Un module de 10 h pour accueillir les réfugiés : quelques éléments de culture française et premiers outils linguistiques

A 10h module to welcome refugees

Karine Astier et Claudie Péret

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/4356>

DOI : 10.4000/questionsvives.4356

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 30 décembre 2019

ISBN : 978-2-912643-56-8

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Karine Astier et Claudie Péret, « Un module de 10 h pour accueillir les réfugiés : quelques éléments de culture française et premiers outils linguistiques », *Questions Vives* [En ligne], N° 32 | 2019, mis en ligne le 30 octobre 2020, consulté le 25 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/4356> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4356>

Ce document a été généré automatiquement le 25 janvier 2021.

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

Un module de 10 h pour accueillir les réfugiés : quelques éléments de culture française et premiers outils linguistiques

A 10h module to welcome refugees

Karine Astier et Claudie Péret

Introduction

- 1 Nous proposons dans cet article de rendre compte d'une expérience et de présenter les choix que nous avons effectués pour répondre à la demande du directeur du Centre d'Hébergement d'Urgence pour Migrants (CHUM) à Antony dans les Hauts-de-Seine, centre géré par l'association *Aurore*. Ce dernier souhaitait que les résidents puissent bénéficier, à leur arrivée au centre, d'un dispositif de formation d'une dizaine d'heures pour apprendre ce qui va leur être utile rapidement pour leurs démarches et leur connaissance de la France. Ce module était fortement conseillé à tous les arrivants, même s'ils n'étaient pas amenés à rester sur le territoire français. Nous avons à définir des priorités et à concevoir des modalités de mise en œuvre en tenant compte des bénévoles déjà engagés dans les cours de français proposés au centre et des directives de l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII).
- 2 Après avoir présenté le CHUM, nous justifierons ce qui a présidé à nos choix pour l'élaboration du module et tenterons enfin d'évaluer s'ils se sont avérés pertinents. L'évaluation ne pourra être que qualitative dans la mesure où le module n'a pas eu une grande durée de vie. Le CHUM est une structure qui n'existe plus. Il a été renommé HUDA (Hébergement d'Urgence pour Demandeurs d'Asiles), ce qui a modifié légèrement le public accueilli. Avec le changement de statut et la modification de l'équipe d'encadrement, la mise œuvre du module n'a pu être poursuivie.

1. Le CHUM d'Anthony

1.1. Les résidents inscrits en décembre 2017, un groupe hétérogène

- 3 Les résidents accueillis au CHUM formaient un groupe très hétérogène du fait de leur origine géographique, de leur degré de littéracie et de leur statut. Représentants d'une vingtaine de nationalités différentes et provenant essentiellement d'Afghanistan, du Soudan, de Somalie, d'Éthiopie et d'Érythrée, les résidents ont pu bénéficier ou non d'une scolarisation dans leur pays d'origine. Les groupes en formation, comportaient quelques apprenants non-lecteurs non-scripteurs, des lecteurs-scripteurs dans leurs langues avec des niveaux allant de la fin du primaire jusqu'au supérieur. Leur parcours migratoire les avait amenés à communiquer dans des contextes linguistiques divers. Cette familiarité avec les langues était un atout dont les formateurs devaient tenir compte.
- 4 Enfin, ces résidents étaient en situation d'immersion linguistique dans la société d'accueil et de ce fait, apprenaient autant, sinon davantage mais différemment, qu'en cours de langue, la langue française au contact de la population qu'ils côtoyaient quotidiennement. Ils n'avaient pas tous le même statut : demandeurs d'asile et réfugiés cherchant emploi et hébergement. Ce qui les caractérisait tous : c'étaient uniquement des hommes, plutôt jeunes et en urgence de devenir autonomes en France.

1.2. Fonctionnement

- 5 Créée en 1871 et reconnue d'utilité publique en 1875, l'association *Aurore* héberge, soigne et accompagnait, au moment de la mise en place du module, plus de trente mille personnes en situation de précarité ou d'exclusion vers une insertion sociale et professionnelle. Pour le bon fonctionnement du CHUM d'Anthony, *Aurore* employait en 2017 : seize agents hôteliers, cinq travailleurs sociaux et deux animateurs socioculturels. Des agents de sécurité, prestataires extérieurs, garantissaient le bon déroulement du centre en étant présents de jour comme de nuit. Mais le centre fonctionnait également grâce aux bénévoles et au partenariat. L'opportunité de pouvoir bénéficier de la collaboration d'une centaine de bénévoles était un atout majeur pour les résidents. Un grand nombre de ces bénévoles s'investissait dans les cours de français. D'autres organisaient et géraient des ateliers (sculpture, peinture et expression visuelle, yoga, sport, jardinage).
- 6 Des médecins et deux infirmières y tenaient bénévolement une permanence deux demi-journées par semaine et pour tout ce qui concerne les problèmes d'ordre psychologique, il existait par ailleurs un partenariat avec le Centre Médico-Psychologique d'Anthony. L'équipe du centre travaillait aussi en partenariat avec différents acteurs comme les services de la ville (bibliothèques, centres sociaux, gymnases) et des associations telles que le Secours Populaire, Accueil de Villes Françaises, Femmes Relais, Français pour Tous ou le Secours Catholique.

1.3. Besoins des résidents – cahier des charges

- 7 Face aux difficultés rencontrées par les formateurs bénévoles et à la défection progressive des apprenants dans les cours qui avaient été proposés à l'ouverture du

CHUM par les bénévoles, la nécessité d'adapter les cours de français aux besoins concrets des résidents s'était imposée. En effet, étant donné la précarité de la situation administrative de la majorité de ces jeunes hommes maintenus dans une situation d'insécurité, nous avons considéré comme prioritaires la réponse aux besoins en moyens de communication avec les acteurs de l'intégration ainsi que la nécessité de connaître les codes de la communication pour toutes les démarches qu'ils ont à accomplir. Enfin, il était indispensable de pouvoir répondre aux besoins des résidents en matière de connaissance du milieu d'accueil (autre culture avec prégnance de l'écrit) et de leur offrir un environnement d'apprentissage au sein duquel ils trouveraient une stabilité et un climat de solidarité rassurants et motivants.

- 8 Ces contraintes ont présidé à un cahier des charges pour l'élaboration du module qui pourrait se présenter ainsi :
- Module court pour permettre aux résidents d'honorer leurs autres rendez-vous ;
 - Apprentissage des codes sociaux français utiles pour les démarches ;
 - Apprentissage des repères nécessaires pour vivre en société de l'écrit en alphabet latin ;
 - Apprentissage de la façon de décliner son identité ;
 - Connaissance des valeurs et institutions de la République française ;
 - Formation des bénévoles déjà engagés au CHUM.

2. Principes retenus pour l'élaboration du module

2.1. Apprentissage de la langue

- 9 Le public accueilli est essentiellement composé d'adultes ayant pour projet de s'installer durablement en France. Pour Hervé Adami et Virginie André (2013, p. 141) cela implique de « pouvoir participer à toutes les situations de communication rencontrées habituellement par des natifs et de pouvoir effectuer les démarches nécessaires pour organiser sa vie en France ». Ainsi, l'autonomisation et la maîtrise de la communication, dans tous les domaines de la vie sociale et professionnelle, sont des enjeux majeurs dans les formations à destination de ce type de public.
- 10 Par ailleurs, « l'acquisition de la langue dominante n'est pas un processus uniforme et rectiligne mais suit les tours et les détours des parcours socio-biographiques des migrants dans le pays d'accueil » (Adami & André, 2013, p. 140). Nous avons vu à quel point les résidents ont des parcours différents et l'apprentissage du français doit pouvoir tenir compte des compétences langagières et linguistiques déjà acquises.

2.1.1. L'importance de l'oral

- 11 Le travail sur l'oral est évidemment indispensable dans les apprentissages pour échanger des idées, s'expliquer, questionner, exprimer ses émotions, construire des coopérations. C'est par ailleurs en partant des productions orales des apprenants, de leurs connaissances et de leurs compétences que le formateur peut évaluer leurs besoins et leur proposer des séances d'apprentissages adaptées, structurées en fonction d'objectifs définis et les outils techniques appropriés.
- 12 Les personnes exilées, peu ou non scolarisées dans leur pays d'origine, étant généralement issues de sociétés à forte tradition orale, trouvent donc leurs repères dans l'oralité, « un monde social, cognitif, langagier, épistémique qui organise le

rapport à la réalité, à l'autre, à la pensée et au savoir » (Adami, 2009, p. 62). L'oralité est donc un mode d'appropriation du monde, de gestion des relations sociales et de construction du savoir. C'est par l'interaction orale que se construisent les savoirs et les sociétés de tradition orale ont recours à ce que Mamoussé Diagne appelle « la dramatisation des savoirs » (Diagne, 2005, pp. 169-190), c'est-à-dire la mise en contes, en proverbes, en devinettes, des histoires qui doivent être transmises. Pour lui, il y a une « logique de l'oralité » et « la loi de ce qui peut être dit s'édicte selon une structure étagée qui va du plus superficiel au plus profond. Relèvent du premier niveau, auquel chacun peut accéder, les proverbes, les dictons, les contes et même, en un sens, l'histoire. Le noyau le plus profond est constitué par le savoir initiatique qui, lui-même, comporte des degrés » (Diagne, 2011, p. 633). Le conte est un « théâtre à thèses » qui a pour finalité de délivrer un message, une leçon qui, énoncée sans dramatisation, ne serait pas enracinée durablement.

- 13 Il est donc capital de s'appuyer sur les procédés de mémorisation des sociétés à forte tradition orale, comme la narrativisation, à travers la verbalisation des actions par exemple, la dramatisation, les repères visuels, la répétition et la musicalité. La répétition scandée, voire psalmodiée, a été, avant leur départ de leur pays d'origine, le moyen d'apprentissage fondamental des résidents lors de la transmission des rituels religieux. Les premiers textes littéraires, comme le dit Pascal Boyer dans son article de l'*Encyclopaedia Universalis*, étaient véhiculés par des professionnels de la transmission orale, laquelle transmission s'appuyait sur des repères liés à la musicalité de la langue.
- 14 Par ailleurs, l'écrit codant l'oral, il est impossible d'apprendre à lire et à écrire une langue sans la parler et sans s'appuyer sur des compétences métalinguistiques pour faire des liens, des comparaisons avec sa langue maternelle ou encore, s'aider de manuels de grammaire, de dictionnaires. Le travail sur l'oral permettra progressivement aux apprenants de prendre conscience « que la chaîne sonore n'est pas un ensemble indistinct de sons qui se succèdent mais une suite ordonnée et segmentable d'unités qui, en s'articulant, permettent de construire du sens » (Adami, 2009, p. 88)
- 15 La maîtrise du système de la langue et des principes de sa mise en œuvre prend donc racine dans la communication et les interactions orales que ce soit en classe ou en dehors de la classe. À l'oral, l'intonation et les éléments de communication non verbale contribuent à la compréhension. S'appuyer sur l'oral permet à l'apprenant d'utiliser des codes qu'il connaît déjà, même s'il y a des différences selon les langues concernant les signes non linguistiques. Ce travail autour de la communication vise en effet à pouvoir aborder l'écrit, non pas comme un système de signes abstraits mais directement dans son rapport avec l'oral, dans la réalité de ses fonctions et de ses usages.
- 16 L'écrit comme l'oral utilisent des signes arbitraires associant chacun une forme et un sens que rien ne prédispose à aller ensemble. De nature différente, les deux formes obéissent néanmoins aux mêmes règles : elles s'inscrivent globalement dans un même système linguistique. Le travail sur l'oral et celui sur l'écrit ne doivent donc pas être dissociés mais menés et articulés conjointement. Si le premier est incontournable, nous allons voir que le second l'est tout autant pour assurer l'efficacité des apprentissages dans une société à forte tradition écrite.

2.1.2. Découverte du lire-écrire

- 17 Nous référant aux écrits de D. Olson (1999), nous partons du principe qu'alphabétiser un adulte, ce n'est pas seulement lui permettre d'acquérir les compétences techniques nécessaires pour déchiffrer un message écrit, c'est aussi et surtout lui donner les clés pour se repérer dans une société de l'écrit.
- 18 Les personnes exilées vivant en France sont en contact permanent avec l'écrit, sans pour autant connaître les fonctions des multiples manifestations de son usage. Ces dernières font partie intégrante de leur univers tout en y demeurant plus ou moins étrangères. Il s'agit donc de faire prendre conscience aux apprenants de la variété des fonctions de l'écrit, par l'intermédiaire d'activités de modélisation de ses fonctions, en lien avec leurs besoins ou leurs centres d'intérêts et de différents supports dont par exemple les documents authentiques qu'ils sont amenés à côtoyer dans leur vie quotidienne.
- 19 L'écrit a différentes fonctions sociales : une fonction mémorielle (à travers les traces produites par exemple, mais aussi les calendriers, etc.) et de ce fait, structurante ; une fonction légitimante (en cautionnant les transactions professionnelles, commerciales, juridiques) ; l'écrit est le dépositaire du savoir (savant et pratique) et un instrument de pouvoir. Il transmet la mémoire collective et les lois, il fait loi. L'écrit, dans sa fonction de communication est le moyen de mettre les individus en relation à distance, dans l'espace et dans le temps. L'écrit a également une fonction esthétique qui entre en relation avec le contenu de ce qui est écrit (calligraphie, codes utilisés dans les bandes dessinées ou dans la publicité). Amener les apprenants à s'intéresser à ces supports leur permettra d'acquérir des compétences d'analyse de leur univers.
- 20 Enfin, l'écrit a des fonctions cognitives. Il va servir d'accélérateur, de facilitateur de l'organisation de la pensée car il offre la possibilité d'analyser ce qui relève du langagier (Schneuwly, 2008). L'information orale, qui est linéaire et sonore, se retrouve spatialisée et visuelle, ce qui permet de revenir sur ce qui est écrit, de regrouper matériellement les « symboles » d'éléments qui présentent des caractéristiques communes et de construire des catégories. Il est important que les non-lecteurs non-scripteurs prennent conscience de ces fonctions de l'écrit.

2.1.3. Écrire pour comprendre l'écrit et apprendre à lire

- 21 Les méthodes d'enseignement dites traditionnelles ont toujours privilégié la lecture par rapport à l'écriture. Pourtant, comme le défend Jacques Fijalkow, si apprendre à lire comme apprendre à écrire demande d'être actif, « dans un cas le texte est fourni alors que dans l'autre il est construit » (Fijalkow, 2003, p. 3).
- 22 Comme les méthodes « modernes » de Maria Montessori en Italie et de Célestin Freinet en France, Fijalkow argumente en faveur d'un enseignement au sein duquel l'écriture doit occuper une place majeure : « On peut supposer alors qu'introduire d'emblée des activités d'écriture peut faciliter l'enfant à la compréhension de ce qu'est l'écrit. Produisant lui-même les écrits, il a la possibilité, sur un plan général, de prendre conscience de la nature langagière de l'écrit » (Fijalkow, 1990).
- 23 L'écriture d'un mot inconnu oblige à un travail d'étude phonographique qui amène à comprendre les relations systématiques entre phonèmes et graphèmes et à percevoir le caractère alphabétique de notre langue. Elle permet de pouvoir analyser la chaîne

sonore en phonèmes qui, une fois isolés ne sont pas porteurs de sens mais dont la reconnaissance permet de faire la distinction entre deux mots différents. Ces signes graphiques servent également à marquer des notions telles que le nombre, le genre, la temporalité, etc. En ce sens, apprendre à écrire développe donc aussi une capacité métalinguistique.

- 24 Pour André Ouzoulias (2009) : « L'écriture oblige à inscrire sur la page les lettres les unes après les autres. Elle conduit ainsi naturellement à l'épellation, c'est-à-dire à un traitement analytique du mot ». L'écrit, en faisant voir la langue participe à son acquisition. À la différence de la lecture où seul importe le sens, l'apprenant produisant un écrit doit rester attentif à la fois au sens (ce qu'il veut dire), au langage (comment le dire ?) et à la langue (comment l'écrire ?). Il lui est également nécessaire, avant de se lancer dans la rédaction, de formuler son écrit. L'écriture permet donc de manipuler consciemment le langage. De plus, l'exercice régulier de production d'écrits favorisera chez l'apprenant la mémorisation des mots les plus fréquents, comme par exemple « avec », « au », « dans », « et », « la », « qui », « un », etc.
- 25 Enfin, André Ouzoulias (2009) met en avant l'importance et l'intérêt pour l'apprenant de s'investir dans une production écrite personnelle : « Quand l'enfant écrit SON texte, tous les problèmes qu'il a dû résoudre, toutes les solutions qu'il a trouvées et toutes les découvertes qu'il a faites laissent dans sa mémoire une trace durable, car c'était SON projet et c'est devenu SON texte. »
- 26 Ainsi, si la lecture et l'écriture ont des fonctions distinctes, elles doivent être abordées simultanément dans un climat où la communication orale et les interactions sont privilégiées afin d'accompagner de manière efficiente les apprenants sur le chemin de l'intégration, grâce à celle de la langue et de la culture française.
- 27 Nous avons retenu de ces travaux concernant l'écrit que le module doit permettre aux résidents de prendre conscience des fonctions de l'écrit en les familiarisant avec l'aspect contractuel *via* la liste d'émargement, l'aspect mémoriel *via* le cahier et l'expression individuelle formalisée et consignée sur le cahier. Faire en sorte que les apprenants deviennent scripteurs leur permettait aussi de prendre conscience que tout écrit a un auteur.

2.2. Apprentissage du vivre ensemble

- 28 Nous empruntons l'expression « vivre ensemble » à la mission du ministère de la Culture car elle nous semble relever au plus juste de ce que nous avons visé. L'ensemble des bénévoles, connaissant cet usage, a préféré que nous la gardions. C'est donc dans une acception légèrement différente que celle qui sous-tend l'action du ministère de la Culture que nous l'avons utilisée. Ce que l'équipe de direction et les bénévoles entendent par-là rejoint l'apprentissage des règles de civilités nécessaires pour un partage harmonieux d'un espace commun (salle de formation, centre d'hébergement, quartier, ville, etc.). Cet aspect du module a été expressément demandé par le chef de service chargé de l'équipe des agents d'entretien.
- 29 Nous avons fait le lien avec les valeurs de la République et la prise de conscience du coût des incivilités. Le moment de formation, microcosme de la vie en société, a induit cette remarque d'une bénévole : « On les accueille par un "Bienvenue !" qui va au-delà de la seule salle de formation ».

3. Ce qui est proposé

3.1. Principes généraux

- 30 Le module est accessible à tous les résidents du CHUM qui, s'ils le désirent, ont la possibilité de le suivre plusieurs fois en fonction des places disponibles et en respectant une pause d'au moins deux semaines entre chaque inscription.
- 31 Les personnes inscrites à une session s'engagent verbalement, auprès des animateurs socioculturels, à la suivre pendant toute sa durée et à en respecter les horaires. Il y a en effet une progression dans le schéma de séquence du module qui s'appuie beaucoup sur la répétition quotidienne tout en introduisant une progression. Toute absence de la part des apprenants remet donc en cause son bon fonctionnement et il faut veiller à une organisation favorisant la présence des apprenants. Cette exigence de fréquentation et de ponctualité se construit tout au long du module et constitue un apprentissage du respect des horaires de rendez-vous. En effet, le directeur du centre avait reçu un certain nombre de remarques de la part de la Préfecture sur le non-respect, par les résidents, des horaires de rendez-vous.
- 32 Le module comprend des enseignements sur une temporalité réduite de dix séances, soit dix heures de formation. Ces dix heures sont planifiées sur deux semaines dans un créneau horaire de fin de matinée, les résidents ayant des démarches à faire à l'extérieur disposent ainsi de l'après-midi pour s'en acquitter.
- 33 Une liste d'une dizaine d'apprenants inscrits à chaque session de dix jours, élaborée à partir de la liste officielle d'inscription des résidents au CHUM, est préparée en amont par les animateurs socioculturels. Cette liste est composée de façon à proposer un groupe hétérogène au sein duquel au moins un apprenant est capable de traduire certains échanges à ses pairs ou d'utiliser sur un smartphone une application permettant de le faire.
- 34 Un cahier et un stylo sont remis à chaque apprenant en début de formation. Le cahier reste dans la salle de formation entre chaque cours pour assurer la permanence de l'outil, faire du lien entre les différents formateurs bénévoles et permettre à ces derniers de vérifier l'orthographe des écrits qui y sont consignés. Le cahier est remis à chaque apprenant en fin de formation. Les apprenants apportent aussi leur cahier personnel sur lequel ils prennent des notes et utilisent des moyens mnémotechniques dans leur langue première. La signature des apprenants sur le document d'émargement, tout comme la trace de leur travail sur le cahier, attestent de leur présence. Cette formation se solde par une évaluation qui leur permet l'obtention d'une certification de suivi et participe à la motivation des apprenants à suivre le module dans son intégralité.
- 35 Une entraide, une solidarité et une bienveillance permanentes sont les conditions *sine qua non* à la réussite du module. L'objectif y est double. Il vise d'une part l'appropriation du contenu par les apprenants et d'autre part un changement de représentation de l'acte de formation pour les formateurs. Enfin, pour les uns comme pour les autres, le bien « vivre ensemble » est constamment cultivé. Il s'agit d'un module d'accueil en France qui ne vise pas l'apprentissage technique et structuré de la langue française mais propose des apprentissages en cohérence avec les demandes du ministère de l'Intérieur en termes de connaissance de la langue par l'usage, des institutions et de la

culture du pays d'accueil. Il comprend donc des apprentissages progressifs dans quatre grands axes :

- *Présentation et premiers échanges* : l'objectif est d'amener les apprenants à savoir décliner leur identité sans erreur, à l'oral, comme à l'écrit (nom, prénom, adresse, nationalité, âge, etc.) ;
- *Connaissance des institutions et des valeurs de la République française* : comprendre la fonction d'une mairie, de la préfecture, connaître la devise de la République et son application dans la vie quotidienne ainsi que les règles de vie sociale sont les compétences visées ici ;
- *Entrer dans l'écrit en français* : la finalité est de progressivement amener les apprenants à se familiariser avec le français écrit et à savoir remplir un questionnaire ;
- *Communiquer pour vivre ensemble* : la communication est au centre des apprentissages (s'exprimer, questionner, verbaliser ses actions) afin de permettre aux apprenants de mieux maîtriser les codes de l'oral.

3.2. Contenus

36 Chaque séance se construit en cinq temps :

- 37 a) Accueil des apprenants, distribution des cahiers, signature du document d'émargement, écriture de la date et du numéro de la « leçon », lecture de la trace écrite produite la veille et révision des mots-clefs de la leçon précédente. Concernant la date, une progression est prévue : copie de la date écrite au tableau puis connaissance des jours et des mois et de l'écriture en JJ/MM/AAAA ou JJ/MM/AA (ordre différent en culture anglo-saxonne que les résidents peuvent avoir connu). C'est également l'occasion de dire les noms des nombres. Contribuant au repérage dans le temps tel qu'il est vécu en culture occidentale, ce savoir est également indispensable à l'apprentissage du respect des rendez-vous. Enfin, l'exigence d'écrire la date chaque jour donne non seulement de la valeur à l'inscription dans le temps, mais permet également de développer des automatismes de l'écrit.
- 38 b) Travail sur les éléments d'identité à l'aide d'un jeu de *flashcards* (nom, prénom, date de naissance, adresse, nationalité). Selon la carte présentée, les apprenants donnent la réponse à l'oral, puis l'écrivent sur l'ardoise. Ils ont la possibilité d'avoir recours au modèle figurant sur la première de couverture de leur cahier. Les apprenants sont ainsi progressivement amenés à les identifier pour ensuite en aborder les variations comme par exemple « date de naissance » et « né le ».
- 39 c) Découverte des institutions, des valeurs de la République française et des règles de vie sociale. Cette découverte est menée par l'intermédiaire de documents de type diaporama présentés sur le grand écran de la salle de classe ou de jeux. Par exemple, pour aborder le thème des numéros d'urgence, des images d'accidents de la circulation et d'incendies sont présentées. Il s'agit alors de faire parler, réagir les apprenants sur ce qu'ils comprennent de la situation et sur ce qu'il convient alors de faire. Certaines thématiques, comme la devise de la République et notamment la liberté, sont présentées, toujours en images, mais de manière plus classique (liberté d'expression, liberté de culte, liberté de circulation). Une fois la notion commentée et définie très clairement pour chacun, la participation des apprenants est sollicitée afin de jouer à en donner les limites en France sur le plan vestimentaire. Une thématique culturellement ambitieuse sur la vie en France, les institutions, la devise de la République est susceptible d'amener à aborder le vocabulaire du quotidien. Notre expérience de formatrices nous a fait prendre conscience que l'inverse n'a jamais lieu.

- 40 Le jeu fait partie intégrante du module d'accueil. Il favorise la communication, permet aux formateurs d'explicitier certains concepts, certaines situations et aux apprenants de participer pleinement et d'apprendre de façon ludique. Ainsi, un jeu de plateau leur est proposé autour du budget communal et des différents acteurs (la ville d'Antony, la mairie, l'État, la région, le département) qui participent financièrement à la création d'infrastructures comme les stades, les piscines, les écoles, les bibliothèques et qui assurent des services tels que les transports en commun ou le nettoyage de la ville.
- 41 d) Distribution de planches de vignettes et choix d'une image en lien avec le sujet précédemment abordé. L'apprenant choisit une vignette et propose un commentaire qui sera écrit sur le cahier (un mot, une phrase simple ou un petit texte). Le nombre de planches de vignettes est inférieur au nombre d'apprenants afin de favoriser les interactions entre eux ou avec le formateur. Les apprenants échangent également lors de leur coopération lors de l'élaboration de leur tâche. L'apprenant s'entraîne à l'ardoise avec ou sans l'aide d'un formateur. La correction est ensuite faite avant que la phrase ne soit recopiée sur le cahier.
- 42 e) Temps de clôture. C'est l'occasion de rappeler les mots-clefs du jour et d'entraîner les apprenants à leur prononciation.

3.3. Les modalités de mise en œuvre

3.3.1. Priorité à l'oral

- 43 Les apprenants vont s'approprier les mots nécessaires pour parler de la thématique du jour et progressivement communiquer en français. Le formateur les laisse échanger le plus possible, dans leur langue et en s'aidant d'abord de mimiques et de gestes, puis en répétant la reformulation proposée en français. La communication est non seulement liée à la thématique du jour mais également à la vie dans la salle de formation : salutations avec vouvoiement, excuses, demande de matériel, actions liées à la consigne donnée. Ainsi des mots qui peuvent être nécessaires lors d'un rendez-vous à l'extérieur vont être utilisés en action : « écouter », « regarder », « copier », « découper », « coller », « barrer », « cocher », « écrire », « effacer », « recommencer », « signer », etc. Le mot est d'abord donné en verbalisation de l'action faite ou mimée pour pouvoir ensuite être compris sans le support de la communication non-verbale. Chaque séance est l'occasion d'encourager l'apprentissage des substantifs liés aux actions et échanges : le matériel scolaire, la route et ses dangers, les repas, les vêtements, les parties du corps, les lieux de culte et les noms de cérémonies, etc.
- 44 Les questionnaires d'identité sont l'occasion de parler du pays d'origine, du parcours effectué pour arriver en France, des métiers, etc. Ce travail permanent de découverte de la langue française par l'intermédiaire des interactions orales encourage le « processus de construction de compétences sociolangagières et de répertoires langagiers. » (OFII, 2019)
- 45 Le module met en permanence l'accent sur la prononciation car cela peut avoir des conséquences fâcheuses quand on leur demande d'épeler leur nom à un guichet s'ils ne prononcent pas bien. Elle est travaillée chaque jour, à chaque occasion, mais particulièrement dans le temps destiné à la présentation. Pour permettre aux apprenants de prendre conscience de l'importance des phonèmes et pour les aider à les entendre, à les oraliser et à les mémoriser, le travail prend appui sur les procédés de

mémorisation des sociétés à forte tradition orale. Par exemple, le découpage en syllabes scandées : chaque apprenant prononce une syllabe, à tour de rôle et de plus en plus vite, jusqu'à créer un rythme, une musicalité dans lesquels les apprenants entrent et parviennent, en quelques minutes à prononcer ce mot. Le chant étant une pratique culturelle présente dans toutes les sociétés, le fait de donner une mélodie associée à un mot est une manière très efficace de faciliter la mémorisation des sons et de lettres de l'alphabet. Ce type d'action relève de l'alphabétisation dans la mesure où elle prépare à l'entrée dans l'écrit, qui en français se base sur une transcription de l'oral (même s'il existe des écarts concernant ce principe tant au niveau des sons que des mots et de la structure des phrases) et pourrait poser un problème si certains phonèmes n'étaient pas déjà bien intégrés. Ce travail est d'autant plus indispensable qu'il existe souvent une confusion des apprenants entre les voyelles /i/, /e/, /ø/, /y/, et entre /ø/ et /o/. Quant au /y/, il est particulièrement difficile à prononcer pour l'ensemble des apprenants hébergés au CHUM.

3.3.2. Familiarisation différenciée avec l'écrit

- 46 Les activités d'écriture, nous l'avons évoqué précédemment, sont indispensables pour amener les apprenants à comprendre les fonctions de l'écrit, à développer des capacités métalinguistiques et à évoluer sur le chemin de l'autonomie dans une société basée sur l'écrit.
- 47 Celles proposées par le module sont en lien avec la thématique abordée, contextualisées et donc faisant sens pour les apprenants, et quotidiennes. Les apprenants sont encouragés à la production d'un mot, d'une ou plusieurs phrases. Il s'agit pour eux de verbaliser puis de rédiger un contenu personnel, moyen de mettre en mots sa propre expérience en lien avec les vignettes proposées. Cela peut aller du simple légendage de la photo à une expression plus personnelle (voir illustrations n° 1 à 3). L'écrit prend en effet d'autant plus de sens lorsqu'il est personnel et donc pleinement investi par l'apprenant. La personnalisation de la trace écrite est donc systématiquement privilégiée. C'est en effet parce que la phrase correspond à sa propre production que l'apprenant va revenir spontanément et plus souvent sur ce qu'il a écrit et lire et se relire.

Illustration n° 1 : Extrait des cahiers des apprenants

À l'occasion de la présentation des formes de solidarité. Légendage d'une image.

Illustration n° 2 : Extrait des cahiers des apprenants

À l'occasion de la présentation du système juridique. Réaction personnelle.

Illustration n° 3 : Extrait des cahiers des apprenants

Sans lien thématique du jour mais avec les ressentis personnels.

- 48 Il y a une différenciation dans les attentes d'écriture et les apprenants sont accompagnés pour progresser dans cette création personnelle. Outre l'essai d'encodage sur l'ardoise qui permet toutes sortes de tentatives effaçables à loisir, ils peuvent avoir recours à la dictée à l'expert (Canut & del Olmo, 2018). Le formateur bénévole verbalise alors ce qu'il est en train de faire en écrivant. Il montre qu'il choisit une tournure syntaxique, qu'il s'appuie sur sa connaissance orthographique, ses stratégies graphophonétiques, sa connaissance des marques grammaticales. Cette modalité de travail est le tremplin indispensable vers l'écriture autonome.
- 49 Sur les derniers jours du module, un temps important est consacré au renseignement de documents authentiques. En effet, les apprenants y sont inévitablement confrontés et cela fait sens pour eux. Le travail quotidien à partir des *flashcards* les prépare à cet exercice et leur permet de se familiariser avec différents types de formulaires qu'ils seront susceptibles de rencontrer et d'aborder la multiplicité de leurs modes de présentation. Ce travail ne peut que favoriser la mémorisation et donc l'acquisition de la langue. Le cahier est la mémoire de la formation et permet de garder la trace des activités de formation dans un espace organisé dans le temps. Les apprentissages ne peuvent s'ancrer que si, régulièrement, un retour est fait sur ce qui a été vu. Un cahier organisé avec des dates et des repères clairs sur ce qui a été traité le permet. De plus, les apprenants ne maîtrisant pas les codes de l'écrit en alphabet latin apprennent l'ouverture du cahier en tournant les pages de droite à gauche et l'écriture de gauche à droite sur la ligne. À chaque nouvelle séance, ils utilisent une nouvelle page et produisent une trace de leur apprentissage. Grâce aux vignettes, cette trace écrite est imagée. C'est ce qui va permettre le repérage pour les non-lecteurs.
- 50 Par ailleurs, la trace laissée par l'apprenant a plus de chance d'être ancrée si elle est construite sur le cahier plutôt que sur une feuille qui ne sera pas systématiquement bien classée ou potentiellement égarée. Enfin, le cahier permet à des formateurs différents de savoir ce qui a été vu et fait auparavant par l'apprenant. Il modélise ainsi la fonction mémorielle de l'écrit.

3.3.3. Choix des supports

- 51 Si le module correspond aux besoins des apprenants dans les enseignements qu'il propose, il est également pensé pour eux dans sa forme, sa présentation. Chaque entrée dans une thématique, comme chaque image, a été soigneusement sélectionnée de façon à ne pas choquer les apprenants en les projetant dans le souvenir d'événements douloureux. Ainsi, le thème de la police est abordé sous l'angle de la protection, de la sécurité qu'elle offre à la population. L'entrée en matière sur celui de la justice, dont la première image est celle d'une arrestation, montre une femme blonde menottée. Une scène de vol de téléphone portable ou de cahier d'un apprenant et l'arrestation du malfaiteur est jouée par les formateurs bénévoles, limitant ainsi les risques de projection vers des scènes vécues traumatisantes. Enfin, le thème des droits des femmes, notamment celui de disposer de leur corps, est illustrée par *l'Enlèvement des Sabines*, sujet de deux tableaux de Nicolas Poussin. Le module propose l'un d'eux, datant de 1637 et exposé au musée du Louvre, donnant à voir des soldats romains s'emparant de femmes qui s'efforcent de fuir et pleurent. À travers cet événement, le thème du jour est approché de façon distanciée par le délai historique et par la présentation artistique, modérant les risques de transfert des apprenants sur des épisodes sensibles de leur histoire.
- 52 Le thème de la solidarité *via* le système de l'impôt est abordé par un jeu de plateau. Les services publics y sont représentés et des figurines permettent de mettre en action les usagers (cf. illustration n° 4). C'est la communication non verbale au service de l'intercompréhension entre les apprenants, l'appui sur les images projetées, la traduction plus ou moins approximative, le passage par un *globish* également très approximatif qui permettent l'apprentissage. Tous ces échanges sont doublés par la mise en mots en français standard qui est aussi utilisé pour la verbalisation des actions du formateur. Les séances ne sont pas des séances d'apprentissage du français mais des séances sur le vivre en France en français. Le format ritualisé des séances permet l'ancrage de tournures syntaxiques par la répétition.

Illustration n° 4 : Extrait n° 4 d'un cahier d'un apprenant

Représentation de la commune et de quelques services. Un joueur tire une carte « service » et voit comment il peut en bénéficier. Grande différence dans le financement entre la collectivité territoriale d'une part et la participation de l'utilisateur d'autre part. Quant tout l'argent dont disposent les collectivités est dépensé, la carte « collectivité » est retournée et il fait appel à l'impôt. Les formateurs renflouent alors les caisses.

3.4. L'accompagnement des bénévoles

- 53 Le module a été conçu dans le but d'offrir un cadre de travail efficient pour les formateurs bénévoles et leur permettre de se consacrer pleinement aux échanges avec les apprenants. Les bénévoles intervenant au CHUM et plus particulièrement dans le module d'accueil peuvent être des professionnels en exercice, offrant leurs compétences à l'équipe, des personnes formées et diplômées pour intervenir auprès de ce public, du personnel de l'Éducation nationale à la retraite mais plus ou moins sensibilisés à ce type de public, des retraités ayant occupé des emplois très divers et apportant leur bonne volonté (médecins, psychologues, gestionnaire des ressources humaines, professeurs des écoles, de collèges, de lycées, hauts fonctionnaires, journaliste, chercheurs).
- 54 Pour certains, il a fallu admettre que savoir parler français et être bienveillant, ce n'était pas forcément suffisant. Outre le guidage pas à pas avec un plan de séquence et un minutage précis des séances, des rencontres de formations ont été organisées pendant lesquelles les finalités et modalités du module ont été précisées. Par ailleurs, la formation par l'observation puis la pratique accompagnée a été encouragée. Ainsi une première équipe a été constituée lors de la phase d'expérimentation et la première quinzaine de mise en œuvre du module. Les bénévoles étaient invités à venir se joindre

à ceux qui animaient les séances. Ces pratiques communes ont donné lieu à des questionnements qui étaient repris lors des rencontres de formation.

4. Analyse du dispositif

4.1. Résultats concernant les migrants

- 55 À partir de cette expérience avec trois groupes d'apprenants différents et une dizaine de formateurs bénévoles, il a été possible de constater que le module d'accueil a rempli ses fonctions dans la mesure où les apprenants en ont apprécié le contenu comme la présentation, (qu'ils l'ont jugé utile et enrichissant) et qu'ils ont manifesté l'acquisition de certains des contenus. L'évaluation de fin de formation montre en effet que la majorité des apprenants, soit sept sur 10, parvenaient à renseigner « nom », « prénom » et « nationalité » sans appréhension ni confusion. Compléter « adresse » et « date de naissance » s'avérait toutefois généralement plus difficile et l'aide des formateurs bénévoles était encore souvent sollicitée.
- 56 Pour ce qui est de l'oral et en particulier de l'épellation correcte demandée en fin de module du nom et du prénom, un ou deux apprenants sur l'ensemble du groupe rencontraient encore des difficultés, essentiellement sur la prononciation de certains phonèmes comme le /o/ ou le /ø/. Ce sont ces deux réserves quant à l'efficacité du module qui ont présidé au fait que nous avons accordé la possibilité de suivre le module plusieurs fois. Nous avons pu constater que ce qui n'était pas acquis lors de la première session l'était à la fin de la deuxième.
- 57 Enfin, le test de connaissance des numéros d'urgence (pompiers, police) ne pose pas de réel problème aux apprenants et les valeurs de la République sont bien intégrées, étant donné le pourcentage d'erreur quasi nul à l'évaluation. Il est bien entendu que les modalités d'évaluation entrent en jeu dans ces résultats. Il nous fallait évaluer des acquis non linguistiques tout en nous servant un minimum de la langue française. Ce sont finalement les acquis linguistiques qui sont les plus faciles à évaluer.
- 58 Il nous faut souligner que les apprenants toujours en difficulté en fin de module étaient les personnes n'ayant jamais été scolarisées dans leur pays d'origine et/ou ne communiquant que dans une langue inconnue de leurs pairs. Une attention particulière leur était évidemment portée tout au long de la formation et ces apprenants évoluaient, certes à un rythme différent, mais gagnaient en autonomie, systématiquement. Ils étaient prioritairement inscrits en deuxième session.
- 59 Nous avons pu nous appuyer sur les paroles des apprenants concernant leur ressenti. Ils appréciaient les supports utilisés, comme les présentations en diaporama, les jeux et les planches de vignettes, supports variés qui leur permettaient d'apprendre de façon ludique et de multiplier les interactions, ce qui a permis à une formatrice, psychologue de formation de dire que « le module les fait participer sensoriellement, intellectuellement, pratiquement (découpage), relationnellement (partage en groupe) ». Nous avons constaté effectivement, grâce au retour des apprenants, qu'ils accordaient beaucoup d'importance aux interactions et aux actions telles que le découpage, le collage et à l'utilisation de l'écran, de l'ardoise et du cahier. Il s'avère également que les apprenants ont apprécié la continuité et les rituels des cours, qu'ils notaient leurs progrès et étaient motivés pour continuer à apprendre le français.

- 60 Ils travaillaient dans des conditions qu'ils ont jugé positives et rassurantes et évoluaient quotidiennement au sein d'un même groupe, ce qui a créé des liens entre eux, liens qui ont perduré en dehors des cours. L'animateur socioculturel a en effet constaté que les résidents ayant suivi le module communiquaient davantage entre eux, mais également avec le personnel du CHUM. La grande majorité des résidents ayant suivi le module d'accueil ont souhaité continuer les apprentissages, que ce soit pour approfondir, pour continuer à se familiariser avec la langue et la culture françaises ou pour évoluer au sein d'un groupe soudé. Le module a donc répondu positivement à l'un des objectifs de départ à savoir diminuer l'absentéisme et l'abandon.
- 61 Certains points posent encore des problèmes, comme la difficulté des apprenants à identifier clairement le module et donc à le différencier des autres cours de français, cours dits « libres ». Cette difficulté d'identification implique une grande vigilance sur l'organisation de l'emploi du temps, comme sur la communication. L'animateur socioculturel en charge des cours pensait que le changement permanent au niveau des formateurs était à l'origine du problème persistant de manque d'assiduité dans la fréquentation du module d'accueil. Si la majorité des apprenants s'investissaient dans le module et en appréciaient les contenus, nous avons en effet pu constater le désistement de certains d'entre eux, lorsque l'équipe de formateurs bénévoles n'était pas stable. En effet, la stabilité au niveau des formateurs, comme celle concernant le groupe d'apprenants contribue à l'instauration d'un climat de confiance et de complicité au sein duquel les échanges ne peuvent être que favorisés. Une nouvelle organisation, au sein de laquelle un groupe de trois ou quatre formateurs bénévoles s'investiraient dans une session entière du module, favoriserait ainsi à la fois l'identification des intervenants, donc celle du module et serait très bénéfique aux apprenants dans leurs apprentissages. Mais cela se heurte à la disponibilité des bénévoles.
- 62 Ainsi, afin d'optimiser le module, il aurait fallu d'une part le rendre plus identifiable et assurer une constance dans le suivi des apprenants par les formateurs bénévoles et d'autre part proposer d'autres formations complémentaires tout aussi adaptées aux besoins des résidents comme peut l'être le module d'accueil. Néanmoins, les guidages pédagogiques mis à la disposition des formateurs bénévoles, si performants et appropriés soient-ils, ne peuvent résoudre toutes les difficultés liées à la problématique de la formation des bénévoles pour prendre en charge efficacement ce type de public.

4.2. Formation des bénévoles

- 63 Comme nous l'avons vu, le module d'accueil est conçu en fonction des besoins spécifiques des apprenants. Il l'est également pour donner aux formateurs bénévoles un cadre de travail efficace et rassurant. On doit aux travaux de Simonet-Cusset (2004) un éclairage théorique sur le bénévolat. Cet éclairage ne rend pas la tâche facile pour autant. Nous avons évoqué précédemment la grande hétérogénéité de l'équipe de bénévoles pour laquelle c'est un défi d'assurer une intervention efficiente auprès d'un public hétérogène constitué par les migrants.
- 64 Le module leur a été présenté en détail, tant sur le fond que sur la forme à l'occasion de diverses réunions, avant sa mise en place et même pendant. Nous avons alors explicité l'intérêt et le but de ses contenus, la manière de les présenter aux apprenants et répondu à l'ensemble des questions des formateurs bénévoles. Ces derniers

s'accordaient sur le fait que le module d'accueil apporte une réponse au manque de moyens et de connaissances pour former ce type de public. Ils l'estimaient profitable à la fois pour les apprenants et pour chaque formateur, qu'il soit investi auprès des résidents du CHUM depuis longtemps ou nouvellement engagé. Ils se sont exprimés en ce sens :

« [Le module] permet un suivi des apprenants. On peut reprendre des éléments pas bien compris et j'ai l'impression que cela sécurise tout le monde. » (M.-C.)

« [Le module] est un outil très utile qui permet une progression régulière et qui sécurise les bénévoles en proposant un cadre. » (J.)

- 65 Chaque personne non professionnelle engagée dans l'animation d'un ou plusieurs cours d'une session du module d'accueil pouvait en effet intervenir de façon autonome, grâce à l'ensemble des éléments mis à sa disposition. Il lui suffisait de lire la présentation générale de la séquence ainsi que le ou les déroulés de séance la concernant et de prendre connaissance des documents destinés à lui fournir des informations utiles dans le cadre de la formation d'adultes exilés (rôle du cahier, mots repères pour prononcer les voyelles en français, feuille de liaison) pour préparer et mener le ou les cours que cette personne a choisis de prendre en charge.
- 66 Si, tel qu'il a été proposé aux bénévoles, le module d'accueil leur a permis aisément de prendre en main la formation des résidents du CHUM, il leur offrait parallèlement une autre représentation de l'acte de formation et un « vivre ensemble » formateurs. M.C. a eu ainsi la « sensation de participer à un projet cohérent, logique et sans risque de dérive d'égo. »
- 67 Le travail en binôme ou en trinôme a été très apprécié des formateurs et tous se sont organisés pour assurer les dix jours du module et se remplacer le cas échéant afin de ne pas laisser les apprenants sans formateur ou un formateur seul pour animer le cours. Les rencontres de formation leur ont permis de se sentir moins isolés et s'est constitué ainsi un groupe d'une dizaine de personnes impliquées et solidaires qui ont communiqué régulièrement avec nous pour nous faire part à la fois des réactions des apprenants et de leurs propres ressentis, suggestions ou questions. Certaines de ces personnes ayant participé très activement à la période d'expérimentation ont en effet continué à faire évoluer le dispositif grâce à leurs propositions et leurs lectures constructives des documents élaborés. De plus, leur point de vue de formateurs non experts dans le domaine a été précieux pour faire de ce module un outil à la disposition de tout bénévole voulant intervenir auprès de ce type d'apprenants.
- 68 Les premiers résultats d'expérimentation du module d'accueil sont donc positifs et constructifs. Apprenants et formateurs y ont trouvé un cadre efficace et sécurisant. Toutefois, certaines difficultés demeurent, tant du côté des apprenants que de celui des formateurs bénévoles. Il est donc nécessaire de les identifier et de tenter de proposer des pistes de réflexion pour en tenir compte dans une nouvelle mise en œuvre.

4.3. Problèmes résiduels

- 69 À travers l'observation de plusieurs sessions, nous avons constaté certaines difficultés dans la prise en main du module par les bénévoles. Ces résistances peuvent être mises sur le compte d'un manque de préparation des cours et d'une méconnaissance de l'ensemble du module. Ici encore, une implication des formateurs bénévoles auprès d'un même groupe d'apprenants tout au long d'une session du module leur permettrait

de mieux en intégrer la structure, les éléments et la progression. Cette configuration leur offrirait également l'avantage de pouvoir s'investir pleinement dans le suivi des apprenants et donc de récolter directement le fruit de leur engagement et de leur travail à travers la constatation de la progression des apprenants dont ils ont eu la charge. Enfin, les formateurs bénévoles gagneraient parallèlement en assurance, évolueraient et s'amélioreraient. C'est ce que nous avons pu constater auprès de deux formatrices bénévoles très présentes et impliquées tout au long des sessions, qui nous ont ainsi aidé à optimiser le module et qui ensuite en connaissaient et maîtrisaient les différents aspects et ont décidé d'en assurer la coordination.

- 70 Si la continuité dans l'animation des séances du module peut aider les formateurs les plus motivés à progresser, le problème principal reste l'absence de formation de ces bénévoles à l'enseignement de la langue et de la culture à des personnes en situation d'exil. Le fait que, par ailleurs, les aspects et les éléments fondamentaux de cette pédagogie spécifique soient clairement définis et justifiés dans un document de présentation générale du module et que des réunions permettent régulièrement d'échanger sur ce sujet ne suffit pas à assurer une formation efficace des bénévoles. D'autant que certains demeurent réticents et préfèrent privilégier leur liberté pédagogique ou encore peuvent avoir tendance à faire dériver le module vers des aménagements plus personnels. Il s'agit d'ailleurs généralement de bénévoles davantage investis dans les cours autres que le module et estimant ne pas avoir besoin de conseil ou de formation.
- 71 Le module d'accueil ne peut donc résoudre seul le problème de manque de formation des bénévoles. Mais, une fois intégrés les éléments fondamentaux de la pédagogie qu'il nécessite, il est un outil efficace pour accompagner les apprenants dans l'acquisition des premiers éléments linguistiques et de culture française dans un cadre sécurisant pour les bénévoles. Il permet de créer du lien entre apprenants, entre apprenants et formateurs, comme entre formateurs et par là-même de donner du sens aux apprentissages pour les uns comme pour les autres.
- 72 Un autre problème majeur concerne le pilotage au sein même du CHUM. L'animateur socioculturel en charge de ce qu'il appelait « l'école », n'était pas un professionnel de la formation et certains aspects ne lui étaient pas familiers, notamment l'accompagnement nécessaire pour des adultes non alphabétisés pour comprendre l'enjeu et les contenus des séances du module ainsi que la gestion de l'équipe des bénévoles.
- 73 Par ailleurs, si l'incertitude concernant le devenir du centre parasitait déjà les échanges entre formateurs au moment de l'élaboration du module, cela s'est accentué au début de 2019 lorsque la structure CHUM a changé de statut pour devenir un HUDA ce qui a entraîné une baisse drastique des moyens accordés au fonctionnement du centre dans son ensemble. La charge de travail des animateurs socioculturels s'est trouvée accrue et a limité leur possibilité d'investissement dans l'accompagnement du module.

Conclusion

- 74 L'expérience dont nous avons rendu compte tend à prouver que les choix que nous avons faits étaient pertinents. L'apprentissage des codes culturels, dont la langue

standard, *via* un module les mettant en œuvre tout en les présentant et les explicitant a montré son efficacité.

- 75 L'alternance fréquente entre situations mobilisant les savoirs *spontanés* (Vygotski, 1933/1997, p. 378) acquis ou en cours d'acquisition lors des relations sociales diverses, y compris celles qui ont lieu en salle de formation et les concepts appelés « académiques » par Vygotski, construits lors des situations d'apprentissage, contribue à l'appropriation du français sans qu'il soit facile de déceler quelle est la part de l'une ou de l'autre de ces situations.
- 76 Toutefois, le fonctionnement de ce dispositif reste à la merci des politiques accordant plus ou moins de moyens aux structures d'accueil et de la ventilation de ces moyens. Au moment où nous commençons la conception du module, il nous avait été dit qu'il ne fallait surtout pas présenter le module comme un cours de français car il ne fallait pas que les résidents aient envie de rester en France.

BIBLIOGRAPHIE

Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*, Didactique des langues étrangères. Paris : CLE international.

Adami, H. & André, V. (2013). *Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI)*, 68-69. Repéré à <https://journals.openedition.org/linx/1535>

Adami et al. (2011). *Référentiel FLI*. Repéré à [https://apps.atilf.fr/fli/wp-content/uploads/2015/04/R %C3 %A9ferentiel-FLI.pdf](https://apps.atilf.fr/fli/wp-content/uploads/2015/04/R%C3%A9f%C3%A9rentiel-FLI.pdf)

Boyer, P. (n.d). *Orale tradition*. Encyclopædia Universalis repéré à <http://www.universalis.fr/encyclopedie/tradition-orale/>

Canut, E. & del Olmo, C. (2018). *Accès à la littérature par l'activité de « dictée à l'adulte/à l'expert » avec des apprenants allophones : Le cas de migrants en situation irrégulière en France*, Leseforum.ch. Récupéré à https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/636/2018_2_fr_canut_del_olmo.pdf

Diagne, M. (2005). *Critique de la raison orale : Les pratiques discursives en Afrique noire*. Paris : Kathala.

Diagne, M. (2011). *Logique de l'écrit, logique de l'oral : Conflit au cœur de l'archive. Critique*, 8-9 (771-772), 629-638. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-critique-2011-8-page-629.htm>

Fijalkow, J. (1990). *Entrer dans l'écrit*, Paris : Magnard.

Fijalkow, É. (2003). *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, entre tradition et innovation*, Paris : L'Harmattan.

Fijalkow, J. (2003). *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?* Repéré à <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fijalkow.pdf>.

Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII). (2019). Récupéré à <http://www.ofii.fr/qui-sommes-nous/nos-missions>

- Olson D. R. (1999). *L'univers de l'écrit : Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris : Retz.
- Ouzoulis, A. (2009). *Dix (bonnes) raisons de faire écrire pour enseigner la lecture*. Repéré à <http://classeelementaire.free.fr/ecrire/ecrire-cycle2/ouzoulis.pdf>
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Cahiers de la SSED. Université de Genève. Repéré à <https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/5714/1572/5502/No118.pdf>
- Simonet-Cusset, M. (2004). Penser le bénévolat comme travail pour repenser la sociologie du travail. *La Revue de l'IRES*, (44). Repéré à http://www.ires.fr/index.php/publications-de-l-ires/item/download/1068_85bcb6b14e2cd1238342798ac2055d54
- Vygotski L. (1933/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

RÉSUMÉS

Notre travail a pour cible les moyens d'acquérir la langue et la culture françaises telles qu'elles sont exigées par l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII) pour l'intégration des personnes en situation d'exil, y compris celles séjournant en centre d'hébergement d'urgence. Nous présentons et analysons un module d'accueil destiné à leur faire acquérir quelques indispensables. Il a été élaboré en tenant compte des besoins spécifiques des résidents d'une part et de la faisabilité de la mise en œuvre par l'équipe de bénévoles d'autre part. L'analyse portera sur les acquis des résidents et l'appropriation par les bénévoles.

Our work targets the means to acquire the French language and culture as required by the OFII (French Office of Immigration and Integration) for the integration of people in exile, including those staying in emergency accommodation centers. We present and analyze in this paper a *welcome module* intended to teach them some essentials. It had to take account of the specific needs of residents and feasibility of the implementation by volunteers trainers. The analysis will focus on the resident's learnings and on the appropriation of the module by the volunteers.

INDEX

Keywords : integration, learning, language, culture, living together

Mots-clés : intégration, apprentissage, langue, culture, vivre ensemble

AUTEURS

KARINE ASTIER

Étudiante Master 2 FIL de l'Université de Cergy-Pontoise

CLAUDIE PÉRET

MCF Université de Cergy-Pontoise – Laboratoire EMA 4507