correspondants aux différents projets en cours, réunissant des professionnels du FLE, de la formation pour adultes et de l'orientation sociale. Nous sommes allées à la rencontre de dizaines d'associations de professionnels ou de bénévoles, avons contacté une centaine d'autres pour connaître leur offre de formation

avant de la référencer sur le site et consulté des coordinations linguistiques locales. Nous avons rencontré les financeurs institutionnels pour comprendre leurs critères de sélection, échangé avec des prescripteurs pour identifier leurs problématiques et discuté avec des formateurs de bénévoles. Enfin, nous avons été en contact chaque semaine avec des apprenants, des formateurs et des particuliers.

Ce mémoire retrace donc, de façon non linéaire, la réflexion qui a été la nôtre et se propose de questionner l'offre de formation de français à destination des migrants et la politique linguistique dans laquelle elle s'inscrit, afin de qualifier cette offre et la rendre plus cohérente. L'offre linguistique de proximité s'adresse à un public migrant. Quelle a été son évolution au cours des dernières décennies ? En réponse aux besoins linguistiques multiples, l'offre de formation est portée par un secteur, parfois qualifié d'informel. Réseau Alpha a identifié près de 900 structures de proximité aux formes et statuts variés. Quelle a été la genèse de secteur, et dans quelle mesure celui-ci s'est-il développé en lien avec la prise en charge politique de la question linguistique ? Cette mise en perspective et l'identification des acteurs de terrain franciliens définira notre première partie.

Au regard de cette évolution, nous analyserons, dans une deuxième partie, l'offre linguistique proposée, que Réseau Alpha s'emploie à référencer. Goledzinowski utilisait l'expression « Tour de Babel » pour décrire la disparité de l'offre en 1994 (GOLEDZINOWSKI, 1994, cité par LECLERCQ, 2012), mais elle convient tout autant pour la situation actuelle. En effet, les « types de formation » actuellement indiqués sur le site internet renvoient à des actions de formation définies selon des terminologies variées, et des catégories de classification différentes. En distinguant des cadres de références souvent communs, nous essaierons de définir ces actions.

Enfin, nous nous attacherons à comprendre les injonctions politiques à l'œuvre et dans quelle mesure ces formations de proximité s'y inscrivent. Cette forme de structuration de l'offre linguistique permet-elle de dégager des critères de qualification communs ? Si l'enjeu de l'apprentissage de la langue est, au regard des personnes migrantes comme des pouvoirs publics, l'autonomie dans le pays d'accueil, répertorier et qualifier l'offre de proximité selon le critère de l'objectif pourrait permettre la construction d'un parcours cohérent. Il s'agit alors de déterminer quels objectifs sélectionner pour qualifier l'offre linguistique.

Partie 1

-

L'offre linguistique de proximité : structures et acteurs disparates en Ile-de- France

Chapitre 1. L'évolution démographique a jeté les bases de l'offre linguistique de proximité

L'offre linguistique est destinée aux adultes migrants. Si ce terme recouvre plusieurs statuts, il correspond également à des réalités complexes et changeantes.

1. Etrangers, immigrés, migrants

Au 1er janvier 2014, sur les 65,8 millions de personnes vivant en France (hors Mayotte), 7,6 millions étaient nées à l'étranger, soit 11,6 % de la population. Dans cette tranche, seules 5,9 millions de personnes sont nées de nationalité étrangère et sont donc immigrées, soit 8,9 % de la population résidant en France.

Parmi les immigrés, 3,6 millions sont de nationalité étrangère et 2,3 millions ont acquis la nationalité française. 4,2 millions¹² des résidents en France sont étrangers, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas la nationalité française, qu'ils soient nés en France ou à l'étranger. Les catégories « immigrés » et « étrangers » se recouvrent donc pour partie.

Les deux termes peuvent faire référence à des personnes non francophones et donc concernées par des cours de français, qui sont souvent dits destinés « aux migrants ». « Migrant » désigne au sens strict une personne qui est en train de migrer mais permet de regrouper immigrés et étranger, sans distinction de nationalité. On parle alors souvent de formation linguistique des migrants adultes (FLMA). Cette terminologie s'oppose à la lutte contre l'illettrisme, qui concerne les personnes scolarisées en langue française.

Les personnes arrivant pour la première fois dans un pays sont considérées comme primo-arrivantes. Certains dispositifs linguistiques s'adressent exclusivement aux primo-arrivants, il s'agit alors d'une définition plus stricte dans le cadre des politiques publiques françaises, qui exclut les personnes arrivées illégalement sur le territoire, les étrangers communautaires et les migrants présents sur le sol français depuis plus de cinq ans.

2. De l'immigration pendulaire à l'immigration permanente, du passé colonial à une migration mondialisée

¹² Sources : statistiques INSEE

Entre la fin de la Seconde Guerre mondiale et le début des années 1990, plusieurs grandes vagues d'immigration se sont succédées. La mise en place de l'Office national de l'Immigration au sortir de la guerre permet de contrôler et d'encourager l'immigration pour répondre aux besoins de main d'œuvre. Les immigrés italiens sont les plus nombreux, secondés par ceux de la péninsule ibérique. Les arrivées des travailleurs maghrébins s'inscrivent d'abord dans le processus colonial puis, après les indépendances, dans le cadre des relations entre l'ex-métropole française et ses anciennes possessions. L'émigration venue d'Afrique sub-saharienne s'amorce dans les années soixante. Ces migrants issus des anciennes colonies ne maîtrisent pas le français écrit et parlent un français oral « approché » (LECLERCQ, 2012, p. 174). Si cela ne constitue pas un critère pour accéder au sol français ni à l'emploi, cette immigration est néanmoins considérée comme temporaire. Jusque dans les années 1970, nombre d'immigrés sont aussi des émigrés, engagés dans un phénomène de migration pendulaire d'un bord à l'autre de la Méditerranée, que Noirielle (2006) qualifie de « norias ». Les années 1970 font place à une politique migratoire plus restrictive, de même qu'à deux nouveaux types d'immigration : le regroupement familial d'une part, à la faveur duquel des femmes souvent peu scolarisées s'installent en France, et les réfugiés politiques d'autre part, avec un niveau de qualification plus élevé. Ces flux qui se succèdent sont caractérisés par une certaine homogénéité des origines géographiques et des profils socioculturels.

Peu à peu, l'immigration temporaire laisse place à l'immigration permanente. Et, à partir des années 1990, l'immigration se diversifie, dans un contexte social, économique et politique dense, où chute le rideau de fer, s'étendent l'intégration et les frontières européennes, et se cristallisent les inégalités de développement à l'échelle mondiale. Mobilité étudiante, regroupement familial ou mariage avec des personnes du pays d'origine, demandeurs d'asile en transit ou migrants économiques : les flux migratoires se complexifient tandis que la mobilité se fluidifie dans un monde globalisé. L'immigration se densifie également. En 2015, 215 220 admissions au séjour ont été accordées, soit une augmentation de 11,5% par rapport à 2012, essentiellement concentrée sur l'immigration économique puis humanitaire et étudiante. La même année, l'Office Français de protection des Réfugiés et des Apatrides (OFPRA) et la Cour Nationale du Droit d'Asile (CNDA) ont enregistré 80 075 demandes d'asile, soit 30% de plus qu'en 2012¹³. A l'instar de la popularisation du terme de « crise migratoire » ces dernières années avec la hausse de l'immigration, cette évolution est porteuse de tensions. Des termes tels que « cohésion sociale », « intégration », « insertion », « citoyenneté », « identité », « culture » et

¹³ Statistiques publiques du ministère de l'intérieur publiées le 08/07/2016 (chiffres définitifs pour 2012 et provisoires pour l'année 2015). Sources : AGDREF / DSED pour l'admission au séjour des ressortissants de pays tiers en métropole, et OFPRA/CNDA pour la demande d'asile.

« langage » deviennent les corollaires d' « immigration », sur fond de crise économique et sociale (VAN AVERMET, 2012, p. 154). Ils apparaissent également dans la terminologie utilisée pour décrire les formations linguistiques.

Avant que la formation linguistique fasse partie intégrante du dispositif légal d'accueil et d'intégration des étrangers, elle a été initiée par les structures de proximité au fil de ces vagues de migration.

Chapitre 2. Panorama des structures de proximité identifiées par Réseau Alpha

Réseau Alpha recense les structures de proximité. Ce vocable regroupe l'ensemble des structures de quartier, partie intégrante du paysage local. Elles proposent une offre de formation gratuite ou abordable pour des publics en situation précaire, à la différence d'écoles privées. Le paysage, dense et varié s'est étoffé au cours des dernières décennies.

3. Des associations de quartier aux organismes de formation... aux associations de quartier ?

3.1 Le militantisme des années 1960

La prise en charge de l'enseignement du français par l'Etat est tardive et, en cette absence, l'éducation populaire prend le relai. A partir des années 1960, le Fonds d'Action Sociale pour les Travailleurs Musulmans d'Algérie en métropole et leurs Familles (FAS, devenu FASILD) créé en 1958 et passé sous tutelle du Ministère du Travail prend en charge l'enseignement du français pour les migrants. Les cours d'alphabétisation se développent, portés par quatre acteurs principaux : les syndicats de travailleurs, et les associations de bénévoles, le secteur privé subventionné, l'Education nationale, l'Association pour la formation professionnelle des adultes. Mais ce sont surtout les associations, confessionnelles ou caritatives qui s'impliquent dans ce qu'on appelle alors « l'alpha ». Elles sont autonomes dans leur pratique pédagogique ; elles s'autofinancent, reçoivent des dons, sollicitent des subventions de la part des municipalités ou des conseils généraux. Leur rayon d'action est local ou régional.

3.2 Le tournant de la formation professionnelle et de l'illettrisme

Dans les années 1970, à la faveur du développement de la formation professionnelle, la formation linguistique des migrants se professionnalise. Petit à petit les associations militantes deviennent des organismes de formation. Et la naissance de nouveaux groupements associatifs tels que le Comité de Liaison pour l'Alpha et la Promotion (CLAP) ou l'Association pour l'Alphabétisation et l'Enseignement du Français aux travailleurs Immigrés (AEFTI) contribue à structurer le secteur bénévole. Regroupées en réseaux, les associations partagent un programme pédagogique et diffusent des outils.

Au cours des années suivantes, la formation linguistique des migrants est marquée par un cadrage institutionnel de plus en plus affirmé et par l'influence de la lutte contre l'illettrisme. Les années 1990 marquent une rupture importante, avec la généralisation de l'appel d'offre par l'Etat. Désormais le FAS élabore l'offre de formation et lance les appels. Ce système de l'appel d'offre bouleverse le secteur de la formation d'adultes migrants, jusque-là dominé par un

archipel de structures de tailles très variables, parfois fédérées par des réseaux, avec des histoires, des acteurs, des bases idéologiques différentes, même si elles se situent souvent dans la même mouvance militante issue des courants politiques, syndicaux et associatifs ouvriers des années 50 et 60 (VICHER, 2012, p. 185).

Face à la concurrence, les petites associations, incapables de répondre aux appels d'offre, sont marginalisées ou disparaissent quand d'autres prennent le statut d'organisme de formation d'une part, et les formateurs se professionnalisent d'autre part. Les années 2000 accentuent cette tendance avec la création du CAI et les financements institutionnels de plus en plus prescriptifs pour les actions des associations relatives à la formation linguistique des migrants (le budget opérationnel de programme 104).

Les organismes de formation façonnent en grande partie le milieu de la formation des adultes migrants, comme le mentionnent plusieurs auteurs éclairants sur le domaine :

Le paysage de la formation des adultes migrants est représenté en France par près de cinq cents organismes de formation (OF). Ces organismes sont très largement professionnalisés et seule une minorité de structures accueille des formateurs bénévoles. Les OF professionnalisés possèdent encore pour la plupart un statut associatif, ce qui signifie que la direction légale est constituée de bénévoles qui, en pratique, délèguent la gestion courante à la direction salariée. Le statut associatif est le résultat d'une histoire militante que les OF tiennent, pour des raisons pragmatiques de gestion et/ou par principe, à maintenir. Ces organismes relèvent donc du droit privé comme n'importe quelle autre entreprise. La façon d'entrevoir et de faire vivre ce statut associatif est très variable d'une structure à une autre et les recherches, sur ce point, restent à faire. » (ADAMI, 2012, §17)

3.3 Un secteur informel marginalisé

Cependant, cette concentration sur le secteur professionnel et sur les structures historiques, laisse dans l'ombre un secteur informel constitué d'une myriade d'acteurs de proximité. En effet, bien que le paysage ait évolué au cours des dernières décennies, l'offre de proximité reste importante, notamment dans de gros pôles urbains tels que l'Ile-de-France, contrairement à ce qu'affirment certains auteurs (VANDERMEULEN, 2012). Les petites structures peinent à rivaliser avec les plus importantes dans un contexte concurrentiel de plus en plus prégnant, et ont une durée de vie variable. Mais elles disparaissent, renaissent, se scindent, et se rassemblent. Pour la seule région d'Ile-de-France, l'association Réseau Alpha en a estimé près de 900 en recoupant les données fournies par les différents recensements départementaux et municipaux, les listes de structures financées par les contrats de ville ou le BOP 104 ou les répertoires associatifs. A titre de comparaison, Adami compte 500 organismes de formation pour la formation des adultes migrants en France (ADAMI, 2012).

4. Une multitude d'acteurs impliqués en Ile-de-France

4.1 Les structures de proximité ont des statuts et des formes variés

Sur les 889 structures de proximité franciliennes estimées par Réseau Alpha pour la formation linguistique des migrants, 484 sont indexées sur la cartographie de l'association, dont 39% à Paris.

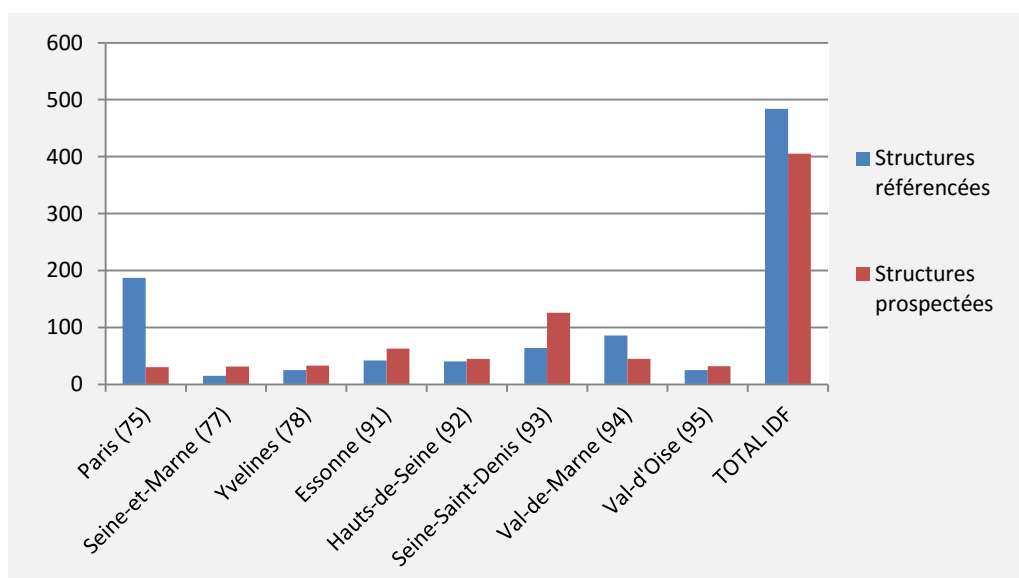


Figure 1 Nombre de structures de proximité estimées en IDF par Réseau Alpha au 003/08/2016

Ces structures ont des statuts juridiques différents. Une très grande majorité des 484 membres du Réseau est constituée d'association loi 1901 (424 structures soit 88%), 56 structures sont institutionnelles et 3 sont des SARL ou des Scop.

Sur le terrain, ces structures adoptent des formes variées :

- Les 84 centres socioculturels et maisons de quartier sont portés à part égale par des associations. Il faut y ajouter 18 centres municipaux dont la gestion des activités est confiée à des associations, et 5 centres communaux d'action sociale. Ces structures proposent plusieurs activités sociales et culturelles dont les ateliers de français.
- 21 organismes de formation professionnelle sont répertoriés, dont 16 ont un statut associatif, et 2 sont des structures rattachées au secteur public. Compte tenu du partenariat avec Défi Métier, la plupart ont vocation à figurer sur cette autre cartographie, dont les organismes prestataires de l'OFII.
- Les cours municipaux de 3 villes sont indexés sur le site, dont ceux de la ville de Paris.
- Le programme « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE) des trois académies (Versailles, Paris, Créteil), piloté conjointement par le ministère de l'Education Nationale et le ministère de l'Intérieur figure sur le Réseau. Il s'agit de formations à destination de parents d'enfants scolarisés au sein de certains établissements scolaires. Environ 76 établissements sont mobilisés sur la région.¹⁴
- 348 autres structures sont des associations qui interviennent dans des locaux propres ou prêtés, dont certaines sont dédiées à la linguistique.

L'enquête réalisée par Réseau Alpha auprès de ses membres en 2016 a permis de dresser un panorama un peu plus précis (BILLARD, 2016). Un premier questionnaire en ligne (Annexe I), destiné à relever des données quantitatives a été adressé aux membres du Réseau en octobre 2015, puis les 60 structures ayant répondu ont été interrogées lors d'un entretien afin de compiler des informations qualitatives (Annexes 2 et 3). 90% des structures enquêtées sont des associations, ce qui correspond aux statistiques relevées sur l'ensemble des membres du Réseau, mais une proportion plus élevée est également organisme de formation.

¹⁴ Pour les cours municipaux et OEPRE sont référencés, ce sont les structures porteuses qui sont comptabilisées et non pas les établissements où ont lieu les formations.

4.2 Action linguistique intégrée ou exclusive

Parmi les structures rencontrées, 32% proposent exclusivement des cours de français et d'acquisition des compétences clés, 59% proposent également des activités d'orientation et d'accompagnement social, 3% interviennent en matière de solidarité internationale, 3% en loisirs et 3% proposent des chantiers d'insertion. Ce poids important des structures d'action sociale plus large est révélateur de l'évolution historique du secteur. Investies dans des actions caritatives autres, ces associations ouvrent, de façon secondaire, des cours de français en réponse à une demande de leurs bénéficiaires.

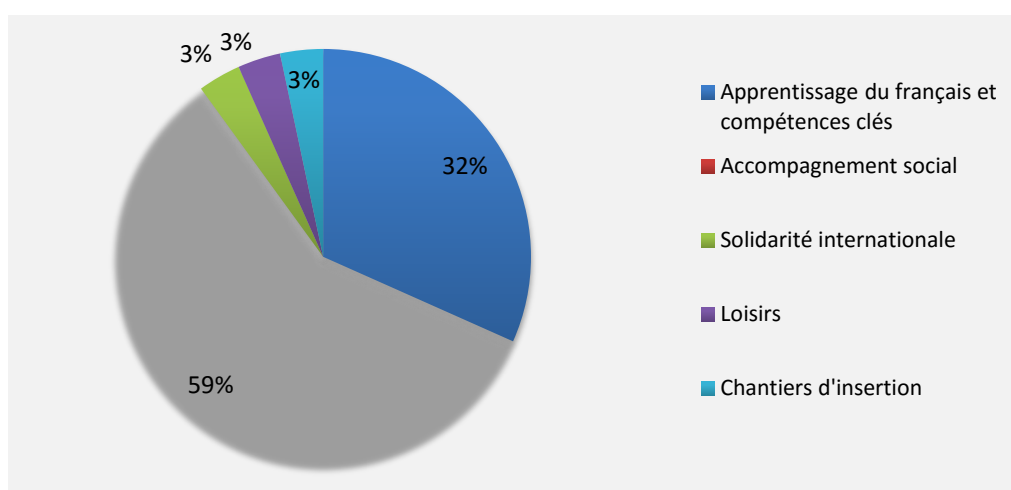


Figure 2 Activités proposées par les structures d'apprentissage du français interrogées lors de l'enquête Réseau Alpha. (BILLARD, 2016, p. 4)

Chapitre 3. Les formations linguistiques : où formateurs et apprenants se rencontrent

Les publics accueillis dans les structures de proximité sont très divers, à l'image de l'immigration actuelle. Les formateurs qui leur enseignent le français sont quant à eux plus ou moins professionnalisés.

5. Les publics bénéficiaires des formations linguistiques

5.1 Des groupes à géométrie variable

Il n'est pas aisé de dresser un tableau exhaustif des personnes qui fréquentent les ateliers de français des structures de proximité. En effet, la volatilité du public, la disparité des structures comme les réticences de certaines à fournir des précisions sur leurs publics dans un contexte de crispation du débat politique sur la migration biaisent les résultats.

L'enquête Réseau Alpha porte à 162 le nombre moyen d'apprenants dans les structures rencontrées, avec une médiane à 110. L'intervalle est tout aussi parlant en ce qu'il présente une forte dynamique : les structures interrogées accueillent entre 10 et 1200 apprenants. Au-delà de la demande, cette disparité est surtout révélatrice de la taille des associations et leurs moyens qui peuvent être très variables.

5.2 Un public hétérogène

L'enquête n'a pas permis d'obtenir des résultats probants sur la composition des publics, en effet, près de la moitié des structures interrogées n'a pas répondu à ces questions. Néanmoins, il est notable que la proportion de jeunes (de 16 à 25 ans), de personnes de plus de 60 ans, de femmes ou de primo-arrivants varie beaucoup. Si les créneaux horaires des cours expliquent cette disparité (les hommes ont tendance à fréquenter davantage les cours du soir, après leur travail tandis que les femmes seront plus nombreuses aux formations en journée lorsque les enfants sont à l'école), l'évolution des dispositifs est un facteur déterminant (cf. partie 3).

	Part de primo-arrivants ¹⁵ (base : 28 structures répondant sur 60 soit 47%)	Part de jeunes de 16 à 25 ans (base : 31/60 soit 52%)	Part de femmes (base : 37/60 soit 62%)	Part de personnes de plus de 60 ans (base : 31/60 soit 52%)
Moyenne	54 %	16 %	61 %	8 %
Médiane	51 %	11 %	64 %	7 %
Minimum	4 %	0	10 %	0
Maximum	100 %	98 %	100 %	31 %

Figure 3 Composition des publics apprenants inscrits dans les formations linguistiques des structures membres (BILLARD, 2016, p. 6)

La composition du public varie aussi en fonction de la localisation. Une enquête menée en 2009 sur l'apprentissage du français en Seine-Saint-Denis par Profession

¹⁵ Pour cette enquête, le terme « primo-arrivant » désigne toute personne non ressortissante de l'Union Européenne résidant régulièrement sur le territoire français depuis moins de 5 ans.

Banlieue, centre de ressources pour la politique de la ville, établit ainsi que les ateliers du département sont fréquentés en majorité par des jeunes, ce qui ne correspond pas exactement aux résultats de l'enquête Réseau Alpha (Profession Banlieue, 2009, A. Billard, 2016).

Toutefois, de façon générale, le public de l'offre linguistique de proximité est aujourd'hui bien plus hétérogène que lorsque le secteur n'en était qu'à ses balbutiements.

Ce n'est plus seulement une immigration de proximité (linguistique, culturelle, géographique...) : les migrants sont de langues et de cultures de plus en plus diverses, de plus en plus éloignées du français et du modèle socioculturel français. Les groupes en formation deviennent multi-ethniques, multi-linguistiques et multi-culturels. Ils sont de milieux socioculturels et religieux différents, ont un rapport à l'école, au savoir, au travail différents. Ils sont de niveaux de scolarisation hétérogènes (depuis l'absence complète d'alphabétisation jusqu'à des niveaux bac plus 8, voire au-delà), de niveaux de qualification très variables (du chômeur de longue durée sans qualification au directeur d'hôpital, à l'ingénieur aéronautique ou au professeur de Faculté avec 15 ou 20 ans d'expérience) ; ils sont en France depuis 15 jours ou 15 ans, ont déjà appris le Français ou n'ont jamais entendu le son de cette langue, si ce n'est parfois au détour d'une chanson. Et dans les formations visant l'insertion sociale ou professionnelle, ils croisent des Français ou des francophones en situation d'illettrisme ou en difficulté d'insertion sociale ou professionnelle. (VIVHER 2008, P. 36)

6. Les formateurs de français entre empirisme et professionnalisation

6.1 Formateurs salariés et bénévoles

Il ressort de l'enquête que les équipes impliquées dans la formation linguistique au sein des structures de proximité sont en grande partie composées de bénévoles, puisqu'elles impliquent au total 1014 bénévoles pour 140 salariés. En moyenne, les équipes comptent deux salariés et 17 bénévoles, mais la réalité est plus variable : 12 structures n'ont aucun salarié sur la linguistique et 7 aucun bénévole.

Le recrutement des bénévoles, à défaut de pouvoir salarier un formateur, est la deuxième difficulté la plus fréquemment évoquée par les structures d'apprentissage interrogées (32% des structures interrogées l'ont exprimée), notamment pour un investissement dans la durée et pour intervenir auprès des personnes dont les niveaux de langue sont les plus faibles. Cela pose la question de l'engagement des bénévoles, qui peuvent être déroutés par une réalité de terrain qu'ils ne soupçonnaient pas, du turn-over important et donc de la formation des bénévoles. En effet, un enseignement du français de qualité requiert des compétences, de l'organisation et de la pédagogie. Si les

formateurs salariés sont qualifiés, diplômés en FLE ou en ingénierie pédagogique en général, la professionnalisation des bénévoles n'est, quant à elle, pas systématique.

6.2 La professionnalisation des formateurs

Certaines structures de proximité membres du Réseau ont fait le choix de ne recruter que des bénévoles qualifiés ou étudiants dans l'enseignement mais par forcément en andragogie. Néanmoins, elles sont nombreuses à avoir recours à des bénévoles issus de tous horizons, qu'elles forment en cours de route. Parmi les structures interrogées reposant sur la participation des bénévoles, 74% ont recours à de la formation externe pour former les bénévoles, en parallèle souvent d'un système de tutorat en interne (BILLARD, 2016). Les bénévoles des centres sociaux suivent en général les formations proposées par la Fédération des centres sociaux, de grandes associations telles que la Croix Rouge organisent également des formations internes, et certaines structures suivent les formations proposées par les coordinations territoriales.

La formation des formateurs reste l'une des principales difficultés rencontrées par les structures interrogées, imputable notamment aux problèmes de financement rencontré. Il n'est pas rare qu'une association peine à trouver des locaux pour assurer les cours, certaines organisent même des cours dans la rue. Les associations qui se sont constituées suite aux évacuations des camps de migrants recrutent beaucoup de bénévoles pour faire face à une importante demande mais n'ont souvent ni les moyens financiers ni la connaissance des acteurs pour former les bénévoles.

La formation des formateurs impacte de fait l'ingénierie pédagogique et les projets pédagogiques mis en place. Cela explique pour partie la disparité observée dans les formations proposées par les structures de proximité et a été l'un des enjeux de la création du Français langue d'intégration (FLI) (Cf. chapitre 2).

6.3 Le travail en réseau favorise la mutualisation des outils et la professionnalisation des pratiques

En dehors des organismes de formation, du dispositif OEPRE ou des cours municipaux, les structures de proximité sont inégalement outillées pour intervenir sur la linguistique. L'isolement des structures est souvent synonyme de manque de professionnalisation.

Par ailleurs, beaucoup de structures sont en manque d'outils et de formations en alphabétisation. De nombreuses structures évoquent également leurs difficultés à appliquer les outils qui leur ont été fournis en formation, parce que trop éloignés de leur réalité de terrain, trop techniques ou nécessitant un matériel dont elles ne disposent pas. (BILLARD, 2016, p. 17)

Le regroupement des structures en réseaux ou en coordination territoriale favorise au contraire la mutualisation d'outils de référence comme la professionnalisation des formateurs. Ainsi, les réseaux Comité de Liaison pour la Promotion (CLP) et Programme AlphaB (ancien réseau Cœurs à Lire) sont respectivement à l'origine d'un guide pour les ASL et d'un guide pour l'alphabétisation (Cœur à lire , 2015) La Fédération des centres sociaux et le programme AlphaB proposent de nombreuses formations de formateurs en didactique des langues. Ces lieux sont aussi une passerelle entre le terrain et la recherche en didactique du FLE. Ainsi, Claire Verdier et Anne Vicher sont co-auteurs du référentiel FLI, or la première dirige le Cefil et la seconde Ecrimed, deux organismes incontournables de la formation de formateurs en Ile-de-France. Co-alternatives a été associée à la mise en place de plusieurs coordinations linguistiques territoriales en Ile-de-France ; elle a été créée par Mariela de Ferrari, actrice clé de la didactique du FLE à la fois pour les dispositifs institutionnels (programme Avenir Jeunes) et de proximité (charte des ASL). A côté des ces réseaux, les coordinations territoriales sont aussi l'occasion d'organiser des formations de formateurs, de créer et diffuser de nouveaux outils. Des tests de positionnement sont par exemple élaborés et diffusés à toutes les associations, au sein des groupes de travail linguistique pilotés par la DDCS du Val-de-Marne, ou par l'EDL du 13^{ème} arrondissement dans le cadre de la rentrée partagée¹⁶.

Répondant aux besoins linguistiques des publics migrants, le secteur informel de l'éducation populaire s'est progressivement structuré au cours des dernières décennies afin de proposer des cours de français en l'absence d'une prise en charge étatique. Relativement marginalisés, ces acteurs de terrain sont aujourd'hui nombreux et variés en Ile-de-France, et plus de la moitié sont référencés sur le site de Réseau Alpha. Si cet éparpillement est l'une des raisons de la disparité de l'offre, la professionnalisation du secteur de la formation linguistique de proximité favorise également la diffusion de certains cadres de référence. Ce sont alors des outils pour identifier ces multiples actions de formation.

¹⁶ Une rentrée partagée est une session d'inscription organisée en commun par plusieurs structures de proximité qui interviennent sur un même territoire, afin de mieux répartir les stagiaires entre les différentes structures. Elle a en général lieu en septembre et s'échelonne sur plusieurs séances d'accueil et d'évaluation des candidats. Au préalable les structures ont mis au point un test de positionnement, et sur les formation qu'elles ouvrent à ce type d'inscriptions.

Partie 2

-

L'offre de proximité : une « Tour de Babel » en Ile-de-France

Chapitre 4. Des références communes ou transversales pour appréhender la disparité de l'offre

Comme le soulignent Véronique Leclercq et Anne Vicher (2012), les frontières entre référentiels de formation, d'évaluation, de certification et de compétences sont assez poreuses. Ce mémoire n'a pas pour objectif de faire une analyse approfondie de ce que les formateurs considèrent et utilisent comme référentiels, et l'enquête Réseau Alpha n'a pas porté sur ce sujet. Néanmoins, à partir des échanges que nous avons eus avec les structures référencées, les coordinateurs linguistiques départementaux, régionaux ou nationaux ainsi que les structures intervenant dans la formation des formateurs, il est possible de mettre en exergue un certain nombre d'outils qui servent de cadre de référence. En ce qu'ils sont largement partagés entre formateurs et acteurs institutionnels, ils permettent de dégager des repères communs au cœur de l'hétérogénéité des formations.

7. Les principaux cadres de référence

7.1 Le Cadre Européen commun de référence pour les langues

Le Cadre Européen commun de référence pour les langues (CECR) est connu d'une grande partie des formateurs, confirmant les résultats de l'enquête de Leclercq et Vicher (2012). C'est un référentiel de base en ce qui concerne les compétences langagières (compréhensions orale, écrite, productions orale, écrite, médiation) et les niveaux de maîtrise de référence. Sur les six niveaux du CECR (annexe 4), les formations des structures de proximité couvrent en général les niveaux A1 à B1 voire B2, auxquels il faut ajouter le niveau A1.1, développé en France pour l'obtention du Diplôme initial de langue française (DILF).

Cette échelle est utilisée par les structures pour constituer des groupes de niveaux et lors des tests de positionnement et des rentrées partagées, quand bien même l'hétérogénéité des publics et le manque de connaissances des bénévoles peuvent conduire les structures à adapter cette grille à leurs pratiques. La grille est présentée lors des formations de bénévoles, internes ou externes, elle est également une référence pour les manuels de FLE, les plateformes d'activités en ligne, ou pour l'obtention des titres de séjour, ce qui conduit à son appropriation par un nombre croissant de formateurs. Certains néanmoins ne connaissent pas le CECR et utilisent une grille nécessairement

plus floue de niveaux « débutant », « intermédiaire » ou « avancé ». Les niveaux du CECR sont actuellement précisés pour référencer une formation sur le site Réseau Alpha.

Sous l'impulsion du Cadre, les pratiques évoluent vers une perspective actionnelle. La langue n'est plus considérée comme la finalité de l'apprentissage, mais comme un moyen d'accomplir des actions, ou des tâches.

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (Conseil de l'Europe, 2000, p. 15)

On retiendra donc l'importance accordée au rôle d'acteur social qui caractérise l'apprenant comme tout usager d'une langue, ainsi qu'à la notion de compétence et à la perspective actionnelle.

7.2 La charte des ASL

Le CLAP, créé en 1967 pour « développer l'alphabétisation, favoriser la promotion sociale et professionnelle des travailleurs étrangers et des personnes culturellement à l'écart de la société ou non ajustées à celle-ci » par un ensemble d'associations d'envergure variable (centres sociaux, ASTI, Cimade, Secours catholique etc.) puis le CLP ont permis l'élaboration d'une réflexion autour de « l'alphabétisation de quartier ». En découle une démarche pédagogique qui considère l'apprenant comme un acteur social : l'apprentissage de la langue est imbriqué dans l'exercice de la citoyenneté, dans la vie sociale des participants et ancrée dans le lieu où ils vivent. C'est ce qu'on appelle les « ateliers sociolinguistiques » (ASL).

En 2004 est réalisé un Guide descriptif des Actions socialisantes à composante langagière réalisé sous l'encadrement du CLP et du Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations (FASILD, issu du FAS et futur Acsé), qui formalise la démarche des ASL. L'Acsé définit les ASL comme « une action spécifique de soutien des processus d'intégration qui se situe dans le champ de la promotion sociale et de la citoyenneté ». Ils visent un objectif général de connaissance des lois, codes sociaux et services publics en lien avec l'exercice des responsabilités sociales, et un objectif opérationnel de connaissance du fonctionnement et de l'utilisation autonome d'un ou plusieurs espaces sociaux ou culturels.

A la fermeture du CLP, le Radya prend le relai et fait figure aujourd'hui de référence pour l'ingénierie des ASL. De nombreuses structures de proximité revendiquent une démarche ASL sans pour autant adhérer au Radya, néanmoins, celui-ci a été associé au développement de plusieurs coordinations linguistiques en Ile-de-France et a formé plus de 800 intervenants depuis la création (dont 40% de bénévole et 60% de salariés)¹⁷.

La Charte des ASL du Radya formalise les objectifs des ASL, s'intégrer dans la société et être autonome dans sa vie quotidienne, au service desquels se définit la maîtrise du français (Annexe 6). La méthodologie, résolument actionnelle, est axée sur une progression par paliers (découverte, exploration, appropriation), calendaire, basée sur l'utilisation de documents authentiques et la mobilité dans les différents espaces sociaux de la vie publique, citoyenne, culturelle et personnelle. Elle implique les partenaires sociaux dans la dynamique, aux côtés des apprenants et de la structure de proximité porteuse (Annexe 4). Le Radya a également mis en place en 2013 une carte de compétences pour les ASL proposant huit axes de développement :

- agir dans les espaces sociaux,
- agir en fonction des codes sociaux
- organiser les temps de vie personnelle pour se rendre disponible,
- communiquer à l'écrit dans le cadre de sa vie sociale,
- communiquer à l'oral dans le cadre de sa vie sociale,
- s'informer pour construire un point de vue à travers les médias,
- se déplacer pour agir dans les espaces sociaux,
- naviguer sur internet et utiliser les automates.

7.3 Le budget opérationnel du programme 104 « Intégration et accès à la nationalité française »

Le BOP 104 est l'une des principales sources de financement pour les ateliers linguistiques portés par les structures de proximité. L'intervention institutionnelle croissante dans le domaine de l'enseignement du français aux migrants a conduit l'actuelle DAAEN à établir un cadre de référence thématique et méthodologique de plus en plus précis, comme le spécifie la réforme de la formation linguistique des primo-arrivants. Dans le cadre de l'OFII, il s'agit d'enseigner le français de la vie publique, le français de la vie pratique et de français de la vie professionnelle, afin que les primo-arrivants acquièrent l'autonomie nécessaire à la vie en France et à la délivrance des titres de séjour. Les appels à projets des DDCS pour les actions linguistiques locales ne sont

¹⁷ Source : Radya sur www.aslweb.fr

pas aussi prescriptives, néanmoins ces actions doivent être cohérentes avec les formations de l'OFII et tendre à une plus grande professionnalisation des acteurs¹⁸.

Les thématiques et objectifs rejoignent ceux des ASL et, jusqu'en 2015, les actions financées portaient le nom d'ateliers sociolinguistiques. L'année dernière, la DAAEN a créé un groupe de travail autour d'une charte nationale des ASL, réunissant de grands acteurs associatifs du secteur mais l'initiative est suspendue pour le moment, faute de convergence politique, comme en témoigne le communiqué de presse des associations fustigeant l'instrumentalisation de l'apprentissage du français¹⁹. Dans les appels à projets des DDCS publiés au printemps 2016, les « actions de formation linguistique » ont remplacé les « ASL » mais les orientations sont confirmées : l'apprentissage du français vise à intégrer les étrangers nouvellement arrivés dans le respect des valeurs de la République et à les rendre autonome dans la société française. Les critères d'évaluation des appels stipulent en effet que « l'objectif poursuivi par le projet répond aux besoins majeurs et orientations de la politique publique d'accueil et d'accompagnement des primo-arrivants », « le projet est cohérent et complémentaire avec les prestations de l'OFII ». Les partenariats locaux sont également incités : « le porteur de projet présente des garanties raisonnables concernant sa capacité à collaborer avec les différents acteurs susceptibles d'intervenir pendant et au-delà de la mise en œuvre », de même qu'une certaine professionnalisation des acteurs qui doivent démontrer leur expertise (appels à projets 2016 des DDCS du Val-de-Marne et de Seine-Saint-Denis).

7.4 Le référentiel Français Langue d'Intégration

La création du Français langue d'intégration (FLI) s'inscrit dans cette même logique d'intégration citoyenne. Le référentiel est issu d'un groupe de travail mis en place par l'ancienne DAAEN en 2011 pour mieux définir la qualité des formations linguistiques et les niveaux de langue requis. Le FLI est pensé comme un processus d'appropriation de la langue et de la culture française pour les migrants adultes appelés à s'installer durablement en France. Il recouvre quatre dimensions : une démarche didactique, un label, un agrément et un master spécialisé.

En tant que démarche didactique, le FLI peut être considéré comme une contextualisation du FLE pour un public spécifique et hétérogène. Il privilégie les compétences langagières orales et la lecture (le B1 oral est exigé pour la naturalisation), en lien direct avec l'environnement quotidien de l'apprenant (Annexe 5). Il vise également

¹⁸ Circulaire du 18 février 2016 (NOR INTK1600412J) relative aux orientations pour l'année 2016 de la politique d'accueil et d'intégration des étrangers en France, annexe 2-1 cadre de références méthodologique et pédagogique

¹⁹ Fédération des Centres sociaux et socioculturels de France, La Cimade, Radya, Secours Catholique – Caritas France, Communiqué de presse du 13 avril 2016 « L'apprentissage du français participe au développement de la citoyenneté. Ce n'est pas un outil de sélection et d'exclusion ! »

« l'apprentissage des outils d'une bonne insertion dans la société française (y compris par l'adhésion aux usages et aux valeurs de la République) » (VICHER, et al., 2011, p. 4). En tant que champ didactique, le FLI est une réponse apportée à l'inadéquation du FLE pour la situation d'enseignement-apprentissage qui nous concerne. Le Français Langue Seconde (FLS) était apparu comme une possible issue, défendue alors par certains praticiens-chercheurs mais, ses contours étant changeants, il ne s'est pas imposé. Ce sont d'ailleurs ces mêmes auteurs défendant une prise en charge de ce champ par la recherche (Adami, Etienne, Vicher etc.) qui ont élaboré le référentiel FLI.

Le référentiel FLI formalise les bonnes pratiques en matière d'appropriation de la langue et de la culture françaises par les migrants et vise à la professionnalisation des acteurs. Il sert de cadre de référence pour l'obtention du « Label FLI » par les organismes de formation et de l'agrément FLI par les structures de proximité dont les actions visent l'intégration sociale, linguistique, culturelle ou socioprofessionnelle des adultes migrants.

Faute de décret d'application, la procédure d'agrément est suspendue. La Fédération des centres sociaux, la Cimade et le Secours catholique notamment, qui pèsent dans le secteur de l'éducation populaire, s'opposent au FLI sans nécessairement remettre en cause le fond : les exigences en termes de formation et de contractualisation fragilisent les structures de proximité et le FLI renforce le glissement vers un contrôle migratoire par l'apprentissage du français (Christian Puren²⁰).

7.5 Socle de compétences et compétences clés

Les compétences clés sont dérivées de la notion de savoirs ou compétences de bases. A partir des années 1980, tandis que le phénomène de l'illettrisme est mis au jour, la formation professionnelle s'institutionnalise pour répondre aux licenciements massifs et au chômage croissant. Pour améliorer l'employabilité, il faut monter en qualification. Se développe la notion de compétences, en témoignent les travaux de l'Union européenne, de l'OCDE ou de l'UNESCO. En 2003, le cadre national de référence de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) définit les compétences de base comme un « socle de compétences nécessaires pour garantir à chaque personne des conditions favorables à son épanouissement personnel, à sa citoyenneté active, à son intégration sociale et culturelle ainsi qu'à son insertion professionnelle » (ANLCI, 2003, p. 13). Elles regroupent les compétences linguistiques (communication orale, lecture et écriture), mathématiques et cognitives (raisonnement logique, repérage dans l'espace et dans le temps, capacité à apprendre...). S'y ajoutent la littératie numérique avec l'essor des nouvelles technologies et les aptitudes sociales (communiquer, coopérer...).

²⁰ Christian Puren a consacré une partie de son site internet aux évolutions du FLI : www.christianpuren.com/fli

L'ANLCI dégage quatre degrés de compétences dont le 4ème correspond au niveau qui devrait être atteint en fin de scolarité obligatoire (Annexe 8). La formation des adultes doit permettre de développer et d'entretenir ces compétences tout au long de la vie : on parle de lutte contre l'illettrisme pour les deux premiers degrés, et de remise à niveau pour les suivants. Ces formations ne sont pas destinées spécifiquement aux personnes migrantes, d'ailleurs l'illettrisme concerne les personnes scolarisées en français. Cependant, des structures de proximité proposent aux migrants des actions de remise à niveau dont l'apprentissage du français est l'une des composantes.

Au titre de la formation professionnelle, la France reprend la logique des compétences clés recommandée par l'Europe. Parmi les sept domaines du socle de connaissances et de compétences professionnelles, on retrouve la communication en langue française, les compétences sociales et civiques et la sensibilité et l'expression culturelles. Les dispositifs de formation professionnelle s'y réfèrent et un marché régionalisé de formations destiné aux personnes porteuses d'un projet professionnel s'appelle « compétences clés ». En 2015, le « socle de connaissances et de compétences professionnelles » (CléA) se substitue aux Compétences clés.

Une partie de ces formations est référencée sur la cartographie Défi Métiers. D'autres formations à visée professionnelles portées par des structures de proximité qui n'ont pas obligatoirement la qualité d'organisme de formation sont référencées sur Réseau Alpha. Les compétences clés constituent un cadre de référence essentiel pour ces formations ouvertes aux adultes migrants, qu'il s'agisse de se préparer à la recherche d'emploi ou de se former à un emploi.

8. Quelques repères communs : approche communicative, perspective actionnelle, compétence, intégration

Ces cadres de référence, appliqués à la formation linguistique des migrants, reflètent une évolution plus générale de l'andragogie et de la didactique des langues autour de la notion de compétence : compétences de base, compétences à communiquer langagièrement. Certains proposent une échelle propre de maîtrise des compétences (les paliers des ASL ou les niveaux du CECR), d'autres comme le FLI ou le BOP 104 se réfèrent au CECR. L'apprentissage du français y apparaît contextualisé, il s'inscrit dans une dynamique actionnelle visant l'épanouissement de l'individu en tant qu'acteur social. Ces référentiels ont tous pour finalité l'intégration sociale et professionnelle, une citoyenneté active dans un contexte socioculturel.

Bien que la formation linguistique des migrants ait suscité peu de recherches au regard de l'importance des travaux sur l'apprentissage du français par les enfants de

migrants en milieu scolaire (ADAMI, 2012), la conception et la diffusion de ces cadres de références par les praticiens-chercheurs auprès des professionnels salariés et des bénévoles offrent des grilles communes pour une certaine harmonisation des pratiques. Ils constituent également des références transversales pour analyser l'offre malgré la disparité des formations.

Chapitre 5. Une grande diversité de formations linguistiques, au-delà des étiquettes Alpha, FLE, ASL, FVP

La formation linguistique des migrants adultes s'est lentement construite, en marge des courants de recherche. C'est d'abord la spécificité du terrain et ses contraintes qui ont fortement marqué les pratiques. A l'instar de cette évolution, Réseau Alpha recense un certain nombre de « types de formation » dont les contours sont flous et éclipsent une grande variété d'actions.

9. Les « types » de formations recensées par Réseau Alpha

Au moment de se référencer sur le site internet, une structure doit préciser le « type de formation » qu'elle propose. Au fil des années, quatre catégories d'actions ont été établies, reprenant les dénominations qu'utilisaient les structures elles-mêmes : alphabétisation, français langue étrangère, ateliers sociolinguistiques, français à visée professionnelle (FVP) et « autre ». Cette dernière catégorie regroupe initialement les ateliers ne visant pas directement l'apprentissage du français, mais offrant une approche complémentaire pour se familiariser avec la langue, par exemple français par le théâtre ou par le chant.

Le référencement est déclaratif, l'association Réseau Alpha n'ayant ni les moyens ni l'ambition de contrôler la pertinence des actions de formation. Néanmoins, un entretien téléphonique permet de s'assurer que les actions visent effectivement la maîtrise de la langue et correspondent à peu près aux types d'activités.

Actuellement, la moitié des structures référencées propose des ASL. Mais elles sont plus nombreuses (61%) à proposer des ateliers de FLE comme des ateliers d'alphabétisation. Près d'un quart propose « d'autres » actions et 19% des ateliers de français à visée professionnelle.

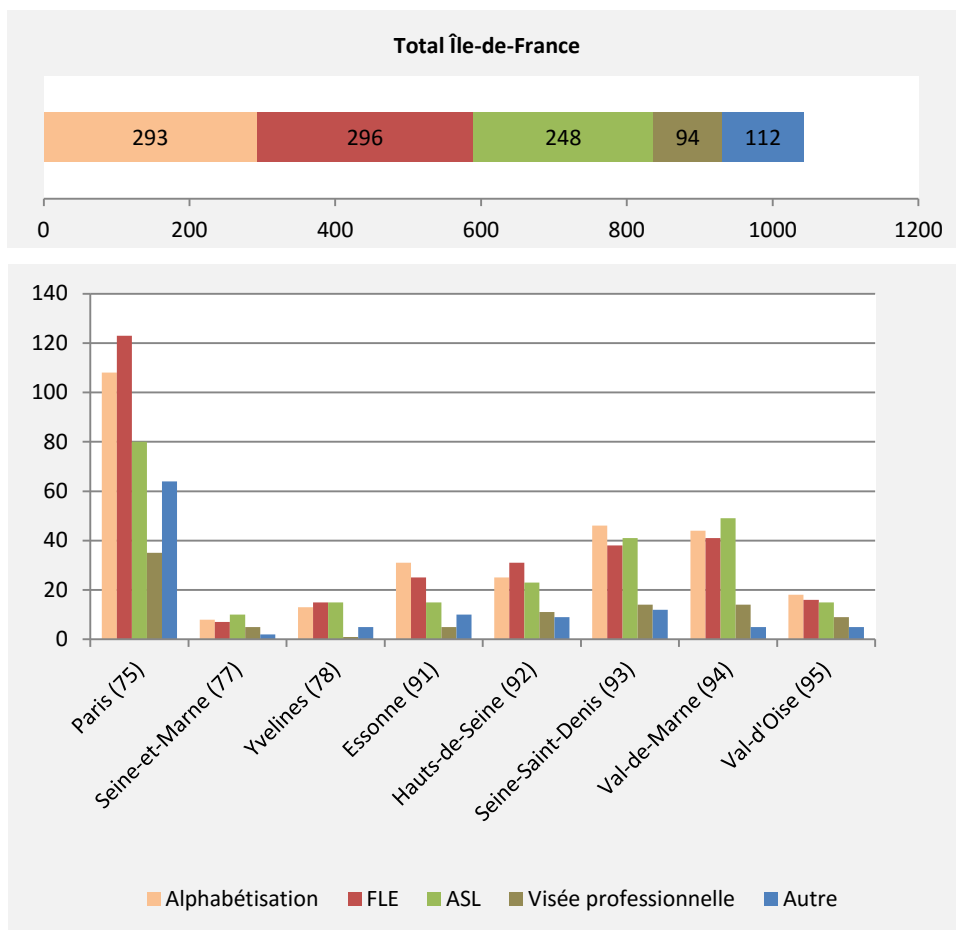


Figure 4 Nombre de structures référencées sur Réseau Alpha par "type de formation" en Île-de-France

Les contours de ces catégories sont parfois trompeurs et il n'est pas toujours évident de classer une formation dans cette typologie.

9.1 L'alphabétisation, influencée par la lutte contre l'illettrisme

L'alphabétisation remonte aux années 1960 où les flux migratoires sont principalement constitués de jeunes hommes francophones venus d'anciennes colonies ou d'origine linguistique étrangère proche du français (espagnole ou portugaise). Ils ont donc une connaissance relative de la langue française à l'oral. Les cours mis en place par les associations et syndicats (Cf. partie 1) visent à leur apprendre à lire et écrire pour connaître et faire valoir leurs droits de travailleurs en France et, dans un contexte de migration temporaire, exporter cette « conscientisation des masses laborieuses » dans leur pays d'origine (Freire, 1969 cité par ADAMI H., 2012, §6). On parle alors d'alphabétisation militante (Pôle de ressources Ville et développement social, 2014). Faute d'expérience et de recul sur ce type de situation, les démarches didactiques et les outils conçus pour ces adultes reprennent les modèles scolaires en tentant d'estomper les marques d'infantilisation. « L'enseignement du français à des adultes non francophones

et analphabètes ne peut s'appuyer sur aucune pratique, aucune expérience et encore moins sur une théorie établie » (ADAMI, 2012).

Dans les années 1980, la lutte contre l'illettrisme favorise une réflexion didactique sur l'entrée de l'écrit et fait évoluer l'alpha des débuts. Aujourd'hui les actions d'alphabétisation accueillent toute personne pas ou peu été scolarisée dans son pays d'origine, mais une majorité est originaire d'Afrique du Nord et d'Afrique subsaharienne. Les apprenants n'ont jamais ou peu appris le code écrit (numératie, lecture, écriture, repérage dans l'espace, etc.), mais ont une certaine maîtrise du français oral. Les cours municipaux de Paris comptent beaucoup d'apprenants salariés, y compris les femmes, avec des enfants à charge (Mairie de Paris, 2015). On parle de « post-alpha » pour des personnes qui ont déjà acquis quelques notions, en autodidacte, dans des cours d'alphabétisation ou dans le cadre professionnel.

Bien que les formateurs bénévoles déplorent souvent un manque de ressources théoriques et pratiques pour les accompagner dans ces actions, quelques méthodes distinguent. Certaines structures revendiquent ainsi proposer de façon séparée, des cours d'alphabétisation et des ateliers de Méthode Naturelle de Lecture Ecriture (MNLE). Cette méthode, développée par une institutrice formatrice en alphabétisation s'appuie sur la pédagogie Freinet et se propose de faire découvrir aux apprenants le principe de la langue par déduction en se basant sur leurs propres récits de vie.

Si historiquement et scientifiquement en France, l'alphabétisation se distingue de la lutte contre l'illettrisme, certaines petites associations proposent des cours de français qui accueillent indistinctement des personnes analphabètes et illettrées, faute de moyens matériels et d'expertise souvent.

9.2 Cours de FLE : de « l'alpha » au FLI ?

L'étiquette « Français langue étrangère » désigne, dans le secteur de la formation linguistique des adultes migrants, les cours pour les personnes ne parlant pas français, mais scolarisés au moins cinq ans dans leur pays d'origine. Il s'agit alors de leur apprendre le français, qui est pour eux une langue étrangère. Le FLE se développe à partir des années 1970 avec l'arrivée d'un nouveau public dans les cours d'alphabétisation, celui des réfugiés politiques. La majorité de ces Latino-Américains, Polonais, Kurdes, Iraniens etc. est scolarisée et non francophone ; ils se dirigent vers le secteur associatif faute de pouvoir financer des cours à l'Alliance française ou à l'université (VICHER, 2008). Les formateurs les appellent donc « FLE » par opposition aux « alpha ». Ces publics distincts vont alors relever de prises en charge pédagogique et méthodologique différentes. Les formateurs proposent des cours de français semblables aux cours d'anglais ou d'allemand, s'appuyant sur des méthodes de FLE.

Au début des années 2000 est apparu le « FLE alpha » pour des publics non francophones, faiblement scolarisés mais capables d'écrire dans leurs langues maternelle et nécessitant un rythme d'apprentissage plus lent que le FLE ainsi qu'une révision des bases de l'écriture.

Les cours de FLE se distinguent des ASL en ce qu'ils ne seraient « que linguistiques ». Or les actuels cours de FLE regroupent des pratiques très diverses, qui vont de cours de grammaire où le bénévole adopte une démarche très scolaire, se référant à sa propre expérience de l'apprentissage du français et des langues étrangères à l'école, jusqu'à des ateliers où les thématiques et les compétences partielles travaillées visent d'abord l'insertion sociale des apprenants et la compréhension des codes socioculturels français. Les apprenants y développent leurs habiletés langagières orales et/ou écrites, afin d'agir dans différents secteurs de la vie sociale : prendre un rendez-vous, faire ses courses, aller à une consultation médicale, se déplacer en métro, remplir des documents administratifs, envoyer un mandat... Cette dernière approche tend à s'imposer, notamment grâce à la formation des formateurs. En effet, face à l'augmentation et la diversification de l'immigration (linguistique, culturelle, géographique), la dimension active et intégratrice de la langue prime.

Pour autant, comme le souligne Adami (2012), la dénomination de FLE est abusive dans la mesure où la didactique du FLE s'intéresse surtout à des situations d'enseignement/apprentissage hétéroglotte et non d'immersion. Le « Français langue seconde » n'est pas non plus adapté car il décrit à l'origine la situation du français dans les pays officiellement francophones. Le terme de FLI permettrait de résoudre cette ambiguïté, d'autant plus qu'une majorité des cours de « FLE » dispensés dans les associations de proximité en applique les principes (l'expression « cours de FLE/FLI : s'intégrer par la langue française » utilisé par l'association des centres sociaux d'Aulnay-sous-Bois illustre bien cette ambiguïté). La déroute de l'agrément FLI laisse cette dénomination de côté pour le moment.

9.3 Les formations FLI

Les formations de Français langue d'intégration sont dispensées dans les organismes labellisés, selon le référentiel FLI. Comme on l'a vu, l'accent est mis sur la langue orale et l'aspect pragmatique de l'apprentissage, dans une perspective actionnelle. Et la connaissance des valeurs citoyennes est intégrée de manière transversale. La formation prépare à la certification.

Ne reposant pas sur la distinction des publics de type « alpha/FLE », le FLI est pensé pour des publics mixtes.

9.4 Autant d'ASL que d'espaces sociaux

Les flux migratoires liés au regroupement familial introduisent un nouveau public, féminin, aux cours d'alphabétisation. Les cours s'orientent vers l'acquisition d'une plus grande autonomie sociale par l'apprentissage de la langue française et des codes socioculturels. Originellement, les ASL s'adressent en priorité aux femmes qui, après avoir élevé leurs enfants, souhaitent apprendre à lire et écrire en français pour être autonomes. C'est une logique de socialisation qui prévaut et qui va donner naissance aux ateliers sociolinguistiques. Les publics se sont diversifiés aujourd'hui.

Si la méthodologie Radya des ASL est une référence pour nombre de structures en Île-de-France, elle n'est pas appliquée partout. L'étiquette ASL peut être utilisée par des associations pour nommer un cours de français spécifiquement dédié aux femmes étrangères souvent peu scolarisées, en journée lorsque les enfants sont à l'école, d'autres s'en serviront pour des ateliers visant l'autonomisation sociale et linguistique sans qu'il y ait d'intervenant externe ou de déplacement dans les espaces sociaux visés. D'autres encore n'envisagent pas une progression par paliers mais visent des niveaux du CECR. La frontière avec certains cours de FLE est donc poreuse. C'est aussi une dénomination qu'empruntent les financeurs tels que l'Acsé puis les DDCS pour les appels à projets BOP 104 des dernières années. Cela conduit certaines structures à renommer leurs ateliers d'« alpha/FLE » « ASL » afin d'obtenir les fonds et les financeurs ne sont pas regardants sur la méthodologie des ateliers.

En outre, l'orientation des ASL vers les espaces socio-culturels et le fonctionnement des institutions a conduit à la création de pléthore d'ASL spécifiques : « ASL parentalité, petite enfance ou scolaire » destinés aux parents migrants souhaitant mieux comprendre et suivre la scolarité ou l'éducation de leurs enfants, « ASL logement ou ASL vie quotidienne » pour mieux vivre son rôle de locataire, bien vivre dans son quartier, « ASL vise sociale et citoyenne » axé sur les démarches administratives, « ASL mobilité » pour se repérer et se déplacer, « ASL pré-emploi ou emploi » visant l'insertion professionnelle, « ASL code de la route », « ASL santé », « ASL informatique » etc. La liste est nombreuse et certains centres sociaux proposent même des « ASL lecture-écriture »...

9.5 Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants : un ASL parentalité ?

Lancé en 2008 par les ministères chargés de l'Intégration et de l'Éducation Nationale, le dispositif OEPRE est destiné aux parents étrangers ou immigrés volontaires, dont les enfants sont scolarisés dans le primaire ou le secondaire. Les cours sont

dispensés au sein des établissements scolaires, au rythme de deux fois deux heures par semaine.

Le programme combine apprentissage de la langue française (de l'alphabétisation au perfectionnement), présentation de la République française et de ses valeurs, et connaissance de l'institution scolaire, des droits et devoirs des élèves et des parents, afin de les accompagner dans l'exercice de la parentalité. Il s'apparente donc à un ASL parentalité.

En outre, il permet aux apprenants de se préparer pour obtenir une certification de langue (DILF ou DELF), ce à quoi, a priori, un ASL ne prépare pas.

9.6 Formations professionnelles : la linguistique intégrée

A l'instar des compétences clés, l'apprentissage du français est intégré à certaines formations professionnelles, plus globales et qualifiantes. Les études montrent d'ailleurs qu'un ouvrier est confronté aujourd'hui à deux actes d'écriture ou de lecture par jour (Pôle de ressources Ville et développement social, 2014), la montée en compétence des personnes maîtrisant mal le français s'avère donc nécessaire et est prise en charge au titre de la formation professionnelle.

Ces dispositifs de droit commun concernent autant les allophones que les personnes de langue maternelle française scolarisées en France (personnes en situation d'illettrisme, décrocheurs du système scolaire, demandeurs d'emploi ou salariés à bas niveau de qualification) puisque depuis la loi sur la formation professionnelle de 1971 les travailleurs immigrés ont les mêmes droits à la formation que les travailleurs français.

La plupart de ces dispositifs sont pilotés par des institutions publiques et dispensés dans des organismes de formation. Ils ne concernent pas directement la formation linguistique de proximité recensée sur Réseau Alpha. Cependant, certaines collectivités financent des formations à visée professionnelle portées par des organismes de proximité. Ce sont par exemple à Paris les « Passerelles linguistiques vers l'emploi ». Ces formations sont qualifiantes ou certifiantes et destinées à des personnes dont le niveau de français est A2 ou B1 avec un niveau d'études inférieur ou égal au brevet, et dont le projet professionnel a été validé auprès d'un prescripteur. L'enseignement du français est de 500h ; certains cours de langue sont axés sur la recherche d'emploi et d'autres correspondent à du français sur objectif spécifique et concerne un domaine professionnel ou un métier : services à la personne, nettoyage, commerce-vente, hôtellerie-restauration, sécurité, logistique.

9.7 Formations préprofessionnelles

Pour répondre aux besoins de personnes plus éloignées de l'emploi, des formations à visée professionnelle ont vu le jour, souvent en coordination avec les collectivités territoriales. On trouve par exemple un atelier « Apprendre le français comme compétence professionnelle pour être plus autonome dans sa recherche d'emploi » à l'initiative du Plan local pour l'insertion et l'emploi de Gennevilliers dans les Hauts-de-Seine, ou des « Ateliers de recherche d'Emploi et d'apprentissage Linguistique » sur le territoire de Grigny/Viry-Châtillon (Essonne) mis en place dans le cadre du Pacte territorial pour l'emploi et le développement économique. Il s'agit de donner aux apprenants les outils linguistiques et socioculturels nécessaires pour être autonomes dans leur recherche d'emploi et amorcer leur projet professionnel : comprendre et s'exprimer dans des situations de la vie socio-professionnelle, réaliser des actes de communication professionnelle simples, acquérir une plus grande aisance au téléphone, identifier les acteurs du monde du travail etc.

L'association Adage a ainsi mis en place une action d'aide développement vocationnel professionnel (ADVP) à destination de femmes, leur permettant de mettre en place un projet professionnel en prenant en compte leurs valeurs, envies et contraintes, au-delà des secteurs en tension vers lesquelles elles sont habituellement dirigées.

Le développement des compétences linguistiques est souvent associé à la construction d'un parcours vers la qualification et/ou l'emploi. Des structures proposeront le même type de formation visant l'insertion professionnelle, avec l'intitulé « ASL pré-emploi ».

9.8 Préparation aux diplômes

Certaines structures de proximité proposent de préparer les apprenants pour l'obtention d'un diplôme de langue française : DILF, DELF, TCF. Seront travaillées les compétences langagières et les objectifs linguistiques attendus pour l'examen, de façon plus scolaire en général. Les structures distinguent souvent ces ateliers des autres « cours de FLE » dans la mesure où ils suivent une préparation spécifique, directement en lien avec la méthodologie d'évaluation que constituent ces tests. La dimension socialisante n'est donc pas prégnante. Pourtant, l'on peut considérer par exemple que le TCF dans le cadre de la naturalisation, requiert un apprentissage de type socialisant, et des formations comme OEPRE proposent à la fois apprentissage socioculturel et préparation aux diplômes.

9.9 Ateliers artistiques : langue française et projet culturel

Français par le dessin, le chant, le théâtre, en ateliers d'écriture... Des techniques artistiques très différentes et complémentaires sont proposées dans les structures de proximité pour améliorer les compétences communicatives des apprenants. L'implication artistique favorise l'échange et met en valeur l'expression des apprenants par des canaux plus libres et décomplexés que les cours de français plus conventionnels. Ces ateliers ont également pour objectif l'épanouissement de chacun au sein d'une expérience commune. Le travail débouche sur une production finale, avec ou sans public, qui s'apparente à une tâche-projet. La possibilité de produire une œuvre commune par un effort partagé accroît la dynamique d'apprentissage et la communication. L'association Langue plurielle par exemple, a mis en place des ateliers Glottodrama, animés par un formateur et un comédien, où les stagiaires travaillent le jeu théâtral, la phonétique, la grammaire à partir d'un document déclencheur.

Par ailleurs, les ateliers de français par une pratique artistique sont l'occasion de familiariser les apprenants avec leur environnement culturel et le répertoire artistique français. Le CCAS de Suresnes et l'association Femmes Relais proposent ainsi aux apprenants d'apprendre la langue française par l'étude d'une pièce programmée en fin d'année au théâtre de Suresnes, avant d'assister à la représentation en fin d'année.

9.10 Ateliers de conversation

Certaines bibliothèques (notamment celles qui ont des fonds spécifiques pour l'apprentissage du français) et associations proposent des ateliers de conversation. Aussi appelés « ateliers mise en voix », ils accueillent toute personne avec des bases de français souhaitant pratiquer la langue. Ils sont animés par un intervenant autour d'un thème, parfois accompagnés d'un film « FLE ». Il ne s'agit pas de cours mais d'espaces d'échange pour pratiquer le français ; ils sont donc actuellement classés dans la catégorie « autres types de formation » sur le site de Réseau Alpha.

9.11 Français et informatique

Certains centres sociaux ou associations proposent des ateliers mêlant apprentissage du français et TICE. Ils sont de deux types : soit l'apprenant a accès à un poste informatique pendant lors d'un atelier, pour apprendre le français sur un logiciel, ce qui permet une progression plus individualisée (les cours municipaux de Paris proposent ainsi une filière d'alphabétisation avec support numérique : FOF SI); soit l'atelier permet de se familiariser avec la bureautique, tout en maniant la langue française (apprendre à écrire une lettre, envoyer un "e-mail", chercher des informations etc.). Dans ce deuxième

cas de figure, l'atelier vise également la littératie numérique et rejoint par là-même l'apprentissage des savoirs de base.

Au-delà de la variété des approches, les actions de formations se distinguent également par leur rythme et leur durée. La majorité des formations de proximité est extensive. Ces ateliers se déroulent sur l'année mais, compte tenu du problème de l'assiduité des apprenants et de la demande constante, certaines associations semestrialisent les formations ou proposent des entrées et sorties permanentes²¹.

Enfin, certaines formations dépendent des langues pratiquées par les apprenants, notamment selon les quartiers où sont implantées les structures. Certaines associations parisiennes situées dans des quartiers à forte immigration chinoise sont ainsi ouvertes aux apprenants sinophones, d'autres proposent des formations primo-arrivants anglophones ou d'autres encore des cours pour des femmes originaires de Syrie et d'Afghanistan. Les cours municipaux de Paris distinguent quant à eux les formations pour des publics maîtrisant une écriture à alphabet latin et des formations pour des publics d'un autre système d'écriture.

Cet état des lieux des formations linguistiques recensées sur Réseau Alpha montre une structuration progressive de l'offre autour de la notion de public puis de compétence. L'évolution constante du secteur a abouti à une grande variété de formations de proximité, qui transcendent les actuels types de formations alpha, FLE, ASL, FVP. La limite de cette typologie tient au fait qu'elle met sur un même niveau des catégories qui ne se définissent pas sur les mêmes bases. Quelle classification adopter pour intégrer sur un même plan l'ensemble de ces formations ? Si la disparité de l'offre tient, on l'a vu, à l'évolution migratoire et didactique, elle est également liée au cadre politique qui la finance et par là-même la structure. Ces prescriptions institutionnelles peuvent donc permettre de repenser la qualification de l'offre.

²¹ Ce terme désigne un type d'accueil en formation où les apprenants peuvent débiter ou terminer les cours à tout moment de l'année.

Partie 3

-

**Qualifier une offre de formation
linguistique qui s'inscrit dans des
politiques publiques plurielles et
mouvantes**

Chapitre 6. Les politiques publiques orientent les financements, les financements déterminent les actions linguistiques

Les financements publics garantissent la pérennité de nombreuses structures de proximité. Or l'attribution de ces fonds dépend du respect d'un certain nombre de critères, en lien avec la politique publique qu'ils soutiennent. Aussi, les formations linguistiques de proximité sont étroitement liées à la politique migratoire.

10. Connaissance du français et politique migratoire, des enjeux imbriqués

Vers la fin des années 1980, alors que la France mise sur une politique d'intégration volontariste des migrants, voire d'assimilation, et non plus sur leur éventuel retour, les dispositifs de formation linguistique institutionnels commencent à se structurer (ADAMI, 2012). L'Etat intervient de plus en plus dans la formation linguistique des migrants adultes, jusqu'à mettre en place un dispositif propre en 2007 avec la généralisation du CAI, qui laisse place en 2016 au CIR. Le dispositif est confié au ministère chargé de l'immigration, puis au ministère de l'intérieur en 2012 à travers la DAAEN, chargée de concevoir la politique publique d'accueil, d'accompagnement et d'accès à la nationalité française. D'après ce contrat, « l'étranger admis pour la première fois au séjour en France ou qui entre régulièrement en France entre l'âge de seize ans et l'âge de dix-huit ans révolus et qui souhaite s'y maintenir durablement s'engage dans un parcours personnalisé d'intégration républicaine visant à favoriser son autonomie et son insertion dans la société française »²² tandis que l'Etat s'engage à organiser l'accès aux droits et à fournir une formation visant à l'intégration. Celle-ci repose sur trois volets : linguistique, civique et professionnel.

Le volet linguistique a pour mission de créer les conditions d'un parcours cohérent, progressif et corrélé à la délivrance des titres. A la généralisation du CAI, les cours de français sont rendus obligatoires pour les personnes non ou très peu communicantes en français, de même que la passation du DILF nouvellement créé pour le niveau A1.1, centré sur la compétence de communication orale. En 2013, après cinq années de mise

²² Article L. 311-9 du code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile

en œuvre du CAI, un rapport des inspections générales de l'administration et des affaires sociales sur l'évaluation de la politique d'accueil des étrangers primo-arrivants déplore « la faiblesse de l'ambition de la formation linguistique » (IGA, IGAS, 2013). Aussi, la loi du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers relève les exigences linguistiques : désormais, la progression vers le niveau A1 du CECR est une condition nécessaire à l'obtention d'un titre de séjour pluriannuel, le niveau A2 doit être attesté pour obtenir la carte de résident de dix ans, et le niveau B1 oral est toujours requis pour la naturalisation.

Cette tendance à faire de la maîtrise de la (des) langue(s) du pays d'accueil une condition à l'immigration s'observe plus généralement à l'échelle de l'Europe sur la dernière décennie où elle est un critère d'entrée sur le territoire, de résidence permanente et d'acquisition de la nationalité (PULINX, VAN AVERMAET, & EXTRAMIANA, 2013). Dans le rapport de la 3^{ème} enquête du Conseil de l'Europe sur les politiques et la pratique liées à l'intégration linguistique des migrants adultes parmi ses Etats membres, Claire Extramiana explique cette tendance par plusieurs facteurs. Il ressort ainsi que la maîtrise de la langue fait partie des conditions d'intégration dans les pays qui connaissent des flux migratoires importants, particulièrement les pays d'immigration ancienne qui accueillent une immigration familiale et extra-communautaire (EXTRAMANIA, 2012).

En France, pays de tradition monolingue et unitariste, cette tendance s'inscrit dans une idéologie assimilationniste telle que la décrit Bourhis (BOURHIS, TURNER, & GAGNON, 1997). L'article 21-24 du Code civil stipule ainsi que "nul ne peut être naturalisé s'il ne justifie de son assimilation à la communauté française, notamment par une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue française et des droits et devoirs conférés par la nationalité française". Dans le débat public, à la notion d'« assimilation », contestée pour sa connotation radicale d'abandon des spécificités culturelles d'origine, se sont substituées celles d'« insertion », puis d'« intégration ». Le Haut Conseil à l'Intégration désigne l'intégration comme « ce processus réciproque d'incorporation des immigrés à la société d'accueil, et de la politique d'accompagnement temporaire vers le droit commun mis en œuvre pour le faciliter » (Haut Conseil à l'Intégration [HCR], 2011). L'intégration introduit donc l'idée de réflexivité, représentée par le contrat entre le migrant et l'Etat, et d'identité, représentée par l'adhésion aux valeurs républicaines. Tandis que le Commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe fustige ces exigences linguistiques qui « visent davantage à limiter l'immigration qu'à promouvoir l'intégration » (HUDDLESTON, 2016), certains auteurs et acteurs de terrain dénoncent un « droit obligatoire » à la langue.

Le signataire du CIR, après une évaluation sur la plateforme de l'OFII, se voit proposer, si nécessaire, un parcours de formation linguistique de 50, 100 ou 200h, un volume horaire réduit par rapport au précédent marché²³. La formation linguistique couvre trois volets, chacun décliné en plusieurs thèmes : vie pratique (logement, famille, éducation, et culture, santé, déplacement), vie publique (symboles républicains, République française, démocratie, institutions, valeurs de la République, droits et devoirs induits par ces valeurs) et vie professionnelle (monde du travail, droits et devoirs des salariés, former un projet professionnel, codes et postures). Chaque thème est divisé en champ à explorer puis en notions à développer auxquels correspondent différentes mises en situation.

A l'issue ou en parallèle de cette formation qui vise le niveau A1, si le primo-arrivant souhaite obtenir un niveau plus élevé, il peut suivre des cours dans une structure de proximité.

11. Les prescriptions institutionnelles modèlent la formation linguistique de proximité

Aligné sur la politique migratoire, le BOP 104 vise à financer les actions d'accompagnement des primo-arrivants, dans cette logique de « parcours d'intégration ». C'est le guichet de financement dédié à l'intégration, notamment linguistique, des migrants, hérité de la DAIC, de l'Acse, du FASILD, du FAS. Aussi, il est un outil de financement majeur pour les structures de proximité, notamment les plus petites dont l'envergure ne leur permet pas de financer leurs actions sur des fonds propres. Ainsi, pour l'appel à projet 2016, près de 260 structures franciliennes de proximité, institutionnelles ou associatives, devraient recevoir des crédits BOP 104²⁴. Les appels à projets ne sont pas aussi prescriptifs que le marché de l'OFII mais, conçus en cohérence avec le dispositif CAI/CIR, ils visent d'une part le même public primo-arrivant extra-européen signataire, et d'autre part des actions linguistiques favorisant l'insertion socioprofessionnelle dans le respect des valeurs de la République (Cf. partie 2). Les actions soumises au financement doivent donc être en conformité avec ces recommandations.

²³ Le document thématique publié par le Commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe et basé sur les résultats de l'enquête du CE, classe la France parmi les pays dont les connaissances linguistiques et civiques requises constituent un obstacle à l'immigration et à l'intégration. Sont critiquées l'insuffisance des cours proposés aux migrants pour obtenir un titre de séjour ou viser un emploi très qualifié, et la limitation aux primo-arrivants (HUDDLESTON, 2016). Dans le cadre du CAI, les formations pouvaient alors aller jusqu'à 300h (quand certains membres du CE proposent jusqu'à 2700h). On peut donc s'interroger sur la pertinence de la réduction des parcours de formation et, simultanément la hausse des exigences linguistiques du CIR.

²⁴ Chiffres provisoires basés sur les évaluations des appels à projets BOP 104 2016, à confirmer à la publication des décisions de financement. Sources : prévisions de la DRJSCS d'Ile-de-France.

Ce sont aussi les crédits du BOP 104 qui cofinancent l'opération OEPRE.

Orienté sur l'intégration des candidats extra-européens à l'immigration en situation régulière et leurs proches parents, le fonds européen FAMI peut également être une source de financement. Il est géré en France par le ministère de l'Intérieur. Sont donc exclues du périmètre éligible, les personnes d'origine étrangère ayant déjà acquis la nationalité française ou d'un Etat membre de l'UE. Les actions financées doivent s'aligner sur l'objectif national de favoriser l'accueil et l'intégration dans des domaines prioritaires tels que l'apprentissage de la langue française, la connaissance des droits et devoirs de la société française, l'accès à l'emploi et aux services de droit commun²⁵.

La formation linguistique de base intègre un système partagé entre des politiques qui portent à la fois sur la gestion des flux migratoires, l'insertion sociale et professionnelle et la lutte contre les discriminations. Les structures ont donc recours à des guichets complémentaires pour financer leurs actions linguistiques et reçoivent des aides des collectivités territoriales. Il s'agit souvent des crédits relatifs à la politique de la ville, qui vise à revaloriser certains quartiers urbains et à réduire les inégalités sociales entre les territoires. Les exigences peuvent porter sur certains territoires comme le BOP 147 pour la politique de la ville qui financent les actions situées dans des quartiers prioritaires. Dans ce cas la structure de proximité devra restreindre ses cours à des habitants du quartier.

D'autres programmes déconcentrés cofinancent des formations linguistiques de proximité : le BOP 137 Egalité entre les hommes et les femmes pour des ASL réservés à un public féminin par exemple, ou le BOP 157 Handicap et dépendance pour des ateliers qui accueillent des migrants âgés.

Puisque une partie des actions de formation linguistique pour les migrants relève de l'insertion professionnelle, elles peuvent également bénéficier d'une aide financière à ce titre. Les services publics de l'emploi tels que plans locaux pour l'insertion et l'emploi (PLIE), Maisons de l'emploi, Missions locales, orientent vers des formations, mais en organisent aussi certaines, qui peuvent concerner les personnes en difficulté linguistique. Les actions seront alors orientées sur certains publics : les jeunes de 16-25 ans, les allocataires du RSA...

Comme on l'a vu, le système de financement par appel à projets crée une dynamique concurrentielle entre les associations (partie 1), qui tendent à conformer leurs actions aux attentes des financeurs et non plus à soumettre des projets. Les exigences

²⁵ Guide du porteur de projet FAMI-SFSI pour la programmation 2014-2020

politiques contribuent donc à façonner l'offre linguistique de proximité. Dans quelle mesure ces prescriptions peuvent-elles rendre l'offre plus lisible ?

Chapitre 7. D'une approche par public à une approche par objectif

La formation linguistique des adultes migrants étant un champ encore en construction, à la croisée de champs de l'enseignement du français (FLM, FLE, FLS, FLI, alphabétisation, lutte contre l'illettrisme), et d'enjeux politiques et sociaux, la typologie des formations que propose Réseau Alpha reflète cette évolution et manque de cohérence. « Alphabétisation », « FLE », « ASL », « formation à visée professionnelle » et « autres », ne répondent pas, on l'a vu, aux mêmes critères. Quel pourrait-être les critères communs pour décrire l'existant ?

12. Des critères de classification inégaux et partiels

12.1 *Le critère du public*

Historiquement, la formation linguistique des migrants s'est construite sur cette notion. Les formateurs distinguent en général les publics alpha, FLE, illettré, post-alpha, pré-FLE et alpha-FLE. De nombreux auteurs et praticiens ont dénoncé cette typologie des formations qui conduit à confondre publics et disciplines.

Par ailleurs ce découpage basé sur le niveau de scolarisation est considéré comme stigmatisant et marqueurs de sous-développement (ETIENNE, 2004). C'est un critère qui fige l'apprenant dans une situation de départ. Comme le rappelle l'UNESCO :

L'alphabétisation doit être considérée non comme une fin en soi mais comme un moyen de préparer l'homme à un rôle social, civique et économique qui va au-delà des limites d'une certaine vision rudimentaire de l'alphabétisation qui consisterait simplement à enseigner la lecture et l'écriture. (UNESCO, 2006, p. 162)

C'est notamment ce qui a conduit à penser les ASL par palier et non par public. De fait, un classement des formations linguistiques par public laisse à priori de côté les ateliers les ASL. Ca n'est donc pas un critère pertinent pour prendre en compte l'ensemble des formations franciliennes.

12.2 *Le critère du statut administratif*

Le système de financement est, comme on l'a vu, basé sur des catégories de personnes : jeunes de 16-25 ans, femmes, primo-arrivants, personnes âgées, habitant de quartier prioritaire, allocataire du RSA... Cette typologie est utile aux acteurs institutionnels pour naviguer dans l'offre linguistique de proximité. L'ancienne cartographie de l'offre commandée par la DDCS de Paris était ainsi basée sur une entrée par catégorie administrative. Ce critère ne s'avère cependant pas pertinent, à la fois pour les structures référant leur offre (de nombreuses formations sont cofinancées par différents guichets et accueillent donc indifféremment plusieurs types de stagiaires) et pour les personnes qui cherchent des cours (une personne qui souhaite apprendre le français ne recherchera pas un cours de français spécifique aux allocataires du RSA ou aux plus de 60 ans). Comme le constate le groupe de travail de Profession Banlieue sur l'offre linguistique de Seine-Saint-Denis,

de nombreux exemples de demandeurs ne rentrant dans aucune des catégories prévues par l'offre ont permis d'illustrer cette inadéquation (de l'offre aux au regard des besoins). (Profession Banlieue, 2009, p. 15)

12.3 *Le critère du dispositif de formation*

Le programme OEPRE, les « passerelles linguistiques pour l'emploi » et d'autres programmes locaux à visée professionnelle, dans une certaine mesure les « ASL BOP 104 » etc. sont des dispositifs de formation. Certaines cartographie comme sur le territoire de la Plaine Commune, proposent un recensement par dispositif. Cette typologie est utile aux prescripteurs qui sont souvent rattachés aux institutions pilotes (par exemple, un conseiller en mission locale sera intéressé par le dispositif « Espace de dynamique d'insertion » qui prépare des jeunes sans qualification à entrer dans le programme régional « Avenir Jeunes »). Mais, comme les financements, ce critère peut paraître artificiel pour qui cherche une formation. Il rend la cartographie impraticable pour le grand public.

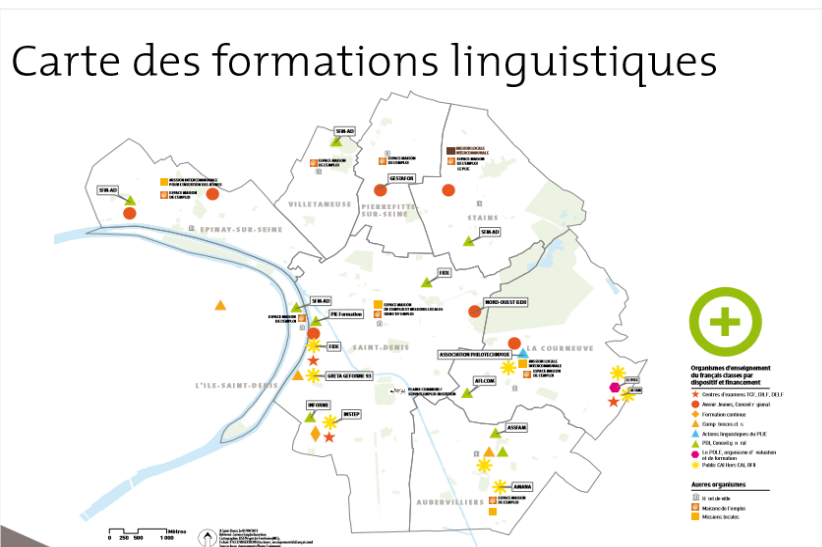


Figure 5 Extrait du Guide de territoire de Plaine Commune, dispositifs de formation linguistique, édition 2012, p. 8

12.4 Le critère de l'approche méthodologique

Si les ASL sont basés sur une méthodologie spécifique (qui dans la pratique est appliquée avec plus ou moins de rigueur), il n'en est pas autant de bon nombre de formations. Certaines revendiquent clairement une méthodologie (MNLE, Gattegno, glottodrama..), d'autres ont recours, au cas par cas à des approches particulières (gestuelle Borel-Maisonny dans les cours municipaux de Paris). Cependant ce secteur de la formation linguistique, que certains qualifient d'informel, n'est pas assez institutionnalisé et façonné par la didactique des langues pour qu'on puisse le définir en fonction des méthodes appliqués.

12.5 Le critère du niveau linguistique

Une grande majorité des cours de français proposés dans les structures de proximité sont organisés par groupes de niveau. La plupart reprennent la grille du CECR, y compris certains ASL. C'est aussi une typologie qui est utile aux apprenants candidats au séjour ou à la naturalisation qui, une fois sortis du marché de l'OFII souhaitent acquérir le niveau requis. Néanmoins cette distinction n'est pas adaptée à toutes les formations, certaines regroupant tous les niveaux, d'autres fonctionnant davantage sur une logique de compétence.

12.6 Le critère des compétences

C'est un critère qui a été envisagé comme moins stigmatisant et plus positif que la notion de public et peut permettre à une personne cherchant une formation de se situer, dans une idée de progression. Les compétences clés sont plus générales que la linguistique et ne sont donc pas appropriées pour qualifier toutes les formations

linguistiques. Le Radya propose une carte des compétences en ASL mais celles-ci sont très orientées sur la vie quotidienne (cf. partie 2) ce qui exclue donc les formations professionnelles. Le CECR est également une échelle de compétences mais qu'en faire pour les ASL et l'alphabétisation ?

Définir les formations de proximité en fonction des compétences qu'elles visent semble intéressant et permet de couvrir tout le panel car il semble que toutes visent l'acquisition de compétences. En revanche cette typologie semble peu fonctionnelle. Réseau Alpha doit permettre à la fois aux structures de référencer simplement leurs formations (et rapidement pour ne pas les rebuter), et à un public non initié de trouver une formation. Il n'est donc pas envisageable de redéfinir une typologie de compétences qui engloberait formations axées sur la linguistique, l'insertion professionnelle et l'autonomie sociale, qui soit aisément utilisable et communément acceptée.

13. Compétences, besoins, objectifs

Le CECR définit les compétences comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (Conseil 2000 p ; 15)

La notion de compétence est donc intrinsèquement liée à celle de l'action visée. Les formations de proximité professionnalisantes sont d'ailleurs communément appelées formations linguistiques « à visée » professionnelle. A la croisée des évolutions migratoires, des prescriptions politiques pour appréhender la migration et l'intégration, de l'évolution de la didactique du FLE vers l'approche communicative et la perspective actionnelle et des pratiques d'enseignement sur le terrain, la question de l'objectif fait écho à celle des besoins. La dialectique besoins-objectifs est celle qui donne du sens à l'apprentissage et donc à toute formation. C'est la capacité à « parler français pour » que visent la majorité des formations.

Des traits communs caractérisent aussi ce public : les apprenants viennent en formation pour s'intégrer plus facilement, socialement ou professionnellement. Ils viennent pour la plupart à la recherche d'un emploi ou d'un stage. Les migrants, « apprenants-communicants », n'ont pas choisi le français comme langue étrangère. Ils n'ont pas nécessairement choisi de venir en France ou d'immigrer. Mais ils sont ici, ils vivent en France, et la plupart d'entre eux souhaite s'y installer, peut-être même y rester, qu'ils soient non scolarisés dans leur langue ou « bac plus 8 ». Beaucoup de migrants sont en difficulté sociale ou professionnelle (qu'ils soient « lettrés » ou non) mais tous ont un même but : travailler, aider leurs enfants, réussir, s'en sortir, s'intégrer. L'apprentissage de la langue du pays d'accueil leur est donc vital, qu'ils soient analphabètes, peu lettrés ou hautement scolarisés. (VICHER, 2008, p. 39)

Nous avons donc choisi de qualifier les formations linguistiques de proximité que recense Réseau Alpha selon le critère de l'objectif. La visée de la formation répond aux

besoins et correspond aux objectifs de l'apprenant qui s'y oriente. C'est elle qui détermine la formation et la rend pertinente, et c'est une notion qui s'impose dans les pratiques. Dès lors, quel choix de critères retenir pour distinguer plusieurs types de formations ?

Chapitre 8. Penser les formations linguistiques en termes d'objectifs

En tant que critère, l'objectif poursuivi est de plus en plus pris en compte au moment de l'orientation des migrants vers une formation. A la lumière de ces pratiques, et de la problématique du parcours de formation, Réseau Alpha doit sélectionner des objectifs types pour aider au référencement.

14. L'objectif : un cap à suivre pour s'orienter

Penser les formations en termes d'objectifs pour se repérer dans le paysage des formations linguistiques, est également un moyen d'améliorer l'orientation. Or Réseau Alpha décline comme l'une de ses missions l'orientation des migrants.

14.1 Besoins et objectifs s'imposent progressivement dans les tests de positionnement

L'utilisation du test de positionnement tend à s'imposer dans un grand nombre de structures au moment de l'inscription, même si, comme on l'a vu, la professionnalisation des acteurs et des pratiques est d'abord affaire de moyens et, certaines associations, submergées par la demande, n'en font pas (encore) usage pour constituer les groupes. Ces tests d'évaluation ont pour finalité l'orientation de la personne vers un cours de français adapté à son niveau linguistique et ses disponibilités a minima.

Les coordinations linguistiques élaborent en général des tests de positionnement communs aux différentes structures impliquées sur le territoire. Cela permet d'harmoniser les pratiques et d'orienter également les candidats vers une autre structure. Certaines ont également mis en place des permanences d'inscription pour mieux gérer les entrées et sorties permanentes (Maison des langues à Garges-lès-Gonesse, CALPE en Essonne, Rapid à Pierrefitte-sur-Seine, Bassin mantois à Mantes-la-Jolie, Maison de quartier Marcel Paul à Sevrans...) et d'autres des rentrées partagées (13^e, 14^e et 18^e arrondissements de Paris). Cela consiste à organiser des sessions d'inscriptions communes pour répartir les candidats entre l'ensemble des formations que proposent ces structures.

Dans ces situations où un large éventail de formations est envisagé, sont évalués au moment du test de positionnement, en plus des disponibilités du candidat et de son lieu d'habitation :

- ses compétences linguistiques (exercices d'appariement, d'expression écrite, formulaire à remplir, parler de soi...)
- sa connaissance des espaces sociaux (photos de logos ou documents de la Poste, Pôle Emploi, gage...)
- ses compétences cognitives (se repérer sur un plan...)
- son parcours et son objectif (scolarité, situation professionnelle et familiale, projets).

Dans ces tests de positionnement où l'objectif d'apprentissage de la personne est demandé, les projets proposés varient d'un test à l'autre et dépendent des formations proposées. On retrouve l'option d'apprendre le français pour travailler puis, éventuellement, se perfectionner en français, suivre la scolarité des enfants, être autonome au quotidien, nouer des liens sociaux...

<p>3. <u>Situation et projet</u></p> <p>Quel est votre métier ?</p> <p>Avez-vous un emploi ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p>Si oui, lequel :</p> <p><input type="checkbox"/> Temps partiel <input type="checkbox"/> Temps plein</p> <p><input type="checkbox"/> Inscrit au Pôle Emploi <input type="checkbox"/> Bénéficiaire RSA <input type="checkbox"/> Au foyer <input type="checkbox"/> Autre</p> <p>Avez-vous déjà travaillé ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p>		<p>Document</p> <hr/> <p>Documents</p>
<p>Nom : Prénom : 2/4</p> <p>Si oui <input type="checkbox"/> En France <input type="checkbox"/> À l'étranger</p> <p>Projet :</p> <p><input type="checkbox"/> Travailler <input type="checkbox"/> Suivre la scolarité des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> Se perfectionner en français <input type="checkbox"/> Rencontrer Echanger</p> <p><input type="checkbox"/> Devenir autonome dans la vie quotidienne</p>		

Figure 6 Extrait de la fiche d'accueil et de positionnement de la coordination linguistique de Créteil (projet rentrée 2016)

La question de l'objectif est aussi posée dans les tests de positionnement d'associations qui proposent des formations diversifiées comme Emmaüs Solidarité à Paris ou Essivam dans le Val d'Oise.

La Mairie de Paris publie des catalogues répertoriant l'offre de proximité par arrondissement avec, dans les premières pages, une « grille de repérage du niveau en 4 étapes » pour évaluer le niveau de son interlocuteur et l'orienter. La première question posée est celle de l'objectif « Bonjour, comment allez-vous ? Pourquoi venez-vous ? ». Dans ce diagnostic clé en main, la question sert à déterminer le « niveau de communication de la personne » et l'orienter vers l'un des deux types de formations

proposés : formations visant à l'autonomie linguistique et sociale ou formations linguistiques visée professionnelle.

14.2 L'objectif, une condition nécessaire pour un parcours linguistique cohérent

La notion de parcours est de plus en plus couramment invoquée, notamment dans les dispositifs publics, à commencer par la réforme sur l'accueil des migrants, mais se heurte, comme le rappelle Profession Banlieues, au problème de la « sécurisation ». En effet, étant donné l'instabilité qui caractérise ce secteur (l'assiduité variable des apprenants qui sont souvent dans des situations précaires, la saturation des cours, la fragilité des associations etc.), la progression dans l'apprentissage du français s'avère difficile et hachée et fait basculer le droit à la langue à un droit obligatoire.

La notion de parcours existe de facto mais au lieu d'être pensée en amont et en toute lisibilité par les acteurs et les financeurs des actions linguistiques, elle est le plus souvent laissée à la libre appréciation des stagiaires eux-mêmes qui se trouvent dépourvus d'informations et « baladés » de dispositifs en dispositifs. (...) Il en résulte des parcours toujours plus incertains pour les stagiaires. Un parcours type a ainsi tenté d'être retracé par les membres du groupe. C'est l'exemple des demandeurs qui sont aiguillés vers des formations du marché linguistique du marché dans le cadre du CAI. Une fois leurs heures effectuées (au maximum 400h), ils ne sont pas du tout assurés de maîtriser un premier niveau de langue. C'est pourquoi il n'est pas rare de voir ces publics sortant du dispositif CAI s'orienter vers des ateliers de savoirs sociolinguistiques, avant, pourquoi pas, de bénéficier de nouvelles formations au moment d'intégrer une des catégories prévues par l'offre. Ces parcours discontinus donnent donc lieu parfois à des « retours en arrière ».

Il est également tout à fait possible de voir des parcours en ASL s'arrêter brutalement lorsqu'une opportunité d'apprentissage de la langue dans le cadre d'une formation professionnelle se présente. Une succession de périodes d'apprentissage et de périodes d'attente s'enchaîne alors, sans capitalisation. Au brouillage des différents parcours s'ajoute donc une concurrence des différentes étapes entre elles. Ceci peut être à l'origine de ruptures dans les parcours d'apprentissage. (Profession Banlieue, 2009, pp. 15, 16)

La sécurisation des parcours constitue l'une des missions que se fixent les coordinations linguistiques. Il s'agit de créer les conditions d'une évolution continue, cohérente entre les différentes périodes de formation, de vie active et de transition, pour chaque apprenant pris en charge. Si cela implique un certain nombre d'enjeux de suivi, de professionnalisation et de coordination de partenaires (Pôle de ressources Ville et développement social, 2014), la connaissance du projet de l'apprenant et de la visée des formations est la première étape d'une orientation réussie. L'objectif donne la direction du parcours.

L'association Réseau Alpha a été créée autour d'un répertoire de l'offre puis a évolué en une cartographie, c'est donc désormais un outil d'orientation. A ce titre, il paraît

finalement essentiel de définir les objectifs de l'ensemble des formations afin de faciliter la mise ne place, par et pour chacun, de parcours linguistiques personnalisés. Se pose alors la question des objectifs à retenir pour qualifier cette offre de façon pertinente.

15. Le choix des objectifs, une épineuse question

Afin de rendre l'offre lisible sur le site internet, y référencer une formation se fait selon un processus systématisé. En effet, plus les champs à remplir sont laissés à la libre appréciation des membres, moins l'utilisateur final pourra dégager d'éléments de comparaison. Il est donc nécessaire d'arrêter un certain nombre d'objectifs déterminés que la structure membre devra choisir pour qualifier sa formation, pour les détailler ensuite à sa convenance.

Si le critère de l'objectif a finalement fait l'unanimité à Réseau Alpha, le choix de ces objectifs a quant à lui fait l'objet de nombreuses réunions, dans le cadre de différents projets de l'association. A l'hétérogénéité des formations et des pratiques se joint aussi celle des conceptions personnelles.

Reprenant la terminologie couramment empruntée, nous utilisons l'expression formation à visée... » plutôt que le terme « objectif ». La visée professionnelle, qui est déjà utilisée, comme on l'a vu, pour définir certains ateliers, ne fait pas débat. Ce sont les autres visées qui sont plus difficiles à appréhender.

15.1 Visée professionnelle

Les formations à visée professionnelle facilitent l'acquisition d'un "français professionnel" et l'insertion professionnelle. Une enquête Insee Emploi (BECHICHI, BOUVIER, BRINBAUM, & LE, 2016) relève ainsi que les migrants adaptent leurs canaux de recherche d'emploi en fonction de leur niveau de maîtrise de la langue et les personnes qui ne parlent pas du tout français ont un accès ralenti à leur premier emploi en France. La maîtrise de la langue a un effet notable sur l'adéquation des emplois occupés avec le niveau de diplôme et de compétences des immigrés²⁶. L'enjeu est donc pour l'apprenant d'entrer et être à l'aise dans un secteur particulier de la vie active avec des codes et un langage spécifiques, et de savoir valoriser son expérience (à défaut de pouvoir valoriser ses diplômes).

²⁶ La plupart des formations linguistiques à visée professionnelle proposées aux migrants concernent des secteurs en tension et des métiers à faible niveau de qualification. Or avec les années le niveau moyen des diplômes des nouveaux arrivants augmente. Ces formations à visée professionnelle ne valorisent donc pas leurs compétences professionnelles.

15.2 *Visée d'autonomie sociale et communicative*

Il s'agit de connaître les espaces sociaux, pouvoir communiquer au quotidien. Dans une perspective d'intégration, la priorité est en effet de savoir « se débrouiller » dans la vie de tous les jours (prendre le bus, acheter son pain, trouver un logement, se faire soigner...). La connaissance du fonctionnement des espaces sociaux et des codes socioculturels débouche sur une visée civique plus large. Cette catégorie permet de classer un certain nombre de formations, au premier titre desquelles les ASL, et le FLI. Nous y classons également les ateliers d'alphabétisation, qui relèvent des compétences de base, indispensables à la vie en société. Les premières définitions de l'Unesco lient d'ailleurs l'analphabétisme à la vie quotidienne.

Analphabète : "Personne capable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne". (Comité d'experts de l'Unesco, 1951)

En ce qu'ils donnent les clés linguistiques et sociales pour communiquer au quotidien, les ateliers de FLE entrent également dans cette catégorie. Et, les formations linguistiques par l'art, dans la mesure où elles sont l'occasion d'interagir en français au sein d'un groupe, ont aussi une visée sociale.

15.3 *Existe-t-il une visée linguistique en tant que tel ?*

Regroupant alors une grande partie des formations, la catégorie « visée sociale » nous a semblé trop large et, en revenant sur la distinction FLE/ASL nous avons envisagé un objectif linguistique. Celui-ci consisterait à se perfectionner en français et comprendrait les ateliers FLE, en ce qu'ils se concentrent davantage sur les contenus linguistiques et se définissent par de niveaux de langue.

Cependant cette vision d'un apprentissage « pour la langue » n'est-elle pas influencée par notre propre expérience de l'apprentissage des langues étrangères, en situation scolaire et exolingue, loin du contexte de pratique de la langue ? Même s'ils souhaitent « seulement » améliorer leur niveau et maîtrisent déjà suffisamment la langue pour acheter un ticket de métro et se repérer à la gare, les apprenants apprennent le français dans une finalité particulière : se « débrouiller » et communiquer avec plus d'aisance. De même, les contenus des formations ne se limitent pas à un savoir linguistique mais s'organisent autour de compétences spécifiques d'adaptation sociale ou professionnelle et permettent d'acquérir d'autres savoirs, liés à l'organisation de son propre apprentissage (où trouver les informations, organiser son apprentissage...). Cela nous ramène donc à la visée sociale et confirme par ailleurs la nécessité de renseigner, lorsque les cours ne sont pas « tout public », le niveau de langue visé.

15.4 Visée d'insertion / d'intégration ?

La « vie sociale » désigne l'ensemble des interactions qu'une personne entretient avec son environnement. En ce sens, l'entrée « visée sociale » évoque, en situation migratoire, celle d'insertion sociale. Le terme d'intégration étant aujourd'hui fortement politisé d'une part, et renvoyant à un concept très large, nous avons préféré l'écarter. Le parcours d'intégration d'un migrant, qui souhaite s'installer à moyen ou long terme, implique en revanche d'obtenir des certifications de langue. Y aurait-il donc une « visée diplômante » ?

15.5 Le diplôme, un objectif transversal

Nous avons beaucoup hésité à intégrer cette catégorie qui permettrait de rendre visibles les formations qui préparent à un diplôme de français. Elle figure d'ailleurs au même titre que la visée sociale ou professionnelle dans d'autres cartographies en ligne comme Parlera²⁷, le portail des actions linguistiques de la région Rhône-Alpes. Mais pourquoi les apprenants visent-ils une certification ? Ils souhaitent obtenir un diplôme dans le cadre du parcours administratif, donc pour s'intégrer ce que nous avons lié à la visée sociale.

Par ailleurs une partie des formations qui préparent aux examens ont un objectif plus large, par exemple le dispositif OEPRE qui prépare à la fois à un diplôme et au suivi de la scolarité des enfants. Il nous a donc semblé préférable de ne pas considérer le diplôme comme un objectif à part entière mais plutôt comme une option que permettent ces formations. En faire un item transversal permettrait également de signaler les formations à visée professionnelle qui préparent à une certification.

15.6 Visée éducative

Un nombre non négligeable de formations est dédiée aux parents d'élèves scolarisés ou d'enfants en bas âge. Nous nous sommes donc posé la question d'en faire une catégorie à part. Cependant dans ces ateliers, la parentalité n'est qu'un aspect d'un apprentissage plus large des outils linguistiques et des codes sociaux. Il nous a donc paru que la visée éducative était partie intégrante de la visée sociale.

La sélection des objectifs est complexe et le choix que nous avons fait est contestable. C'est pourquoi nous avons proposé de qualifier les formations en fonction d'une première visée d'autonomie sociale ou visée professionnelle puis en fonction de sous-objectifs. Ce qui permet également de qualifier des formations plus litigieuses en

²⁷ <http://parlera.fr/>

termes de classement, telles qu'un ASL pré-emploi. Le fait d'avoir peu d'objectifs types crée des catégories très larges. Or cela peut engendrer un effet contre-productif : il est aussi plus difficile de s'orienter quand les repères sont aussi généraux. C'est pourquoi une série de filtres transversaux viennent en appui de la recherche de formation : rythme, durée, horaires, niveau visé, scolarisation, garde d'enfants, préparation à un diplôme, adresse, prise en charge etc.

Voici le projet de visuel d'une fiche formation et d'une fiche structure sur le site :

Structure

Nom de la structure

Texte de présentation

Membre de la coordination linguistique XX

+ Nom adresse 1

+ Nom adresse 2

Jours d'ouverture

Heures d'ouverture

Accueil du public

Coût de l'adhésion

Téléphone

Mail

Site web

Page facebook

Logo structure

Apprentissage du français

Apprentissage du français

Types d'objectifs linguistiques visés

Logo permanence

Plan

A la recherche de bénévoles
Cette structure forme ses bénévoles.

Les formations proposées

Nom de la formation	Public attendu	Jour(s) et horaire(s)	Lieu(x)	Objectifs visés	Conditions d'accès	Places disponibles
Nom	Public					
Nom	...					
Nom						

Les outils proposés

Titre outil

Titre outil

Titre outil

Les prochaines actus

Formation de formateurs

Cette structure propose des formations de formateurs ouvertes aux publics externes.
Plus d'infos

Les autres partenaires

Logo + lien hypertexte vers la page partenaire

Logo + lien hypertexte vers la page partenaire

Les soutiens

Logo + lien hypertexte vers la page financeur

Logo + lien hypertexte vers la page financeur

Figure 7 Projet de visuel d'une fiche structure sur le site Réseau Alpha

Conclusion

Sur son site internet, l'association Réseau Alpha recense les structures franciliennes de proximité et leurs actions de formation de français à destination des migrants. Cette offre linguistique de proximité se définit au carrefour d'enjeux et d'évolutions distincts. Des vagues de migrations qui se sont succédé depuis la seconde moitié du XXème siècle, est née la nécessité de proposer des cours de langue à ces nouveaux arrivants. A défaut d'une prise en charge par l'Etat de cette question linguistique, se sont imposées, dès les années 1960, les structures de proximité. L'évolution du profil des migrants et donc des publics a conduit à repenser continuellement ces formations, influencées également par le développement de la formation professionnelle et de la lutte contre l'illettrisme. Puis la politique migratoire pilotée par l'Etat se structurant à partir des années 1990, les acteurs de ce secteur informel comme les formations ont encore évolué.

Première région d'accueil des immigrés, l'Ile-de-France concentre un très grand nombre d'acteurs de proximité. Sur les 900 identifiés, près de la moitié est référencée sur Réseau Alpha. Centres socioculturels, cours municipaux, associations, organismes de formation proposent ainsi une myriade d'actions linguistiques destination des publics migrants depuis les cours d'alphabétisation aux ateliers de français par le chant, en passant par les ASL parentalité et les cours de FLE. Mais sous cette apparente hétérogénéité, à la lumière de cadres de référence pour la formation linguistique et professionnelle, se dégagent certains traits communs. Les actions de formation tendent à considérer l'apprenant comme un acteur social pour qui la langue est un vecteur d'autonomie sociale et civique, d'insertion professionnelle. Les finalités sont multiples et renvoient à la notion d'objectif qui s'impose alors comme un critère transcendant toutes les formations. C'est donc celui-ci que Réseau Alpha a choisi pour repenser le référencement de l'offre linguistique de proximité en Ile-de-France.

L'objectif dessine un parcours, et c'est tout l'enjeu de la cohérence des dispositifs de formation : garantir à chacun un parcours continu où s'alternent étapes de formation linguistique et périodes de transition. Cette continuité de la formation est d'autant plus importante pour les migrants, que la connaissance du français s'institutionnalise comme une condition du séjour en France et de la naturalisation. Réseau Alpha alimentant une cartographie commune à plusieurs projets de recensement en Ile-de-France, le critère de l'objectif devrait donc faciliter la coordination entre ces différents dispositifs.

La formation linguistique des migrants réunit de nombreux formateurs, salariés et bénévoles s'investissant chaque jour dans un secteur informel qui pâtit de sa précarité et

de sa marginalité, mais permet à des milliers de personnes d'apprendre le français gratuitement, quel que soit leur statut. Si l'objectif est de plus en plus pris en compte par ces acteurs, en faire un critère clé de référencement de l'offre sur le site est aussi un pas vers une plus grande professionnalisation. Les structures sont ainsi incitées à penser leurs formations par objectif avant d'envisager le niveau ou le profil, à comprendre les besoins des apprenants et leur donner les moyens de développer les compétences qui correspondent à leurs ambitions. Mais la professionnalisation des acteurs de proximité implique nécessairement une plus grande reconnaissance de leurs actions, tant dans le champ didactique, à l'instar du FLI, qu'au niveau institutionnel.

Bibliographie

- ADAMI, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. Dans *Savoirs* (pp. 9-44). L'Harmattan.
- ADAMI, H., & ANDRE, V. (2015, novembre 19). *Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI)*. Consulté le novembre 19, 2015, sur Linx: <http://linx.revues.org/1535>
- ANLCI. (2003). *Lutter ensemble contre l'illettrisme : Cadre national de référence*. Lyon: ANLCI.
- ANLCI. (2009). *Référentiel des compétences clés en situation professionnelle*. Paris: ANLCI.
- APUR. (2009). *Les besoins de formation linguistique des Parisiens maîtrisant mal le français, Données de cadrage et proposition d'étude*. Mairie de Paris.
- AVERMET, P. V. (2012). L'intégration linguistique en Europe : analyse critique. Dans H. Adami, & V. Leclercq, *Les Migrants face aux langues des pays d'accueil, acquisition en milieu naturel et formation*, (pp. 153-174). Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- BECHICHI, J., BOUVIER, G., BRINBAUM, Y., & LE, J. (2016). Maîtrise de la langue et emploi des immigrés : quels liens ? *INSEE Référence* .
- BILLARD, A. (2016). *Enquête de besoins Réseau Alpha, Rencontres avec 60 structures d'apprentissage du français en Ile-de-France*. Réseau Alpha.
- BOURHIS, R. Y., TURNER, J. C., & GAGNON, A. (1997). Interdependence, social identity and discrimination. Dans P. Spears, N. Oakes, N. Ellemers, & S. Haslam, *The social psychology of stereotyping and group life* (pp. 273-295). Malden: MA: Blackwell Publishing.
- Cœur à lire . (2015). *Le guide du bénévole pour l'alphabétisation*. Paris: Espace bénévolat.
- Conseil de l'Europe . (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Paris: Didier.
- ETIENNE, S. (2004). *Pour une prise en compte d'un secteur négligé en didactique du français langue étrangère : la formation de base*. Aix-Marseille: Université de la Méditerranée- Aix-Marseille II.
- EXTRAMANIA, C. (2012). Les politiques linguistiques concernant les adultes migrants une perspective européenne. Dans H. Adami, & V. Leclercq, *Les Migrants face aux langues des pays d'accueil, acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 135-154). Lille: Presses universitaires du Septentrion.

FERRARI, M. D., & EXTRAMANIA, C. (233-260). Perspective actionnelle et didactique du français dit "migrants". Dans J. Richer, C. Bourguignon, P. Griggs, & E. Martin Peris, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris: Maison des langues.

GOLEDZINOWSKI, F. (1994). L'évolution de la formation des migrants. *Hommes et migrations*, n°1177, pp. 16-23.

Haut conseil à l'intégration. (2011). *La France sait-elle encore intégrer les immigrés ? Les élus issus de l'immigration dans les conseils régionaux (2004-2010)*. Paris: La Documentation française.

HUDDLESTON, T. (2016). Intégration des migrants : il est temps que l'Europe prenne ses responsabilités. *Document thématique du Commissaire aux droits de l'homme*. Conseil de l'Europe.

IGA, IGAS. (2013). *Rapport sur l'évaluation de la politique d'accueil des étrangers primo-arrivants*. Ministère de l'Intérieur.

LECLERCQ, V. (2012). La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. Dans H. Adami, & V. Leclercq, *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 173-196). Lille: Presses universitaires du Septentrion.

LECLERCQ, V., & VICHER, A. (2012). *Étude sur les usages des référentiels dans la formation linguistique de base*. Consulté le 11 15, 2013, sur Lidil: <http://lidil.revues.org/3196>

Mairie de Paris. (2015). *Cours Municipaux d'Adultes, présentation synthétique des filières de l'apprentissage des savoirs de base*. Paris: Mairie de Paris.

Mairie de Paris. (2007). *Rapport d'évaluation de l'offre de formation linguistique pour les parisiens maîtrisant mal ou peu le français*. Paris: Mairie de Paris.

NOIRIEL, G. (1^e éd 1988 - 2^e éd. 2006). *Le creuset français : histoire de l'immigration, XIXe-XXe siècle*. Paris: Le Seuil.

Plaine Commune. (2012). *Dispositifs de formation linguistique, le guide du territoire de la Plaine commune*. La Plaine Commune.

Pôle de ressources Ville et développement social. (2014). Penser une offre linguistique à l'échelle d'un territoire, enjeux, conditions, coopération. *Synthèse issue d'un cycle de qualification des 7 et 8 avril 2014*, (p. 28). Val d'Oise.

Préfecture du Val-de-Marne. (2015). *Etat des lieux de l'offre de formation linguistique dans le Val-de-Marne par commune*. Créteil: Préfecture du Val-de-Marne.

PRIPI d'Ile-de-France. (2011). *Le programme régional pour l'intégration des populations immigrées en Ile-de-France 2011 - 2013*. Préfecture d'Ile-de-France.

- Profession Banlieue. (2009). Planète Publique, Éléments de diagnostic qualitatif sur des questions d'alphabétisation et d'apprentissage du français en Seine-Saint-Denis. *Compte rendu du groupe de travail de mars 2009* (p. 23). Saint-Denis: Profession Banlieue.
- PULINX, R., VAN AVERMAET, P., & EXTRAMIANA, C. (2013). *Intégration linguistique des migrants adultes, rapport final sur la 3ème enquête du Conseil de l'Europe*. Conseil de l'Europe.
- Radya. Charte des ASL. Paris.
- UNESCO. (2006). *Rapport mondial 2006 de suivi sur l'éducation pour tous - UNESCO EPT 2006 : L'alphabétisation, un enjeu vital*. UNESCO.
- VAN AVERMET, P. (2012). L'intégration linguistique en Europe : analyse critique. Dans H. Adami, & V. Leclercq, *Les Migrants face aux langues des pays d'accueil, acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 153-174). Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- VANDERMEULEN, K. (2012). Approche actionnelle et formation linguistique en contexte migratoire. Dans V. L. H. Adami, *Les Migrants face aux langues des pays d'accueil, acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 237-276). Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- VICHER, A. (2008, n°1). Le français langue seconde dans l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture du pays d'accueil aux migrants et aux enfants de migrants : Un choix politique et didactique. *Synergies Sud -Est européen* , pp. 31-44.
- VICHER, A. (2012). Politiques, dispositifs et pratiques de formation linguistique des migrants en France : retombée des travaux internationaux des vingt dernières années. Dans H. Adami, & V. Leclercq, *Les Migrants face aux langues des pays d'accueil, acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 197-236). Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- VICHER, A., & Coord. (2011). *Référentiel FLI (Français Langue d'Intégration)*. Paris: Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté.

Sitographie

Réseau Alpha

<http://ww.reseau-alpha.org>

Conseil de l'Europe - Education et langues, Politiques linguistiques

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp

Ministère de l'Intérieur, Accueil et accompagnement - L'apprentissage du français

<http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/L-apprentissage-du-francais>

Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII)

<http://www.ofii.fr>

Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF)

<http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf>

Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme

<http://www.anlci.gouv.fr>

ASL WEB : le site du R.ADy.A. dédié aux ateliers sociolinguistiques

<http://www.aslweb.fr/s/accueil>

La revue de presse du FLI, Français Langue d'Intégration

<http://www.christianpuren.com/fli/>

Portfolio européen des langues - Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_fr.asp

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) – Conseil de l'Europe

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp

Institut National des Etudes Statistiques

<http://insee.fr>

Sigles et abréviations utilisés

Acsé	Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances
AEFTI	Association pour l'Alphabétisation et l'Enseignement du Français aux travailleurs Immigrés
ANLCI	Agence nationale de lutte contre l'illettrisme
ASL	ateliers sociolinguistiques ou ateliers de savoirs sociolinguistiques
BOP 104	programme opérationnel « intégration et accès à la nationalité française »
CAI	Contrat d'accueil et d'intégration
CIR	Contrat d'intégration républicaine
CARIF-OREF	Centre d'animation, de ressources et d'information sur la formation
CECR	Cadre Européen commun de référence pour les langues
CLAP	Comité de Liaison pour l'Alphabétisation et la Promotion
CLP	Comité de liaison pour la promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion
CNDA	Cour Nationale du Droit d'Asile
DAAEN	Direction de l'accueil, de l'accompagnement des étrangers et de la nationalité
DDCS	Direction départementale de la cohésion sociale
DPVI	Direction politique de la ville et intégration
DRJSCS	Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale
EDL	Equipe de développement local
FAS	Fonds d'Action Sociale pour les Travailleurs Musulmans en métropole et leurs Familles
FASILD	Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations
FLE	Français Langue Etrangère
FLI	Français Langue d'Intégration
FLS	Français Langue Seconde
FLMA	formation linguistique des migrants adultes
MNLE	Méthode Naturelle de Lecture Ecriture
OEPRE	Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants
OFII	Office français de l'Immigration et de l'Intégration
OFPRA	Office Français de protection des Réfugiés et des Apatrides
PRIPi	Programme Régionau d'Intégration pour les Populations Immigrées
PDI	Plan Départemental d'Intégration
Radya	Réseau des Acteurs de la Dynamique des ASL

Table des illustrations

Figure 1 Nombre de structures de proximité estimées en IDF par Réseau Alpha au 003/08/2016.....	12
Figure 2 Activités proposées par les structures d'apprentissage du français interrogées lors de l'enquête Réseau Alpha. Source : rapport Réseau alpha.....	14
Figure 3 Composition des publics apprenants inscrits dans les formations linguistiques des structures membres (enquête Réseau Alpha).....	15
Figure 4 Nombre de structures référencées sur Réseau Alpha par "type de formation" en Île-de-France.....	27
Figure 5 Extrait du Guide de territoire de Plaine Commune, dispositifs de formation linguistique, édition 2012, p. 8.....	42
Figure 6 Extrait de la fiche d'accueil et de positionnement de la coordination linguistique de Créteil (projet rentrée 2016)	45
Figure 7 Projet de visuel d'une fiche structure sur le site Réseau Alpha	50

Table des annexes

Annexe 1 Questionnaire en ligne – 1ère partie d'enquête Réseau Alpha.....	61
Annexe 2 Guide d'entretien, 2ème partie d'enquête Réseau Alpha	65
Annexe 3 Liste des structures rencontrées, enquête Réseau Alpha (par ordre alphabétique)	71
Annexe 4 Grille de compétences du CECR (Conseil de l'Europe , 2000).....	73
Annexe 5 Grille de compétences du niveau A1.1 attendues pour le DILF (DGLFLF)	74
Annexe 6 Charte des ASL (Radya)	75
Annexe 7 Extrait du référentiel FLI sur le contenu de la formation (VICHER, et al., 2011, pp. 22-23)	76
Annexe 8 Grille des compétences de base (ANLCI, 2003, p.31).....	77

Annexe 1

Questionnaire en ligne – 1ère partie d'enquête Réseau Alpha

Formulaire en ligne.

Votre structure

Toutes les informations collectées à l'occasion de cette enquête seront à l'usage exclusif de l'association Réseau Alpha.

Pour toutes questions concernant le traitement de ces informations, vous pouvez joindre l'équipe de Réseau Alpha.

Nom de votre structure*

Statut de votre structure*

- Association Loi 1901
- Organisme de formation
- Centre social ou socioculturel
- Maison de quartier / Maison de la Jeunesse et de la Culture
- Cours municipal
- Autre :

Année de création de votre structure*

Nombre de salariés au sein de votre structure*

Nombre de bénévoles au sein de votre structure*

Nombre de salariés dédiés aux ateliers de formation linguistique (en nombre)*

Nombre de salariés dédiés aux ateliers de formation linguistique (en nombre d'heures par semaine)

Nombre de bénévoles dédiés aux ateliers de formation linguistique (en nombre)*

Nombre de bénévoles dédiés aux ateliers de formation linguistique (en nombre d'heures par semaine)

Responsable de votre structure*

Référent Réseau Alpha au sein de votre structure*

Fonction*

Statut*

- bénévole
 salarié

Téléphone*

Adresse email*

Nombre total de bénéficiaires des actions de votre structure*

Ce nombre comprend les apprenants en formation linguistique mais également les bénéficiaires de vos autres actions.

Vos activités d'apprentissage de la langue française

Nombre d'apprenants inscrits dans votre structure (par an)*

Types d'actions linguistiques proposées *

- Alphabétisation
 Français Langue Etrangère
 Français à visée professionnelle / Français sur objectif spécifique
 Ateliers sociolinguistiques
 Activité de lutte contre l'illettrisme
 Autre :

Les détails de vos actions linguistiques

Merci de détailler les informations suivantes pour chacune de vos actions linguistiques

Nom de votre action 1*

Mode de financement de l'action

Nombre de bénéficiaires de cette action*

Parmi les bénéficiaires de votre action, nombre de primo arrivants

Par primo-arrivant, on entend toute personne non ressortissante de l'Union Européenne résidant régulièrement sur le territoire français depuis moins de 5 ans.

Parmi les bénéficiaires de votre action, nombre de jeunes (16-25 ans)

Parmi les bénéficiaires de votre action, nombre de femmes

Parmi les bénéficiaires de votre action, nombre de personnes âgées (plus de 60 ans)

Vous offrez d'autres ateliers linguistiques*

- Oui
- Non. J'ai terminé de répondre au questionnaire.

Les détails de vos actions linguistiques

Merci de détailler les informations suivantes pour chacune de vos actions linguistiques

Nom de votre action 10*

Mode de financement de l'action

Nombre de bénéficiaires de cette action*

Parmi les bénéficiaires de votre action, nombre de primo arrivants

Par primo-arrivant, on entend toute personne non ressortissante de l'Union Européenne résidant régulièrement sur le territoire français depuis moins de 5 ans.

Parmi les bénéficiaires de votre action, nombre de jeunes (16-25 ans)

Parmi les bénéficiaires de votre action, nombre de femmes

Parmi les bénéficiaires de votre action, nombre de personnes âgées (plus de 60 ans)

Vous offrez d'autres ateliers linguistiques*

- Oui. Ma structure sera contactée par Réseau Alpha pour compléter les informations concernant les actions non encore renseignées.
- Non. J'ai terminé de répondre au questionnaire.

Notes : les structures ont pu renseigner dix actions linguistiques différentes sur le formulaire.

Annexe 2

Guide d'entretien, 2ème partie d'enquête Réseau Alpha

Enquête – Evaluation des besoins des associations membres de Réseau Alpha

Alpha

Guide d'entretien

Présentation. Annonce de la durée de l'entretien (45 min – 1h), des objectifs et de la méthode proposés.

En ce qui concerne la linguistique, commencer par reprendre les éléments de réponse de la partie 1 pour les vérifier, et les compléter si omissions ou nouveautés.

Votre structure

1/ Merci de décrire les actions de votre structure brièvement :

Description de l'activité globale : quels sont les autres domaines d'action que la linguistique ? Insertion professionnelle, insertion sociale, accès aux droits, domaine complètement extérieur ?

Les bénéficiaires de votre action

2/ Comment les bénéficiaires ont-ils été orientés vers votre structure ?

Par un autre apprenant / un prescripteur (mairie, Pôle emploi, assistant social) / une structure de proximité (association, centre social) / Internet / Réseau Alpha. Estimation de l'élément prépondérant ?

Est-ce que votre structure a des problèmes de visibilité ? Quels outils de communication utilisez-vous ?

Estimation du nombre d'apprenants venant de Réseau Alpha ?

3/ A la fin d'un atelier (une session complète), quel pourcentage d'apprenants :

- **se réinscrivent dans votre structure dans le même atelier** (pas de changement de niveau)
- **se réinscrivent dans votre structure dans un autre atelier** (augmentation de niveau ou autre formation plus adaptée)
- **quittent votre structure** (question 6 sur leur comportement une fois qu'ils quittent la structure).

4/ Quelle est la durée maximale pendant laquelle les apprenants participent aux ateliers au sein de votre structure ?

- pour les structures avec des formations de quelques jours, voir si les participants ne font qu'une seule formation ou plusieurs ? Faites-vous un suivi de leur parcours après (apprentissage, obtention d'un emploi) ?
- pour toutes les structures. Quel niveau d'absentéisme ? Quels outils pour lutter contre ? Y-a-t-il une deuxième période d'inscription en cours d'année (à quel moment) ? Les formations sont-elles sur un système d'entrée/sortie permanente ou à date fixe ? *Evoquer la possibilité de parler dans la newsletter mensuelle des places disponibles dans les ateliers.* Y-a-t-il un suivi après le départ de la structure ?
- Est-ce que vous fixez une limite de durée de participation à des ateliers ? Est-ce envisagé ?

5/ Comment orientez-vous les apprenants que vous ne pouvez pas accueillir ou à la fin de leur parcours ?

Vous les dirigez vers des structures partenaires, vers des prescripteurs ? Vous utilisez le site de Réseau Alpha ou un autre site ressources pour placer la personne ? Vous recourrez aux structures que vous connaissez déjà ? Degré d'accompagnement dans cette démarche (elles passent elles-mêmes les coups de téléphone) ? Nombre d'apprenants que vous ne pouvez pas accueillir ?

Est-ce que vous mettez en place des listes d'attente ? De combien de personnes ? Est-ce que cela fonctionne ? Pendant combien de temps ?

6/ A la fin de leur parcours au sein de votre structure, quel est le pourcentage d'apprenants qui :

- **recherchent une formation dans une autre structure pour compléter leur apprentissage ou intégrer une formation à visée professionnelle**
- **arrêtent leur apprentissage car ont achevé leur processus d'apprentissage ou estiment n'avoir plus besoin d'apprentissage** (sont considérés comme ayant terminé leur parcours linguistique ou peut-être plus de cours adaptés pour un niveau trop élevé : préciser),
- **arrêtent leur apprentissage pour d'autres raisons personnelles** (Préciser les raisons : emploi, enfants, n'ont pas l'impression de faire des progrès ?...). En cours d'atelier ? En fin d'atelier ?

L'accompagnement des formateurs

7/ Comment organisez-vous la formation des bénévoles ?

Vous dispensez la formation en interne ? Mise à disposition de ressources ?

Formation externe ? Si oui de quel type ? *Connaissance des ressources telles que le programme AlphaB de Tous bénévoles, RADya pour les ASL, d'Ecrimed, du CEFIL etc (si demande émane de la structure).*

Ou bien pas de formation particulière, toutes les personnes recrutées sont déjà opérationnelles ? Pas de demandes ou pas de moyens pour les réaliser ?

8/ Vous pensez que la professionnalisation des bénévoles est :

De très souhaitable à pas du tout souhaitable. Qu'est-ce qu'on entend par professionnalisation ? Quelles craintes, quels attraits ? Est-ce un souhait des bénévoles ?

9/ Comment les formateurs accompagnent-ils les apprenants dans leurs démarches administratives et sociales ?

Accompagnement dans les démarches ou renvoi vers d'autres structures ? Référencement de structures pouvant les intéresser ? Mise en place de partenariats avec des structures spécialisées ? Lieu ressources ? Investissement personnel des bénévoles ? Pas d'accompagnement particulier ?

10/ Avez-vous mis en place des outils pour soutenir vos formateurs dans cette problématique et si oui de quelle nature ?

Formations spécialisées ? Pratiques de rencontres régulières au sein de l'association pour échanger sur les difficultés rencontrées ? Partenariats avec des intervenants sociaux ? Formateurs en difficulté sur ces thématiques ?

11/ De manière générale, quelles sont les difficultés que vous rencontrez au quotidien dans la conduite de votre action ?

Difficulté en matière de financement (Chronophage, manque de compétence en interne, réticence vis-à-vis des financeurs privés...) ? Inquiétude sur la pérennité de votre action ? Dans l'encadrement des bénévoles (turnover, recrutement, suivi des actions, management) ? Autre ?

Impact de ces difficultés sur vos actions ? (ouverture de cours liée à une opportunité de financement, augmentation de la participation financière des apprenants etc.)

Quels moyens utilisez-vous pour pallier à ces difficultés ? Recrutement ? Soutien de structures ressources (associations, acteurs publics) ? Autre ?

12/ Y-a-t-il une expérience ou une pratique que vous aimeriez partager ?

Avez-vous un projet phare / innovant ? Ou une pratique originale : formation sur certaines thématiques, rencontres régulières entre intervenants, coopération avec d'autres acteurs, outil performant pour gérer certaines questions ?

La vie du réseau

13/ Connaissez-vous les acteurs de formation linguistique dans votre secteur géographique ?

Travaillez-vous avec ces associations de quartier ? Comment vous les connaissez ?

14/ Faites-vous partie d'un réseau d'acteurs de la formation linguistique (coordination linguistique, réseau, acteur institutionnel...)?

Préciser lesquels ? Fédération ? RADya ? Programme Alpha-B ?

Quelle est la fréquence des rencontres ? Quels sont les résultats concrets, les impacts sur le terrain ?

15/ Souhaitez-vous développer vos échanges avec d'autres structures ?

Echanges déjà existants et volonté de les développer ou acteur isolé ? Dans quel but ? Pour échanger des outils ? Pour échanger sur des difficultés ? Pour mettre en commun des ressources (salle, matériel, achat groupé, outils, formateurs) ?

16/ Si oui, avec quels types de structures ?

Des structures d'apprentissage du français ? Des partenaires financiers, culturels, sociaux ? Des entreprises sociales ? Des acteurs institutionnels ?

17/ Aimeriez-vous que Réseau Alpha organise de telles rencontres ?

Réponse par oui ou par non. Vous iriez certainement, peut-être, sûrement pas ?

Quel type de rencontres ? Sur quelles thématiques ? Informelles pour échanger librement entre acteurs de la linguistique ?

Pourquoi vouloir y aller ? Communiquer sur vos actions, échanger avec d'autres acteurs ? Connaissance de dispositifs, actions.

Pourquoi ne pas vouloir y aller ? Manque de temps, de personnes, pas d'intérêt ?

18/ Votre structure partage-t-elle des outils ou ressources avec d'autres structures de proximité dans les domaines suivants ? (préciser pour chaque réponse positive)

- **apprentissage linguistique** : méthodes, ressources
- **accompagnement social** : outils pour questions administratives, ressources, partenariats
- **autre** : médiation culturelle : visite commune ? salle ? bénévoles ?....

Pour tous ces domaines, quelle méthode de partage de ces outils ? Quelle transmission ? Dossier partagé ? Documents de référence partagés en réunion ? Place pour de plus en plus d'harmonisation ? Volonté de partager ces ressources avec d'autres membres du réseau et de connaître leurs pratiques ?

Partage au sein de l'association ?

Quel attrait pour votre structure ?

Si pas de partage, souhait de partager leurs outils ou de connaître ceux des autres ?

Pourquoi pas de partage actuellement ? *Faire le lien avec le fait que Réseau Alpha envisage d'offrir une plateforme pour un échange de documents ressources, de bonnes pratiques.*

19/ A quelle fréquence vous rendez-vous sur le site de Réseau Alpha ?

Plusieurs fois par mois / une fois par mois / une fois tous les trois mois / moins.

20/ Pour quelles raisons vous rendez-vous sur le site de Réseau Alpha ?

- **trouver une structure d'apprentissage pour orienter un apprenant.** *Montrer comment faire une recherche de formation sur le site de Réseau Alpha.*
- **aller sur votre espace membre et mettre à jour vos fiches.** *Montrer connexion Espace Membre.*
- **consulter les ressources présentes sur le site (actualités, annuaire des partenaires sociaux).** *Montrer où se trouvent ces rubriques.*
- **autre ?** (suite à la newsletter pour avoir des détails sur un évènement ?...)

21/ Que pensez-vous de l'outil de recherche de structures sur le site de Réseau Alpha ?

Commentaire outil de recherche : pratique ? Facile ? Rapide ? Difficultés rencontrées : quels sont les freins à son utilisation ? Critères pas adaptés ? Difficulté à comprendre sur quelles rubriques il faut aller rechercher ? Temps passé pour rechercher une structure et méthode utilisée ? Par critère ou en recherchant les associations que les structures connaissent déjà ? Grâce au plan ?

Possibilité de suggérer une méthode de recherche plus adaptée ou des critères plus pertinents ?

22/ Vous pensez que le contenu des rubriques de la newsletter mensuelle est :

De très satisfaisant à pas du tout satisfaisant. Si pas d'inscription, pourquoi ? (Méconnaissance ? Ne voit pas l'intérêt ? Trop de newsletters ? Ces infos passent par d'autres biais (lesquels ?) ? Volonté de s'inscrire ?). Pourquoi ne la lit pas ? *Présentation de la newsletter et de la manière de s'y inscrire : rappel : permet de faire passer des informations sur les activités des structures et notamment le nombre de places restantes.*

23/ Si vous êtes inscrit, cette newsletter vous est utile pour :

Orienter le public ? Accéder à des rencontres sur le thème de la linguistique ? S'informer sur les actualités du secteur (secteur de la linguistique) et du réseau (Actualités des autres structures) ? Modes de financement ? Autre (politique d'accueil pour les migrants, réflexion sur les migrations...) ? Vous êtes inscrit mais la newsletter ne vous est pas utile ? Vous n'êtes pas inscrit ?

24/ Quelles sont vos suggestions pour développer la newsletter interne (lettre des membres) et améliorer les échanges entre les structures ?

Présentation de la lettre des membres. Question générale : proposer aux structures de publier certaines informations par le biais de la lettre d'information interne ? Intérêt pour l'actualité de l'association (nouveaux projets, offres d'emploi...) et du réseau ? Complémentarité avec la newsletter mensuelle ? Deux nécessaires ? *Préciser qu'elles ne s'adressent pas au même public. Volonté de renforcer le lien entre structures du réseau par ce biais.*

25/ Si vous êtes inscrit à la liste de diffusion Emplois, vous en êtes :

De très satisfait à pas du tout satisfait. Est-ce que vous l'avez déjà utilisée pour publier une annonce ? Ou recruter une personne qui avait posté sa candidature sur la liste ? Si pas inscrit, pourquoi ? Méconnaissance, pas de besoin, défauts de la liste ?

Connaissance des listes de diffusion : quel principe, quelles attentes ? Êtes-vous inscrit à d'autres listes ? *Expliquer le fonctionnement et parler de la liste de diffusion Emplois et de la modalité pour s'inscrire et se désinscrire.*

26/ Souhaiteriez-vous une nouvelle liste de diffusion sur une autre thématique ?

Sur les difficultés sociales ? Les rencontres associatives ou évènements au sein des associations ? Des échanges de pratiques ? Sorties culturelles organisées pour les apprenants ou auxquelles ils peuvent participer ? Formations de formateurs en linguistique ou autre ? Autre ?

Ou alors pas besoin de nouvel outil ? Les différents outils existants (newsletters) sont suffisants / trop nombreux ?

Utilisation de l'Espace Membre sur le site de Réseau Alpha

27/ Créer ou modifier une fiche dans votre Espace Membre est :

De très facile à très difficile. Temps passé pour mettre à jour ?

Montrer comment modifier la fiche structure / ajouter des fiches adresse / ajouter des fiches formations, si besoin. Possibilité de sélectionner une adresse si existe déjà. Attrait des fiches formations : nombre de places disponibles. Possible de copier des fiches formation existantes pour gagner du temps.

28/ Que pensez-vous de la possibilité de publier les fiches formations ?

Vraiment laisser répondre. Connaissance du dispositif ? Intérêts possibles : visibilité ? Limiter l'afflux de personnes quand la formation est complète ? Meilleure orientation des publics ? Faciliter la construction d'un parcours cohérent pour les apprenants ? *Projet nous permet de faire un état des lieux de l'offre en IDF : on remonte les informations aux pouvoirs publics (possibilité de voir s'il existe des demandes non couvertes ou non financées, des difficultés structurelles qui pourraient être gommées).*

Evoquer la mise à jour des fiches. Quelle fréquence : à chaque nouvelle formation ? A chaque fois qu'une place est attribuée ? Une ou deux fois par an ? Pourquoi si peu régulièrement ? Freins à la mise à jour (temps, difficulté, méconnaissance, trop de visibilité) ? *Importance du fait que chacun mette à jour ses fiches pour que l'outil puisse être véritablement pertinent (fiabilité pour les prescripteurs).*

29/ Observez-vous un impact sur votre action depuis la mise en ligne de vos fiches formations et si oui lequel ?

Variation du nombre de personnes qui viennent depuis Réseau Alpha ? Connaissance de vos actions par les prescripteurs ? Quantifier l'impact entre très positif et très négatif ou pas d'impact.

30/ La refonte du site (espace plus collaboratif). L'ajout de nouveaux outils sur le site de Réseau Alpha.

La publication de contenus par des visiteurs serait :

De très souhaitable à pas du tout souhaitable. *Dans la version existante, possible par la page contacts du site de Réseau Alpha : pour proposer une actualité, de remonter des informations sur une thématique. Utilité ? A déjà utilisé cette possibilité ? Est-ce que vous pensez le faire ou seulement bénéficier des ajouts d'autres structures ? Forme plus adaptée à ces partages de contenus ?*

Le partage de supports pédagogiques serait :

De très souhaitable à pas du tout souhaitable. Quel outil pour le partage ? Un dossier entre certaines structures ou accessible à tous ? Nécessité d'une modération ? Lien vers des sites ressources ? Votre structure serait-elle prête à partager ses outils ?

L'ajout d'un espace de type forum serait :

De très souhaitable à pas du tout souhaitable. Vous pensez utiliser un tel outil en y contribuant ? En lisant les échanges des autres ?

Un annuaire des partenaires sociaux (aide juridique, santé, écrivain public...) serait :

De très souhaitable à pas du tout souhaitable. Quelles thématiques en particulier ils voudraient voir traiter ? Sous quelle forme (annuaire, recherche thématique...) ? Quelles ressources et quels sites les structures utilisent actuellement en cas de difficultés ?

La possibilité d'extraire les informations que vous avez publiées sur Réseau Alpha dans un fichier Excel serait :

De très souhaitable à pas du tout souhaitable. Pour permettre un suivi des apprenants par formation, en évitant les doublons. Est-ce un besoin ? Actuellement, document de suivi interne ?

Essayer d'évaluer le rapport de la structure au site Internet. Structure en demande de plus de services ou au contraire peu familière de cet outil et donc peu pertinent de développer de nouveaux outils. Structures qui ne se servent pas des nouveaux outils ?

31/ Quelles informations ou outils souhaiteriez-vous que Réseau Alpha développe ?

Question libre et optionnelle. Remarque générale de conclusion. Suggestions ajouts de contenus mais également formes de contenus. Nouveaux éléments à mettre en commun.

32/ Avez-vous des remarques sur cet entretien ou sur Réseau Alpha ?

Question informelle et générale.

Annexe 3

Liste des structures rencontrées, enquête Réseau Alpha (par ordre alphabétique)

Accueil Goutte d'Or (75018) ;
Accueil Laghouat (75018) ;
ADAGE (75018) ;
ADEFRAMS (75013) ;
AISPED (75013) ;
Aires 10 (75010) ;
Alpha IV (75013) ;
AARAO (75013) ;
Association Fraternité Mission populaire (78190) ;
Association Générale des Familles des 17ème et 18ème (75017) ;
APERI (75015) ;
Association Nahda (92000) ;
ASSAAD (78200) ;
ASTI – Marly-le-Roi (78160) ;
Atouts Cours (75018) ;
Autremonde (75020) ;
CEFIL (75018) ;
Centre Alpha Choisy (75013) ;
Centre d'animation Maurice Ravel (75012) ;
Centre social 13 pour tous (75013) ;
Centre social André Malraux (93420) ;
Centre social et culturel J2P (75019) ;
Centre social La Clairière / CASP (75002) ;
Centre social Le Picoulet (75011) ;
Centre socioculturel Archipelia (75020) ;
Centre socioculturel Cerise (75002) ;
Centre socioculturel municipal de Villiers-sur-Marne (94350) ;
Chinois de France – Français de Chine (75020) ;
Cours municipaux d'alphabétisation de la ville de Montigny-le-Bretonneux (78180) ;
ENS – Espace Torcy (75018) ;
Entr'Aide 94 (94350) ;
Entraide Tiers Monde (75010) ;
Equipes Saint Vincent Déclic Alpha XX (75020) ;

Espace 19 Formation pro (75019) ;
Espace 19 Riquet (75019) ;
ESSIVAM (95150) ;
Femmes Initiatives (75013) ;
FLE et Compagnie (75013) ;
Français Langue d'Accueil (75019) ;
GERMAE Bagneux (92220) ;
Habitat-Cité (75013) ;
Horizons (91150) ;
INFREP Torcy (77200) ;
Kolone (75019) ;
La 20ème chaise (75020) ;
Le Moulin (75014) ;
L'île aux langues (75018) ;
Lumière et Solidarité (94350) ;
Maison des Langues de Garges-Lès-Gonesse (95140) ;
Mieux Lire, Mieux Ecrire (93160) ;
OCM-CEASIL (75015) ;
Office municipal des migrants (94500) ;
Ouvrir l'Ecole aux Parents pour la Réussite des Enfants – Paris (75020) ;
Paroles Voyageuses (75019) ;
Pôle Insertion Demain Emmaüs Solidarité (75011) ;
Relais 59 (75012) ;
Secours populaire français – Fédération de Paris (75018) ;
Solidarité Migrants Rueil (92500) ;
Tisser le Lien de Demain (95200) ;
Tremplin théâtre des trois frères (75018).

Annexe 4

Grille de compétences du CECR (Conseil de l'Europe, 2000)

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR L'APPRENTISSAGE / ENSEIGNEMENT DES LANGUES

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les amis, l'école, les loisirs, etc.) Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio proches, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité et sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux lire des articles et des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même si l'essentiel n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions qu'on attend ou dans les médias et d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites annonces, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés ou des ouvrages littéraires.	Je peux lire sans effort tout type de texte même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
Lire	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans un pays où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un interlocuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familiales, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions et lire mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et nuancer de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et les explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
Prendre part à une conversation	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et les explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et les explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et les explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et les explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts, rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur les sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.
	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts, rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur les sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Annexe 5

Grille de compétences du niveau A1.1 attendues pour le DILF (DGLFLF)

Le DILF : tableau des compétences en français

Compétences à l'oral	Compétences à l'écrit
<p>1. Réception orale</p> <p>comprendre une annonce publique comprendre une indication simple comprendre des instructions simples comprendre une information chiffrée, comprendre l'heure</p>	<p>3. Réception écrite</p> <p>identifier la signalétique comprendre des instructions simples comprendre des informations de base comprendre des informations chiffrées reconnaître la nature et la fonction d'écrits simples</p>
<p>2. Production / interaction orale Plusieurs activités d'expression à choisir dans la typologie suivante :</p> <p>demander / donner un prix présenter des personnes décrire des lieux exprimer un besoin indiquer la nature d'un problème de santé demander un rendez-vous + entretien avec le jury : participer à des échanges de base sur des sujets prévisibles</p>	<p>4. Production / interaction écrite</p> <p>recopier une adresse, un n° de téléphone noter un numéro, un prix, une date compléter un formulaire laisser un message simple</p>

Annexe 6

Charte des ASL (Radya)

CHARTRE DES ASL

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE DES ASL

- ✓ **Se caractérise par :**
 - l'utilisation des **espaces sociaux-culturels** comme supports des apprentissages
 - **une progression en 3 phases :**
 - découverte - connaître
 - exploration - interagir
 - appropriation - faire seul(e)
 - **un rythme calendaire** (événements de la société d'accueil).
- ✓ **A pour visée l'autonomie sociale et communicative** (connaissance des espaces sociaux ; situations de communication orales et écrites ; connaissance des codes sociaux - voir la carte de compétences en ASL). Le projet pédagogique est élaboré en fonction des différents rôles sociaux qu'exercent les publics de l'ASL (locataire, parent d'élève, patient, consommateur, citoyen...).
- ✓ **Induit des objectifs pédagogiques opérationnels et contextualisés** travaillés via des **misés en situation** sur le terrain et l'utilisation de documents authentiques.
- ✓ **Repose sur une démarche pédagogique active mettant en œuvre 3 acteurs :** les participants, les partenaires et les membres de l'équipe.

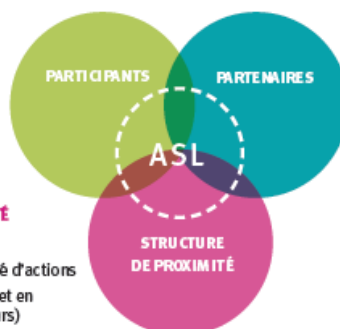
CARACTÉRISTIQUES DES ACTEURS

PARTICIPANTS

- ✓ Adultes migrants en situation d'immersion
- ✓ Autonomes dans leur pays d'origine, mais ayant recours à des tiers dans leur vie quotidienne en France
- ✓ Scolarisés ou non

STRUCTURE DE PROXIMITÉ

- ✓ Ancrée dans un quartier
- ✓ Met en place une diversité d'actions
- ✓ Articule l'ASL en interne et en externe (suites de parcours)



PARTENAIRES

- ✓ Identifiés sur un territoire
- ✓ Identifient les publics et leurs besoins
- ✓ Sensibilisés à la démarche des ASL

ENGAGEMENT DES ACTEURS

L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

- ✓ construit le projet en ASL en tenant compte des compétences de chacun (formateurs-coordonateurs)
- ✓ est accompagnée pédagogiquement par un référent (formateur expérimenté, coordinateur, etc.)
- ✓ s'engage à se former (en interne, en externe)
- ✓ harmonise et mutualise les pratiques et les outils utilisés en ASL.

L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE VIS-À-VIS DES PARTICIPANTS DES ASL

- ✓ porte un regard non-discriminant sur les publics quel que soit leur niveau de scolarisation
- ✓ oriente, positionne les publics en fonction de leurs besoins
- ✓ informe les participants sur le projet pédagogique des ASL
- ✓ favorise des activités visant à rendre les participants acteurs de leur apprentissage
- ✓ inclut des activités d'évaluation permettant aux participants de mesurer leurs progrès
- ✓ participe à l'élaboration de parcours à visée d'insertion sociale ou professionnelle (interne ou externe).

LES PARTENAIRES

- ✓ sont partie prenante du projet pédagogique (choix de certains objectifs d'apprentissage, des moyens mis en œuvre...)
- ✓ co-animent certains ateliers avec les formateurs en apportant informations et supports
- ✓ seront sollicités lors des évaluations de suivi et de bilan
- ✓ construisent des suites de parcours et/ou des orientations avec l'équipe.

LES PARTICIPANTS

- ✓ s'engagent à être ponctuels et réguliers pendant la durée de l'ASL
- ✓ sont partie prenante du déroulement et de l'évolution des ateliers (y compris à l'extérieur).

SIGNATURE

.....

radya

iledeFrance
Demain s'invente ici



Annexe 7

Extrait du référentiel FLI sur le contenu de la formation (VICHER, et al., 2011, pp. 22-23)

FLI et intégration sociale des migrants	Label FLI® (OF) Master FLI	Agrément FLI® (AB) F2F
L'objectif du FLI est résolument pragmatique. Il vise la réalisation de tâches impliquant les multiples échanges du quotidien, que ce soit dans les relations interpersonnelles ou transactionnelles. Il s'agit pour les migrants, dans un premier temps, de comprendre et de se faire comprendre, dans les situations familières de la vie quotidienne, sociale ou professionnelle, et la conformité stricte à la norme phonétique, syntaxique ou grammaticale n'est pas une priorité. Le migrant doit donc savoir utiliser des formes linguistiques socialement situées, ancrées dans les pratiques langagières courantes et se les approprier pour élargir progressivement ses compétences et son répertoire langagiers.		
FLI et intégration sociale via la scolarité des enfants	Label FLI® (OF) Master FLI	Agrément FLI® (AB) F2F
Le FLI accordera une place centrale à la question sociale du point de vue des relations entre les parents et les institutions éducatives, du suivi scolaire des enfants, des usages scolaires ...		PP
FLI et intégration économique	Label FLI® (OF) Master FLI	Agrément FLI® (AB) F2F
Le FLI est aussi lié à l'insertion professionnelle des migrants qui doit avoir une représentation claire, même très schématiquement, du monde de l'emploi (connaissance des agences et structures de recherche d'emploi, d'orientation, d'orientation par l'activité économique...) ou travail (respect du code ou travail, droits et devoirs du salariés ...), du contexte économique et socioculturel de l'entreprise (relations hiérarchiques, modes d'adresse...), du fonctionnement des différents types d'entreprise...		
FLI et intégration citoyenne	Label FLI® (OF) Master FLI	Agrément FLI® (AB) F2F
Une formation FLI doit traiter des droits inalienables des citoyens garantis par les lois de la République française : liberté d'expression, droit de choisir ses représentants, droit à l'instruction gratuite, droit à la protection des individus, des salariés, de la vie privée, droit au respect des opinions politiques, syndicales, religieuses mais aussi de l'âme, l'agnosticisme ou l'apostasie. A cet égard, la laïcité est un principe fondamental en France : elle veille à la stricte séparation du politique et du religieux, de l'espace privé et de l'espace public, à l'expression et à la pratique de toutes les religions dans le respect strict des lois de la République française. Elle doit également aborder les devoirs des citoyens ainsi protégés par la loi qu'il faut respecter en toutes circonstances : instruction obligatoire, respect de l'égalité absolue des hommes et des femmes, respect des institutions de la République française et de ses représentants, respect de la justice et de ses représentants, obligation de s'acquiescer des impôts sur lesquels s'appuie l'Etat solidaire.		

* Objectifs et contenus non obligatoires si la thématique n'est pas choisie par l'ASL ou l'action de proximité

4.5. Objectifs et contenus spécifiques d'une formation FLI	Label FLI® (OF) Master FLI	Agrément FLI® (AB) F2F
Développement de la compétence de communication à l'oral		
dans les relations transactionnelles ou de service : il s'agit des relations avec les administrations, les services sociaux ou dans le domaine de la consommation. Elles mettent en lien des locuteurs dans des relations spécialisées où ils occupent une place spatiale par cette relation : fonctionnaire/ usager, vendeur/ client, etc.		
dans les relations interpersonnelles : il s'agit des relations entre des locuteurs qui interagissent de personne à personne, sans rôle prédéfini par la situation. Ce sont les multiples contacts de la vie quotidienne avec les voisins, les amis, la famille, les rencontres de passage, etc.		
dans les relations professionnelles : il s'agit des relations langagières sur le lieu de travail ou dans le domaine de l'insertion professionnelle.		*
dans les situations de communication médiatisées : il s'agit des situations où le message passe par un médium oral. Ce n'est pas une situation d'interlocution : le message est lu ou entendu, sans possibilité de réponse directe. Ce sont les annonces publiques, les boîtes vocales, etc.		
Accès au monde de l'écrit (pour les migrants non ou peu scolarisés)	Label FLI® (OF) Master FLI	Agrément FLI® (AB) F2F
par rapport aux écrits institutionnels et ceux du domaine de la consommation et des services : il s'agit des nombreux documents à lire ou à renseigner, tels à la position administrative des citoyens (papiers d'identité, permis de conduire, carte grise, etc.), aux services reçus ou sollicités (factures, contrats, baux, etc.) à la scolarité des enfants : carnet de liaison, bulletins de note, messages des équipes éducatives et des enseignants aux parents, etc.		
par rapport aux écrits de la vie personnelle qui permettent la communication entre les membres de la famille, avec les amis ou les voisins : SMS, mails, messages divers, etc.		
par rapport aux écrits professionnels ou du domaine de l'insertion : ces écrits sont spécifiques et peuvent faire l'objet d'une formation particulière à visée professionnelle : leur nature et leur usage dépendent très étroitement des contextes particuliers des entreprises et des branches professionnelles ; écrits d'information publique : média, signalétique urbaine, affichages, etc.		

* Certains descripteurs sont bien entendu communs au FLE, au FLA et au FLI. Comme nous le disons dans le paragraphe précédent, pour valider un nouveau champ FLI (F2F) il s'agit d'un enrichissement (ou FLE) et non d'une scolarisation (F2F) le FLI spécifique un public, les adultes migrants en France, une réalité particulière et un choix de politique linguistique ainsi qu'un champ professionnel, les bases théoriques et méthodologiques restent communes avec le référentiel de l'FLI ou du FLE.

Rappel : en attendant la généralisation des labels FLI à l'université, les connaissances et les compétences des formateurs pour assurer ces contenus de formation spécifiques, si elles ne sont pas déjà acquises par les formateurs (prises), devront être dans le cadre d'une formation de formateurs, reconnue par le DAE.

* Si les intervenants/bénévoles n'ont pas les compétences pour assurer des contenus de formation, ils (elles) devront les acquérir dans le cadre d'une formation de formateurs, reconnue par le DAE.

* Objectifs et contenus non obligatoires si la thématique n'est pas choisie par l'ASL ou l'action de proximité

Annexe 8

Grille des compétences de base (ANLCI, 2003, p.31)

Degré 1 : Repères structurants

Compétences permettant, de se repérer dans l'univers de l'écrit (identification des signes et des mots), dans l'univers des nombres (base de la numération), dans l'espace et dans le temps, de participer à des échanges oraux avec des questions-réponses simples, etc.

Degré 2 : Compétences fonctionnelles pour la vie courante

Compétences permettant, dans un environnement familier, de lire et d'écrire des phrases simples, de trouver des informations dans des documents courants, de donner et de prendre des informations orales lors d'un entretien, de résoudre des problèmes de la vie quotidienne nécessitant des calculs simples, etc.

Les personnes concernées s'acheminent vers la mise en place de savoir-faire d'ordre linguistique, cognitif, mathématique, mais ceux-ci sont encore étroitement finalisés sur les situations pratiques de leur vie quotidienne.

Degré 3 : Compétences facilitant l'action dans des situations variées

Ces compétences permettent de lire et d'écrire des textes courts, d'argumenter, de résoudre des problèmes plus complexes, d'utiliser plus largement des supports numériques etc.

Il s'agit d'aller au-delà du pragmatisme quotidien et de se diriger vers plus de distanciation, de transversalité, d'automatisation, vers une appropriation croissante des codes (règles orthographiques, registres de langue...) vers un usage plus systématique d'outils d'appréhension du réel (tableaux, graphiques, schémas...). Le degré trois est proche¹⁴ du niveau du certificat de formation générale.

Degré 4 : Compétences renforçant l'autonomie pour agir dans la société de la connaissance

Ce degré regroupe l'ensemble des compétences nécessaires pour être à l'aise dans la société, s'adapter aux évolutions et continuer à se former. Il correspond au bagage de fin de scolarité obligatoire. Le degré quatre est proche¹⁴ des exigences de formation générale des qualifications de niveau V (CAP, BEP, Brevet des collèges, etc.).

¹⁴ Proche mais probablement différent des contenus actuels de ces diplômes qui sont appelés à évoluer à partir des réflexions engagées aujourd'hui autour de la notion de compétences de base et de formation tout au long de la vie.

Table des matières

Remerciements	V
Sommaire	IX
Introduction.....	1
Partie 1 - L'offre linguistique de proximité : structures et acteurs disparates en Ile-de-France.....	7
Chapitre 1. L'évolution démographique a jeté les bases de l'offre linguistique de proximité	8
1. ETRANGERS, IMMIGRES, MIGRANTS	8
2. DE L'IMMIGRATION PENDULAIRE A L'IMMIGRATION PERMANENTE, DU PASSE COLONIAL A UNE MIGRATION MONDIALISEE	8
Chapitre 2. Panorama des structures de proximité identifiées par Réseau Alpha	10
3. DES ASSOCIATIONS DE QUARTIER AUX ORGANISMES DE FORMATION... AUX ASSOCIATIONS DE QUARTIER ?	10
3.1 Le militantisme des années 1960.....	10
3.2 Le tournant de la formation professionnelle et de l'illettrisme.....	11
3.3 Un secteur informel marginalisé.....	12
4. UNE MULTITUDE D'ACTEURS IMPLIQUES EN ILE-DE-FRANCE	12
4.1 Les structures de proximité ont des statuts et des formes variés.....	12
4.2 Action linguistique intégrée ou exclusive.....	14
Chapitre 3. Les formations linguistiques : où formateurs et apprenants se rencontrent.....	14
5. LES PUBLICS BENEFICIAIRES DES FORMATIONS LINGUISTIQUES	15
5.1 Des groupes à géométrie variable	15
5.2 Un public hétérogène	15
6. LES FORMATEURS DE FRANÇAIS ENTRE EMPIRISME ET PROFESSIONNALISATION.....	16
6.1 Formateurs salariés et bénévoles	16
6.2 La professionnalisation des formateurs.....	17
6.3 Le travail en réseau favorise la mutualisation des outils et la professionnalisation des pratiques 17	
Partie 2 - L'offre de proximité : une « Tour de Babel » en Ile-de-France.....	19
Chapitre 4. Des références communes ou transversales pour appréhender la disparité de l'offre. 20	
7. LES PRINCIPAUX CADRES DE REFERENCE.....	20
7.1 Le Cadre Européen commun de référence pour les langues.....	20
7.2 La charte des ASL.....	21
7.3 Le budget opérationnel du programme 104 « Intégration et accès à la nationalité française » 22	
7.4 Le référentiel Français Langue d'Intégration.....	23
7.5 Socle de compétences et compétences clés	24
8. QUELQUES REPERES COMMUNS : APPROCHE COMMUNICATIVE, PERSPECTIVE ACTIONNELLE, COMPETENCE, INTEGRATION.....	25
Chapitre 5. Une grande diversité de formations linguistiques, au-delà des étiquettes Alpha, FLE, ASL, FVP.....	26
9. LES « TYPES » DE FORMATIONS RECENSEES PAR RESEAU ALPHA.....	26
9.1 L'alphabétisation, influencée par la lutte contre l'illettrisme.....	27
9.2 Cours de FLE : de « l'alpha » au FLI ?.....	28
9.3 Les formations FLI	29
9.4 Autant d'ASL que d'espaces sociaux.....	30
9.5 Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants : un ASL parentalité ?	30
9.6 Formations professionnelles : la linguistique intégrée.....	31

9.7 Formations préprofessionnelles	32
9.8 Préparation aux diplômes	32
9.9 Ateliers artistiques : langue française et projet culturel	33
9.10 Ateliers de conversation	33
9.11 Français et informatique	33
Partie 3 - Qualifier une offre de formation linguistique qui s'inscrit dans des politiques publiques plurielles et mouvantes.....	35
Chapitre 6. Les politiques publiques orientent les financements, les financements déterminent les actions linguistiques	36
10. CONNAISSANCE DU FRANÇAIS ET POLITIQUE MIGRATOIRE, DES ENJEUX IMBRIQUES	36
11. LES PRESCRIPTIONS INSTITUTIONNELLES MODELENT LA FORMATION LINGUISTIQUE DE PROXIMITE	38
Chapitre 7. D'une approche par public à une approche par objectif.....	40
12. DES CRITERES DE CLASSIFICATION INEGAUX ET PARTIELS.....	40
12.1 Le critère du public.....	40
12.2 Le critère du statut administratif	41
12.3 Le critère du dispositif de formation.....	41
12.4 Le critère de l'approche méthodologique	42
12.5 Le critère du niveau linguistique	42
12.6 Le critère des compétences	42
13. COMPETENCES, BESOINS, OBJECTIFS	43
Chapitre 8. Penser les formations linguistiques en termes d'objectifs	44
14. L'OBJECTIF : UN CAP A SUIVRE POUR S'ORIENTER.....	44
14.1 Besoins et objectifs s'imposent progressivement dans les tests de positionnement	44
14.2 L'objectif, une condition nécessaire pour un parcours linguistique cohérent.....	46
15. LE CHOIX DES OBJECTIFS, UNE EPINEUSE QUESTION.....	47
15.1 Visée professionnelle	47
15.2 Visée d'autonomie sociale et communicative	48
15.3 Existe-t-il une visée linguistique en tant que tel ?.....	48
15.4 Visée d'insertion / d'intégration ?.....	49
15.5 Le diplôme, un objectif transversal	49
15.6 Visée éducative	49
Conclusion.....	51
Bibliographie.....	54
Sigles et abréviations utilisés	58
Table des illustrations.....	59
Table des annexes	60
ANNEXE 1 QUESTIONNAIRE EN LIGNE – 1ERE PARTIE D'ENQUETE RESEAU ALPHA	61
ANNEXE 2 GUIDE D'ENTRETIEN, 2EME PARTIE D'ENQUETE RESEAU ALPHA	65
ANNEXE 3 LISTE DES STRUCTURES RENCONTREES, ENQUETE RESEAU ALPHA (PAR ORDRE ALPHABETIQUE).....	71
ANNEXE 4 GRILLE DE COMPETENCES DU CECR (CONSEIL DE L'EUROPE , 2000)	73
ANNEXE 5 GRILLE DE COMPETENCES DU NIVEAU A1.1 ATTENDUES POUR LE DILF (DGLFLF).....	74
ANNEXE 6 CHARTE DES ASL (RADYA)	75
ANNEXE 7 EXTRAIT DU REFERENTIEL FLI SUR LE CONTENU DE LA FORMATION (VICHER, ET AL., 2011, PP. 22-23)	76
ANNEXE 8 GRILLE DES COMPETENCES DE BASE (ANLCI, 2003, P.31)	77
Table des matières.....	78

