



Besoins langagiers en formation linguistique pour adultes migrants. Enjeux et limites des processus d'identification

Emilie Lebreton

► To cite this version:

Emilie Lebreton. Besoins langagiers en formation linguistique pour adultes migrants. Enjeux et limites des processus d'identification. Leconte Fabienne. Adultes migrants, langues, insertions. Dynamiques d'apprentissage et de formation, Riveneuve, pp.89-114, 2016. hal-02333100

HAL Id: hal-02333100

<https://hal.science/hal-02333100>

Submitted on 25 Oct 2019

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

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

Besoins langagiers en formation linguistique pour adultes migrants. Enjeux et limites des processus d'identification

Émilie LEBRETON

Université de Rouen, EA 4701 - Dysola

À l'heure où la maîtrise de la langue du pays d'accueil conditionne à la fois l'insertion professionnelle, l'obtention des titres de séjour voire l'entrée sur le territoire (Pulinx *et al.*, 2014), la question de l'identification des besoins langagiers des adultes migrants tend à refaire surface dans le champ des formations linguistiques. Il semble que les questionnements relatifs aux niveaux de compétences langagières et à l'insertion socioprofessionnelle et linguistique aient abusivement occupé le devant de la scène au détriment des besoins langagiers. Cette notion, « préoccupation ancienne du Conseil de l'Europe » (Extramiana, 2012b : 6), ne se retrouve pas uniquement dans les travaux institutionnels (Van Avermaet & Gysen, 2008 ; Little, 2012 ; Beacco *et al.*, 2014), mais également dans les discours des professionnels des formations linguistiques pour qui les besoins langagiers sont essentiels pour adapter les offres de formations aux publics migrants.

Au reste, les besoins linguistiques constituent un des principes directeurs du projet ILMA¹ mis en place par le Conseil de l'Europe. Si l'analyse des besoins semble se présenter comme la panacée des maux de l'insertion linguistique des adultes migrants, il s'avère que ce nouvel élan pour cette notion phare de la didactique des langues étrangères reste peu explicité. Ainsi, le climat politique actuel²

1. Intégration Linguistique des Migrants Adultes : <http://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/home> [consulté le 20-8-2015].

2. Outre les législations relatives à l'obtention des titres de séjour, le label et le

concernant l'insertion linguistique des migrants adultes serait une des raisons qui a conduit les formateurs à développer de nouvelles réflexions sur la caractérisation des besoins langagiers des adultes migrants, dès lors qu'ils s'engagent dans l'apprentissage de la langue française. C'est ce qui ressort des premières interprétations issues de la recherche-action³ menée au sein de deux dispositifs de formation implantés dans l'agglomération rouennaise.

L'objectif de cet article étant de réfléchir à la place accordée – ou à accorder – aux besoins langagiers dans un tel contexte d'appropriation du français, il s'agira de mettre en regard les études institutionnelles, scientifiques et les actions qui se déroulent sur le terrain des formations linguistiques pour adultes migrants. Ainsi, dans une première partie, nous proposerons d'exposer de manière chronologique la place de la notion de besoin langagier en fonction de l'évolution des actions linguistiques.

Quels sont les apports des récents travaux par rapport aux premières études réalisées dans les années 1970 ? Comment, aujourd'hui, procède-t-on à l'identification des besoins ? La définition de la notion s'est-elle précisée ?

Dans une seconde partie, nous tenterons de comprendre pourquoi, et comment, des formateurs issus de différentes structures se réunissent pour travailler de concert afin d'identifier les besoins langagiers des adultes migrants. La définition des besoins langagiers est-elle identique pour les prescripteurs⁴ et les formateurs ? De quelles manières procèdent-ils pour les identifier ? Pourquoi les adultes migrants engagés dans les formations estiment-ils que les formations ne répondent pas toujours à leurs besoins ?

Ces questions seront examinées à partir des observations participantes et des entretiens menés avec les institutionnels, les formateurs et les adultes migrants.

référentiel FLI ont fortement interpellé nombre de praticiens dont ceux que j'ai rencontrés au cours de ma recherche. À leurs yeux, il est impératif de s'interroger sur les besoins des adultes migrants afin de proposer des formations adaptées.

3. La recherche-action ne consiste pas uniquement à intervenir sur les pratiques de formation dans l'optique de les transformer, mais à les analyser et à les comprendre en travaillant avec les praticiens. Pour plus de précision voir les travaux de Montagne-Macaire (2007).

4. Les principaux prescripteurs sont la Région Haute-Normandie, l'OFII et le Pôle Emploi.

Formations linguistiques et besoins langagiers des adultes migrants : l'exemple de la Haute-Normandie

Migrations et mise en place des actions formatives (1970-1990)

La politique régionale relative à la formation professionnelle et linguistique s'est développée dans les années 1970-1980. Avant la crise économique, les industries de la région avaient recours à une main d'œuvre étrangère faiblement scolarisée, et par conséquent il était aisé d'y travailler sans avoir de qualification spécifique. La conjoncture économique ayant engendré de nombreuses situations de chômage⁵, une bonne partie des adultes migrants présents sur le territoire haut-normand a dû se reconvertir professionnellement. Afin de pallier le déficit de qualification et l'inactivité, la Région a alors instauré une politique axée sur la formation, l'insertion ou la réinsertion dans la vie active. Dans un premier temps, il s'agit essentiellement de formations axées sur les savoirs de base, lesquels visent la consolidation des connaissances dans les domaines du calcul, de la communication, de l'écriture et de la lecture. Ces actions concernent des publics hétérogènes (FLE⁶, alphabétisation, illettrisme, remise à niveau) qui souhaitent s'approprier les savoirs fondamentaux nécessaires aux activités quotidiennes et professionnelles.

Dans un second temps, l'évolution des situations de migration a amené la Région et l'agglomération rouennaise devenue métropole, à élargir les offres de formation en tenant compte des publics et de leurs besoins. Si les publics ont été identifiés sur la base des critères de nationalité et de scolarisation, la définition des besoins s'est rapprochée du sens commun du terme, à savoir l'expression d'un manque⁷.

Selon Richterich, l'un des pionniers en didactique des langues à étudier la notion de besoin, le caractère indispensable du terme annonce d'ores et déjà la dimension utilitariste de la notion.

5. Selon l'INSEE, le taux de chômage de la région demeure supérieur à la moyenne nationale (11 % contre 10 % au 4^e trimestre 2014).

6. Français Langue Étrangère.

7. Selon le Trésor de la Langue Française Informatisé.

Le besoin est lié à l'idée de nécessité. Peu importe que celle-ci soit relative et variable selon les individus et leurs relations avec leur environnement, le besoin, quel qu'il soit, fait toujours penser à ce qui est primordial à la vie de l'être humain, comme par exemple, la nourriture, l'oxygène, la sexualité. (Richterich, 1985 : 91)

Du point de vue de l'apprentissage de la langue, l'ajout de l'adjectif qualificatif « langagier » désigne l'objet à atteindre :

Ainsi, dans le contexte d'un enseignement/apprentissage qui, pour des raisons d'efficacité, tend à être diversifié et utilitaire, la notion de besoin langagier correspond bien à cette double ambition, car elle fait immédiatement référence à ce qui est nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage. (Richterich, 1985 : 92)

En d'autres termes, les besoins langagiers répondent à des situations de communication préalablement définies dans lesquelles les apprenants devront utiliser la langue. Cette acception, jugée réductrice par Richterich, s'accorde avec la visée pragmatique de l'approche communicative. En somme, il faut être capable d'agir par la communication à des fins d'insertion. Les réflexions menées sur les formations des adultes par le Conseil de l'Europe, notamment autour du Niveau Seuil (1976), ne permettent pas d'établir clairement une distinction entre les besoins langagiers et les objectifs d'apprentissage. Dans cette optique, identifier les besoins langagiers permet uniquement de construire l'apprentissage et les contenus à apprendre. Or, cette volonté « louable et justifiée » (Richterich, 1979 : 55) d'adapter les formations aux besoins est à interroger car la procédure d'identification reste incertaine. En effet, dans son ouvrage *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* Richterich (1985 : 95) démontre à plusieurs reprises la complexité de l'analyse des besoins qui oscille entre la prise en compte de « ce qu'un individu ou groupe d'individus interprète comme nécessaire [...] », et le risque d'imposer des besoins attribués par des spécialistes ou par les institutions.

Structuration des actions linguistiques en faveur des adultes migrants (1990-2000)

Au cours de la décennie suivante, le renforcement du lien entre la langue et l'insertion économique a abouti à une structuration de la formation en direction du public migrant adulte.

Depuis les années 1990, la logique de marché s'est imposée au sein des actions linguistiques. La caractéristique principale de ce système répond à la loi de l'offre et de la demande. Désormais, les organismes de formation sont considérés comme des prestataires de service qui répondent aux appels d'offre émis par les prescripteurs. Outre ce nouveau fonctionnement, la logique de marché s'accompagne de politiques qui mettent l'accent sur l'insertion économique. Selon Leclercq (2012), cette réorganisation du champ de la formation linguistique, initiée dès 1995, a engendré plusieurs changements. D'une part, l'élaboration des offres de formation a été cadrée par le FAS⁸, avec pour enjeu important le développement de l'employabilité des adultes inscrits en formation. D'autre part, l'imposition de la logique de marché a induit une coopération avec les financeurs, notamment dans la rédaction des cahiers des charges.

Cette nouvelle organisation est à l'origine de la concurrence entre les différents organismes de formation. Outre l'absence de collaboration entre les structures, les professionnels rencontrés lors de la recherche déclarent avoir l'impression de réduire la formation linguistique à une équation selon laquelle on exige un enseignement de qualité à moindre coût alors que celui qui emporte l'appel d'offre ne propose pas de contenu didactique plus approprié. Certes, il convient de répondre aux besoins des adultes migrants, mais les contraintes⁹ émises par les institutions tendent à compliquer le travail de ces professionnels de la formation. Aux yeux des formateurs, il devient impératif de prendre en compte le contexte dans lequel évoluent les dispositifs et les migrants qui s'y inscrivent, ce qui implique de s'interroger sur les limites de l'approche communicative, et sur la centration sur l'apprenant. À ce propos, Richerich (1985 : 29) avait déjà souligné la tension existant entre une approche centrée

8. Fonds d'Action Social.

9. Public concerné, volume horaire, objectifs de la formation.

sur l'individu apprenant et l'aspect nécessairement socialisé de tout apprentissage linguistique :

Certes, il s'agissait de redéfinir le rôle central de l'apprenant dans le jeu des composantes des systèmes de formation, mais les institutions, les groupes sociaux ont eux aussi des besoins, donc des exigences dont dépendent, d'ailleurs, ceux de l'individu.

La finalité de l'insertion linguistique et socioprofessionnelle s'est affirmée depuis trente ans et le risque de privilégier les besoins objectifs devient pressant. En effet, la structuration du champ de la formation linguistique induit une certaine conception des actions proposées et cela tend à se répercuter dans l'identification des besoins. Dès lors, comment procéder ? Les directives européennes concernant l'insertion linguistique des adultes migrants rendent compte de la difficulté à trouver un équilibre entre la prise en compte des besoins objectifs et des besoins subjectifs.

*Directives européennes et identification des besoins langagiers
(2000 à aujourd'hui)*

Les politiques d'insertion et de formation mises en place par la France et l'Europe ont appuyé les actions destinées aux adultes, y compris aux migrants. Le renforcement législatif entre la connaissance de compétences langagières et l'insertion socioprofessionnelle a conduit à multiplier les actions en direction de personnes motivées par la formation et porteuses d'un projet professionnel. En effet, la loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social (Loi n° 2004-391) reconnaît la compétence langagière comme une compétence professionnelle. Elle affirme en outre l'enjeu que constitue la langue en termes d'insertion sociale et professionnelle et de maintien dans l'emploi.

Récemment, plusieurs chercheurs ont mené des réflexions relatives à l'influence des politiques sur la formation linguistique des migrants (Extramiana, 2012a ; Van Avermaet, 2012). Les politiques dont il est question ne s'adressent pas uniquement aux migrants adultes, elles concernent plus largement l'ensemble des citoyens et font de l'insertion sociale et professionnelle une priorité. Ainsi, les recommandations françaises et européennes relevant des politiques

linguistiques, des politiques de formation ou des politiques d'intégration, influent sur les offres et les contenus des formations à destination des migrants adultes. De nos jours, ces législations se traduisent par la mise en place d'un Contrat d'Accueil et d'Intégration et d'un Diplôme Initial en Langue Française¹⁰ instaurés en 2007 (Adami & Leclercq, 2012). Le CAI et le DILF mettent en lumière la volonté de renforcer le volet linguistique de la politique d'intégration des migrants, en cohérence avec les politiques européennes menées en faveur du droit à l'éducation et à la formation pour tous et tout au long de la vie.

Par ailleurs, les experts en linguistique et didactique œuvrant au Conseil de l'Europe, souhaitent de nouveau analyser les besoins de chacun des migrants adultes afin de les regrouper pour constituer des « curricula et des cours pour des groupes présentant des besoins et des profils différents » (Van Avermaet & Gysen, 2008). D'après ces auteurs, analyser les besoins revient à répondre à trois questions capitales : « Pourquoi les migrants désirent-ils apprendre la langue du groupe majoritaire ? », « Quelles compétences les apprenants doivent-ils acquérir ? » et « Comment encourager les apprenants en langues à acquérir les compétences qu'ils sont censés acquérir ? » (Van Avermaet & Gysen, 2008 : 2). Ce sont ces questions qui, à partir des tâches à accomplir, permettent d'identifier les besoins langagiers, définis aujourd'hui par « les situations de communication (orale et écrite) que les migrants adultes concernés souhaitent devenir capables de gérer ou que l'on veut qu'ils soient capables de gérer » (Beacco *et al.*, 2014 : 19). Les domaines d'utilisation de la langue, les types d'activités et les objectifs peuvent être spécifiés à partir de ces questions. Aux yeux de Little, cette réflexion sur les besoins langagiers des adultes migrants est nécessaire pour optimiser la formation :

Si notre objectif est d'encourager l'intégration des migrants, alors il conviendrait que nous nous efforcions d'élaborer et d'appliquer des programmes de langues qui aident ces derniers à acquérir le répertoire de communication dont ils ont besoin, et ce, le plus rapidement possible. Il nous faudrait nous assurer qu'ils ne perdent pas de temps à apprendre des choses qui ne leur seront pas utiles, et qu'ils puissent immédiatement mettre en pratique ce qu'ils apprennent dans leurs

10. Désormais CAI et DILF.

interactions quotidiennes avec la communauté d'accueil. (Little, 2008 : 11)

Au regard des travaux pionniers évoqués précédemment, l'on retrouve cette volonté d'accorder de l'attention aux besoins subjectifs tout en incluant les besoins objectifs. De nouveau, il est proposé de définir les besoins avec les migrants afin d'y répondre pleinement (Beacco *et al.*, 2014). Dans cette optique, le CECRL¹¹ semble constituer, pour ces auteurs, un outil pertinent pour l'analyse des besoins puisqu'il met l'apprenant au centre de son apprentissage et l'accompagne dans son autonomie et l'auto-évaluation. La référence au CECRL est désormais monnaie courante même si cet outil pose plusieurs questions au niveau de l'adaptation aux publics migrants. La visée pragmatique y est en effet peu questionnée.

Il est communément admis que les niveaux et les objectifs définis par le cadre ne garantissent pas une réponse adéquate aux besoins des adultes migrants. C'est pourquoi il est fortement recommandé d'adapter les grilles du CECRL comme cela a pu être fait avec la création d'un niveau A1.1 ou du Portfolio des langues¹². La version pour adultes de ce dernier outil, le PEL, offre une liste de repères des domaines et des tâches communicatives langagières qui de nouveau permettent d'identifier et de préciser « les besoins communs à tous les participants » mais aussi « les besoins spécifiques à chacun » (Little, 2012 : 15).

Depuis plus de 40 ans, la question de l'identification des besoins langagiers anime les études institutionnelles et scientifiques et les pratiques des professionnels de la formation linguistique pour migrants adultes. L'augmentation des directives institutionnelles, la structuration du champ de la formation et l'apparition de nouveaux profils de migrants adultes sont autant de facteurs qui induisent le renouvellement et l'approfondissement des réflexions autour de la notion de besoin. Or, il semble difficile de percevoir une nette évolution des réflexions, en particulier dans la définition de la notion. Si l'identification des besoins est considérée comme le fondement de la création des formations, il s'avère tout de même que c'est un processus complexe qui requiert des échanges de points de vue de

11. Cadre Commun de Référence pour les Langues.

12. Désormais PEL.

l'ensemble des acteurs. En effet, nous pouvons nous interroger sur les critères qui permettent aux prescripteurs d'orienter les migrants vers les dispositifs de formation. Aussi, nous pouvons nous demander comment au sein des dispositifs, la diversité des besoins de ces personnes est gérée par les formateurs.

Le contexte des formations linguistiques

Le défi de la diversité des profils des publics migrants

Actuellement, les adultes migrants qui s'engagent dans les actions de formation linguistique de l'agglomération rouennaise sont en majorité des primo-arrivants¹³ dont les origines géographiques, les trajectoires et les projets migratoires sont très variés. Ces personnes, âgées de 16 à 60 ans, sont porteuses d'expériences linguistiques, scolaires et culturelles plurielles. En effet, la majeure partie est issue de pays plurilingues où les situations sociolinguistiques varient d'une région à l'autre. Plus précisément, les stagiaires avec lesquels j'ai réalisé cette étude viennent d'horizons différents tels que le Maghreb, l'Afrique subsaharienne, le Caucase, l'Europe de l'Est et le Moyen Orient. Au gré des histoires de vie, certaines personnes ont d'ores et déjà une compétence en français lorsqu'ils s'inscrivent en formation. Notons aussi que plus de 50 %¹⁴ des adultes qui s'engagent dans l'apprentissage du français sont des femmes. De nos jours, les migrants adultes ont souvent bénéficié d'une scolarisation longue, y compris les femmes. Il est vrai que les niveaux de scolarisation peuvent aller de l'analphabétisme aux études supérieures, mais les profils Alpha tendent à se faire plus rares que les profils FLE.

Cette diversité induit des rapports différents à l'apprentissage, à la littératie ainsi que des compétences orales et littéraciées différentes dans les langues du répertoire. Pourtant, lorsque l'on observe la manière dont les prescripteurs, notamment la Région, oriente les adultes migrants dans les dispositifs de formation, on note l'absence de prise en compte de l'évolution des migrations. Seul le critère de

13. Ce qui renvoie à une durée de moins de 5 ans sur le territoire.

14. À titre d'exemple, le rapport d'activité (2014-2015) d'une des structures avec laquelle nous avons travaillé rapporte que sur 224 adultes inscrits, 156 sont des femmes.

scolarisation est considéré, mais celui-ci sert uniquement à distinguer le public relevant du FLE ou de l'Alpha. La « sur-considération » de ce critère est également signalée dans les travaux de De Ferrari (2008). D'après l'auteure, la distinction entre FLE et Alpha a vocation à catégoriser les adultes migrants et non à s'intéresser à leurs parcours ou à leurs besoins langagiers :

Le sigle FLE n'évoque plus une discipline ou un outillage méthodologique, il devient un moyen de distinguer ceux qui ont été scolarisés de ceux qui ne l'ont pas été. (De Ferrari, 2008 : 3)

En outre, l'auteure ajoute que la finalité des formations linguistiques, à savoir l'insertion socioprofessionnelle, a des répercussions sur l'analyse des besoins langagiers en communication. Le contexte dans lequel évoluent les actions linguistiques a un réel impact sur l'identification des besoins des adultes migrants, et plus largement sur le contenu des formations. Comment examiner de plus près les parcours de ces personnes ? Si aux yeux des prescripteurs ou des formateurs il semble compliqué ou improductif d'étudier de manière fine les expériences et les projets de chacun des migrants adultes, il convient tout de même de souligner que la connaissance de ces parcours (formatifs, migratoires et linguistiques) peut rendre compte des rapports à l'apprentissage de la langue, des attentes et des besoins subjectifs.

À ce propos, arrêtons-nous un instant sur une anecdote : lors d'une discussion informelle avec des stagiaires en formation financée par le Pôle Emploi, l'une d'entre eux a fait part de son étonnement de se retrouver dans un organisme de formation qui n'est pas l'Alliance Française. Plus tard, au cours d'un entretien, cette même personne nous fera part de sa préoccupation relative à l'apprentissage du « bon français », lequel permet d'accéder à des formations qualifiantes, et qui d'après elle n'est pas assez enseigné dans les dispositifs de formation pour migrants. Comment devons-nous interpréter ces propos ? Les références employées peuvent autant traduire une déception, une incompréhension qu'une expérience passée au sein de cette institution. Ont-ils à voir avec l'expression d'un besoin, d'un objectif d'apprentissage ou d'une représentation ? Selon Richterich (1979 : 55), cette anecdote pourrait entrer dans le processus d'identification des besoins dans la mesure où cela

permettrait « d'observer les représentations de l'apprentissage et à partir de là de repérer ce qui manque ». Or, les propos tenus par cette stagiaire ne sont pas considérés pertinents par les formateurs. Cela n'a rien d'étonnant, bien au contraire, la prise en compte des points de vue des adultes migrants semble relative, y compris dans les textes proposant d'analyser finement les besoins :

Hors du contexte du cours de langue, ils ont probablement surtout besoin de la communication orale. Mais dans le cadre du cours, il conviendrait que la compréhension et la production écrites occupent tout de même une place importante dans l'acquisition de leurs compétences en langues, et ce pour trois raisons. Tout d'abord, dans tous les contextes éducationnels, la technique de la littératie (le fait de mettre les choses par écrit) nous aide à organiser et à mémoriser ce que nous essayons d'apprendre. Ensuite, la forme écrite d'une langue fait apparaître sa structure, ce qui permet d'en faciliter l'analyse et la compréhension. Enfin, dans la plupart des emplois, il est difficile d'échapper à la nécessité d'exercer au moins des compétences littéraires élémentaires (pour écrire de courtes notes ou remplir des formulaires, par exemple). (Little, 2008 : 13)

À première vue, l'auteur a conscience du besoin de l'oral, mais il préconise tout de même d'axer la formation sur l'écrit. Cette volonté s'explique par les besoins objectifs définis par un tiers, mais cela témoigne aussi de la difficulté à trouver le bon équilibre lorsqu'il s'agit d'identifier les besoins langagiers. Selon De Ferrari (2008), la neutralisation de l'analyse des besoins à l'oral est due à la prégnance du critère de scolarité qui implique une acculturation à l'écrit alors que les compétences des allophones ne sont pas assez développées pour comprendre. Du reste, il est encore difficile de ne pas considérer les adultes migrants comme un groupe homogène qui aurait des besoins identiques. Manifestement les besoins langagiers soulèvent de nombreuses questions relatives à la catégorisation, à l'ethnocentrisme et à l'altérité.

Recherche-action au sein de deux centres de formation

La recherche-action menée depuis 3 ans a conduit à travailler avec les acteurs des formations linguistiques issus de deux structures

implantées dans l'agglomération rouennaise. Il s'agit de deux associations de loi 1901 situées en milieu urbain, non loin du centre de la métropole normande. L'approche impliquée et participante dans laquelle nous nous inscrivons envisage l'amélioration des pratiques d'enseignement-apprentissage, c'est pourquoi il semble pertinent d'interroger la manière dont les besoins langagiers sont définis dans chacune de ces structures.

Le centre La Fontaine

La Fontaine est un organisme de formation installé dans une commune en périphérie de la ville. Homologuée centre de formation et prestataire de services, cette structure mène plusieurs actions linguistiques prescrites par les financeurs. On distingue trois dispositifs, à savoir celui de l'OFII et les dispositifs « Renforcer ses savoirs de base » proposés par le Conseil Régional et le Pôle Emploi. Les actions s'adressent exclusivement aux demandeurs d'emploi ou aux bénéficiaires du CAI. Ce sont donc les prescripteurs – responsables des formations de la Région et les conseillers Pôle Emploi – qui valident les projets professionnels, orientent et autorisent les adultes migrants à participer aux formations. Ces modules d'une durée de 300 à 600 heures maximum, dont 105 en entreprise, à raison de 35 heures par semaine, sont doublement bénéfiques. D'une part, ces adultes sont encadrés et encouragés dans leur apprentissage du français, et d'autre part, ils obtiennent le statut de stagiaire de la formation professionnelle. De cette manière, les actions linguistiques constituent une étape importante dans le parcours formatif des personnes migrantes, puisqu'elles se présentent comme une passerelle vers les actions qualifiantes, telles que celles proposées par les organismes de formations professionnelles.

Le plus souvent, les groupes constitués par les prescripteurs ne correspondent pas à un groupe de niveau homogène, si tant est que cela existe. Néanmoins, lors de l'arrivée au centre, les formateurs font passer une évaluation de départ afin d'estimer le niveau et les besoins de chacun des stagiaires. On parle alors de test de positionnement. Les exercices portent sur les compétences du CECRL, à savoir la compréhension et la production écrite ainsi que la production orale.

	A2	B1
Compréhension écrite	Lecture d'une enveloppe, lecture d'un message, répondre aux questions, lecture d'un document dans lequel il faut rechercher des informations	Lecture d'un témoignage
Production écrite	Fiche d'identité, écrire une carte d'anniversaire, écrire une carte postale à propos d'un séjour à Paris	Conseiller la personne
Production orale	Parler de soi	Dégager le thème d'un texte

Tableau 1. Activités prévues dans le test de positionnement du centre La Fontaine

Cet exemple est extrait du carnet de bord attribué à chaque stagiaire. À partir de ce test, les objectifs linguistiques seront définis et une grille de suivi sera proposée afin que chacun puisse y référer ses impressions et ses remarques sur les activités réalisées au cours des séances de français. Dans la mesure où les certifications en langues telles que le DILF ou le DELF s'inscrivent dans le CECRL et que le test de connaissance du français¹⁵ en vue de l'accès à la nationalité repose sur l'échelle des niveaux de ce cadre, il semble évident, aux yeux des formateurs, d'être en conformité avec le cadre. En termes de contenu didactique, les formateurs¹⁶ proposent exclusivement des activités qui s'inscrivent dans le CECRL. Globalement, il s'agit d'exercices issus de manuels de FLE où le but est de développer les compétences spécifiées dans le référentiel des langues. Au sein de cette structure, les formateurs jugent regrettable de ne pas accorder plus de temps – ou de ne pas parvenir à en prendre – pour faire le point sur l'évolution des besoins de chacun, c'est pourquoi ils ont accepté de travailler de concert avec les formatrices issues d'une autre association pour y réfléchir activement.

15. TCF ANF.

16. Deux formateurs FLE de cette structure ont accepté de participer à notre étude : Blaise et Sandra.

Le centre Senghor

Cette structure est implantée dans un quartier de la ville classé en « zone urbaine sensible ». Il s'agit d'une association de quartier qui œuvre depuis près de 50 ans auprès des personnes migrantes. Les formations proposées ne s'inscrivent pas dans la logique de marché. Ici, les sources de financement sont minimales, mais plusieurs actions sont étendues à d'autres quartiers de la ville et à d'autres communes alentours également classés ZUS. Dans ce contexte, les migrants sont davantage reconnus comme des apprenants, et non des stagiaires, et le plus souvent ils viennent de leur propre initiative. Aussi, ils ne sont pas inscrits comme demandeurs d'emploi et peuvent ne pas être régularisés. Dans ce cas, ils peuvent uniquement accéder à ce type de structure. Les personnes bénéficient de 5 à 25 heures de cours par semaine.

Concernant les sources de financement, notons que l'association bénéficie d'une plateforme « insertion linguistique » subventionnée par la ville. Cette plateforme a pour but d'accueillir les migrants, de repérer leurs besoins et d'évaluer leurs compétences linguistiques. Il s'avère que la conseillère en insertion n'a pas reçu de formation en FLE. C'est une des raisons qui a motivé une des formatrices¹⁷, avec le soutien de la directrice de l'association, à entreprendre une réflexion collective autour de l'identification des besoins langagiers des migrants.

À ce jour, les tests de positionnement sont effectués par les deux formatrices et la conseillère en insertion responsable de la plateforme. Le test ne repose pas totalement sur le CECRL, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de niveau ni d'activité préalablement définis. Le test s'appuie exclusivement sur une discussion concernant le parcours de vie et le parcours migratoire. Pendant cet échange, la compréhension et l'expression orales sont évaluées et c'est à partir de là que les adultes migrants seront dirigés dans les cours mis en place. En ce qui concerne l'écrit, le remplissage de la fiche d'inscription permet de distinguer les profils FLE des Alpha, mais il est rare que des exercices plus précis soient proposés. Néanmoins, de temps à autre les formatrices recourent aux activités du DILF ou du DELF, mais elles ne se concertent pas pour les choisir.

17. Une seule des formatrices a accepté de travailler avec nous durant notre enquête de terrain : Claudia.

Notre propos n'est pas ici de caractériser quelles doivent être les bonnes pratiques concernant l'identification des besoins, en particulier à travers ces tests de positionnement. Toutefois si cette approche diffère du centre La Fontaine c'est parce que l'identité et les valeurs des structures ne sont pas identiques. Les besoins pour les personnes migrantes reposent essentiellement sur :

- la compréhension de la société d'accueil, son fonctionnement, ses attentes ;
- l'assurance des besoins matériels (logement, argent/emploi, santé...) ;
- la construction d'une vie familiale et sociale épanouie.

Les besoins langagiers n'apparaissent pas de prime abord, ils sont dissous dans des besoins d'ordre social et sociétal. Cette observation renvoie à l'analyse décrite par De Ferrari (2008) lorsqu'elle déclare qu'il existe une confusion entre les difficultés d'ordre social et les besoins langagiers. De nouveau, on tend à s'éloigner des besoins qui émanent des adultes migrants pour privilégier des besoins qui aux yeux des formateurs seraient primordiaux. En effet, cette association explicite un autre besoin qui s'adresse à la société d'accueil : « Besoin pour la société française de changer de regard sur les personnes migrantes, de lutter contre les préjugés et les discriminations »¹⁸.

La posture de l'association semble influencer sur le contenu des formations puisqu'au-delà des ateliers linguistiques, dont les contenus et les supports didactiques sont similaires à ceux du centre de La Fontaine, un atelier d'écriture hebdomadaire est animé par une des formatrices avec laquelle nous avons travaillé. L'absence de partenariat avec les prescripteurs de formation permet une plus grande marge de manœuvre, autant dans la mise en place d'actions favorisant l'appropriation du français que dans l'accueil de migrants (régularisés ou non, demandeurs d'emplois ou non).

Les besoins langagiers au prisme des acteurs du terrain

Les formateurs à l'épreuve des besoins langagiers

Lors de l'enquête de terrain, j'ai été amenée à réaliser plusieurs entretiens d'autoconfrontation avec les formateurs. Ces entretiens n'avaient pas vocation à discuter de l'identification des besoins

18. Selon le rapport d'activité 2014-2015 de l'association.

puisqu'il s'agissait de revenir sur une des séances filmées dans le cadre de mon travail doctoral. La notion de besoin, notamment « linguistique » est apparue au cours des interactions pour exprimer une prise de conscience d'un manque ou d'une nécessité. Toutefois, lorsque les formateurs doivent préciser leurs pensées sur la signification de ce terme, on retrouve les questionnements et les difficultés mentionnées précédemment à savoir :

- l'équilibre entre les besoins subjectifs et objectifs ;
- la confusion entre les besoins d'ordre linguistique et social ;
- le souci de cohérence entre les besoins, les projets et les habitudes d'apprentissage.

En premier lieu, il convient de s'attarder sur les questions que soulève la recherche de l'équilibre des besoins dont nous parle Blaise¹⁹, formateur à La Fontaine, lorsque la production écrite d'un des stagiaires²⁰ est évoquée :

B96 : j'pense que lui il a besoin de ça/ 'fin pas il a besoin encore une fois c'est ce qu'il veut [...]

E101 : tu fais quand même quelque chose qui me questionne tu dis euh/ tu fais une différence entre ce qu'il a besoin et ce qu'il veut ?

B102 : non 'fin du coup j'y arrive pas (rires) non j'essaie pas/ c'est voilà on va plus satisfaire les besoins que LUI exprime si tu veux

E103 : d'accord

B104 : c'est pas des besoins c'est des besoins repérés/ [...]

(Blaise, Centre la Fontaine, 2015)

Ici, ce qui interpelle est l'hésitation du formateur quant à la différence entre les besoins ressentis et exprimés par ces deux acteurs et la réponse que l'on apporte au cours de la séance. Les propos de Blaise soulignent l'adaptation dont il fait preuve pour satisfaire au mieux le stagiaire. En effet, la priorité demeure la solution à proposer à la personne pour que celle-ci progresse dans son apprentissage de la langue. Les négations utilisées par Blaise : *j'y arrive pas non j'essaie pas* caractérise l'urgence de pouvoir apporter des éléments de réponse

19. Cet entretien a eu lieu le 17 février 2015 au centre La Fontaine.

20. Pour resituer brièvement le contexte de ce court extrait, il convient de préciser que le stagiaire en question est un homme d'une trentaine d'années originaire du Liban ayant fait ses études supérieures aux États-Unis.

sans (trop) chercher à se saisir des besoins subjectifs et objectifs. On retrouve alors la « dialectique de l'explicitation et de la satisfaction » dont Pelfrène parlait pour souligner la dynamique de la notion de besoin (1977 : 42). Les « besoins repérés » auxquels se réfère ce formateur impliquent de s'interroger également sur l'identification des besoins en début de formation. Par ailleurs, cette réaction coïncide avec les conditions de travail dans lesquelles les formateurs exercent leur profession.

Si la distinction entre les besoins subjectifs et objectifs ne s'opère pas nécessairement, il apparaît que les besoins liés à l'apprentissage de la langue occupent une place qui mériterait d'être discutée. Selon Sandra²¹, également formatrice et coordinatrice des actions FLE du centre La Fontaine, les besoins reposent essentiellement sur la communication (orale et écrite) et sur la nécessité de développer cette compétence de communication quels que soient les niveaux des stagiaires. Cette formatrice semble vouloir insister sur d'autres éléments qui font écho au discours précédent :

Les besoins les attentes/ bah faire des progrès communiquer/ la communication communiquer à l'oral ou à l'écrit/ mais déjà surtout à l'oral/ pour certains ça va être euh : après ça dépend quels sont les stagiaires/les niveaux/ fin si c'est le stagiaire A1 qui arrive et celui qui a un niveau B1 dans son pays d'origine qui arrive ce seront pas les mêmes exigences/ encore une fois ça dépend mais la communication// la communication/ l'écoute aussi y a beaucoup d'écouter/ y a pas que des progrès linguistiques/ j'ai beaucoup de stagiaires qui sont tellement perturbés par les contraintes du quotidien/ les factures à payer/ la précarité du logement que de toutes façons la progression linguistique elle va être un peu freinée par tous ces parasites/ c'est normal et du coup leurs problématiques on est obligé d'en tenir compte et aussi des fois on les aide par rapport à ça/ donc le formateur ici n'est pas que formateur linguistique il est aussi référent/ et n'importe lequel y a pas que// chaque/ moi je discute avec Z ou avec d'autres collègues des fois ils vont faire/ ils vont prendre quelques minutes sur leur pause pour aider ou répondre à un besoin hors linguistique d'un stagiaire/ une adresse pour dormir en urgence/ ici on le fait tous. (Sandra, Centre La Fontaine, 2015)

21. Cet entretien a eu lieu le 20 février 2015 au centre La Fontaine.

En effet, lorsque Sandra évoque la progression des stagiaires, elle souligne que les progrès ne sont pas uniquement d'ordre linguistique, mais qu'ils s'inscrivent plus largement dans la vie quotidienne. Les diverses situations, plus ou moins précaires, dans lesquelles vivent les stagiaires devraient être prises en compte si l'on suit son raisonnement. Nous pouvons alors nous demander si dans ce contexte précis, il est possible de définir les besoins langagiers de manière isolée, c'est-à-dire en les séparant des besoins d'ordre social ou sociétal. Pour autant, est-ce réellement une solution ? De nouveau, ce discours est révélateur de la complexité du contexte dans lequel évoluent les stagiaires et les formateurs. Où sont les priorités ? Comment articuler les besoins langagiers et les besoins sociaux sans les réduire aux situations que traversent les adultes migrants ?

D'après les observations de terrain, cette question nécessite d'être étudiée car elle renvoie également à la notion de français sur objectifs spécifiques²², et par conséquent au contenu didactique des séances. À titre d'exemple, Claudia²³ a relaté la mise en place d'un atelier FOS, en relation avec les projets professionnels des stagiaires, dans lequel le lexique de certains métiers est approfondi²⁴. Si ces ateliers assurent la prise en compte des besoins des stagiaires, il s'agit tout de même de s'interroger sur la place accordée au projet et à la personne.

[...] il faut qu'il y ait de l'écrit absolument si t'as pas d'écrit c'est que t'as rien fait (rires) mais bon// mais bon après ça dépend y'a des personnes qui sont conscientes bah ça dépend aussi des personnes et du projet de la personne y'en a qui sont très bonnes à l'oral qui n'ont pas ce besoin d'écriture d'autres sont voilà/ les primo-arrivants en général ces derniers temps ce sont des personnes qui sont assez lettrées qui sont dans ce besoin d'apprentissage de l'oral donc beaucoup d'écoute beaucoup de répétition et de compréhension orale voilà [...]. (Claudia, Centre Senghor, 2014)

Au final, d'après cette formatrice, il est tout à fait possible de laisser la personne déterminer ses besoins, et à long terme ses objectifs. Néanmoins, il semble qu'il s'agit essentiellement de personnes « conscientes » qui agissent en fonction de leurs projets. En d'autres

22. Désormais FOS.

23. Cet entretien s'est déroulé dans les locaux du centre Senghor, le 5 juin 2014.

24. BTP et ménage, essentiellement.

termes, ce sont les besoins subjectifs qui seraient privilégiés. Dans les faits, il en va autrement car nombre de stagiaires m'ont fait part des décalages qu'ils peuvent ressentir entre ce dont ils estiment avoir besoin pour apprendre le français et ce qui leur est proposé. De surcroît, ce qui ressort de cet extrait est l'indispensable adaptation des formateurs, mais également des stagiaires face à la diversité des besoins langagiers des personnes qui participent aux séances.

Par ailleurs, le positionnement linguistique de départ est visiblement ajusté au cours des séances de formation avec les stagiaires. Cette posture semble s'expliquer par la complexité du contexte et des conditions de travail dans lesquels se constitue le champ des formations linguistiques pour adultes migrants. Dans la mesure où il convient avant tout d'agir pour faire progresser les stagiaires, il apparaît clairement que les besoins ne sont pas figés même si parfois la personne est orientée dans un atelier spécifique, rattaché à son projet professionnel. À travers leurs propos et leurs comportements, les formateurs et les stagiaires témoignent de l'absence d'une identification certaine des besoins et des éventuels décalages qu'il y a entre les besoins objectifs et subjectifs. C'est pourquoi ces praticiens ont décidé de travailler de concert pour construire un protocole pédagogique visant à affiner la grille de positionnement pour mieux accompagner l'adulte migrant dans son apprentissage du français, et à terme, favoriser son insertion sociale, professionnelle et linguistique.

Élaboration d'un protocole expérimental

Récemment²⁵, à l'initiative de l'association de quartier Senghor, les formatrices²⁶ de chaque dispositif ainsi que la secrétaire en charge du positionnement linguistique des adultes migrants se sont rencontrées pour discuter du repérage des besoins langagiers. L'objectif principal est de satisfaire les besoins des personnes tout en étant en conformité avec le CECRL et les cahiers des charges des prescripteurs. De plus, la création de ce groupe de travail vise à rassembler les organismes

25. Notre posture de recherche et les partenariats développés dans le cadre du projet PALIS ont permis d'assister, en mars 2015, à des réunions d'équipe de travail dans lesquelles nous étions conviée en qualité d'universitaire pouvant enrichir les réflexions des praticiens.

26. Sandra et Claudia.

de formation pour établir de véritables passerelles entre les actions, et par conséquent améliorer l'accompagnement des migrants dans le processus d'insertion. Il s'agit alors d'outrepasser la logique de marché et la concurrence qui en découle. Quel que soit le dispositif dans lequel elles interviennent, les préoccupations et les questionnements des formatrices sont similaires. En résumé, il s'agit de savoir si les actions proposées actuellement aux adultes migrants engagés en formation conviennent à leurs besoins.

La formulation de ce questionnement repose sur plusieurs constats, à savoir :

- la prise en compte des décalages exprimés par les stagiaires concernant leurs besoins et les activités proposées ;
- le manque de précision dans l'orientation effectuée par les prescripteurs, en particulier le Pôle Emploi ;
- la volonté de proposer de nouvelles actions aux personnes inscrites depuis plusieurs années dans les ateliers mis en place par l'association de quartier.

Outre les réflexions logistiques concernant le matériel, la diversification des ateliers et l'augmentation du volume horaire, l'élaboration d'un protocole pédagogique sur les besoins langagiers est apparue indispensable.

Dans un premier temps, la gestion de l'hétérogénéité et des entrées-sorties permanentes s'est brièvement imposée à la discussion. La recherche de l'homogénéité des groupes semble être une des solutions clés pour satisfaire les besoins langagiers – objectifs et subjectifs – des adultes migrants. Pour ce faire, selon une des formatrices, il convient de s'attacher à respecter la grille de niveau émise par le CECRL, tout en ayant pleinement conscience que ce cadre ne correspond pas totalement aux besoins langagiers de chacun. Cette réaction rend compte de la nécessité de baliser le parcours d'apprentissage du français, et par conséquent d'optimiser la formation grâce à des repères émanant à la fois du terrain et des référentiels institutionnels. Les questions relatives au suivi et à la progression des stagiaires se sont présentées comme une alternative complémentaire à un test de positionnement articulant les besoins objectifs et subjectifs. Bien que le CECRL soit régulièrement qualifié de « squelette » des actions linguistiques, l'intention de partir des besoins des stagiaires se fait de plus en plus forte. En effet, au fil des propositions émises

par les formatrices, l'idée de co-construire une grille de besoins langagiers flexible et évolutive a émergé. Si l'idée peut sembler être un leurre (Richterich, 1985 : 22), le fait de considérer les dimensions « évolutive et flexible » rappellent que les besoins se construisent avec l'apprentissage et qu'il est imprudent de se contenter du test de positionnement, au risque de figer les besoins (Richterich, 1985 ; Mourlhon-Dallies, 2008). Il s'agit alors de soumettre un premier test de positionnement qui sera examiné tous les deux mois avec les stagiaires, c'est-à-dire qu'ils seront invités à discuter collectivement de la grille et celle-ci sera revue et complétée en fonction de leurs remarques. Cette proposition rejoint le concept d'analyse continue de Debyser qui consiste à « étudier les déplacements des besoins, leur transformation, induits par l'apprentissage afin de les renégocier en permanence » (cité par Mourlhon-Dallies, 2008 : 195).

Cette approche visant l'identification des besoins langagiers illustre à la fois l'absence d'outils prêts à l'emploi et l'impératif d'une démarche empirique qui soit en accord avec l'identité des structures malgré les contraintes des prescripteurs.

Analyser les besoins ou analyser la notion de « besoin » ?

Au regard des différentes postures adoptées par les praticiens, les experts du Conseil de l'Europe, les scientifiques et les prescripteurs de formation, la question de l'analyse des besoins langagiers interroge celle du rapport à l'Autre. En effet, le flou qui entoure les besoins objectifs et subjectifs semble témoigner de l'image accordée aux adultes migrants. La spécificité des publics migrants tend à l'emporter sur la diversité des profils, des parcours, des projets, des attentes... Pourtant, les textes du Conseil de l'Europe, et notamment les études dirigées par J.C. Beacco insistent sur la nécessité de ne pas réduire le migrant à une catégorie sociale ou juridique (Beacco *et al.*, 2014).

À l'instar d'une articulation entre les besoins objectifs et subjectifs qui permettrait de proposer des formations « sur mesure », la confusion entre ces deux types de besoins conduit à faire prévaloir une conception pensée *pour* les migrants, et ce malgré les précautions prises. Dans son étude sur les contenus linguistiques dans les référentiels, Guernier (2012) montre que selon leurs perceptions des

usages de la langue et des normes actuelles, les formateurs sont de plus en plus laissés seuls juges :

Les besoins exprimés ou supposés être exprimés ou retenus dans une demande plus globale finissent par se confondre avec les demandes des entreprises, des pouvoirs publics et des administrations, et plus largement des instances de la société qui organisent les échanges langagiers. (Guernier, 2012 : 91)

On retourne alors aux questionnements initiaux : « Qui identifie, pour qui, pour quoi, où, quand, comment ? » (Richterich, 1979 : 56). Et surtout, que doit-on identifier ? S'il est difficile de répondre à cette dernière question, il semble plus aisé de se tourner vers les outils, en particulier le CECRL. Bien que les formatrices soient conscientes des limites de ce cadre de référence pour les migrants, elles admettent qu'il est impossible de ne pas s'y référer dès lors que cet outil structure les contenus didactiques, harmonise les niveaux de compétences. Il est communément admis que le CECRL est un « outil d'intervention » (Coste, 2006 : 43), qu'il marque « le point de départ de l'analyse des besoins » (Beacco *et al.*, 2014 : 26) mais qu'il ne propose pas de « solutions toutes faites » (Little, 2008 : 12). Si l'outil, en tant qu'outil de repérage des besoins, est apprécié par l'ensemble des formateurs rencontrés, est-ce que les perspectives communicatives et actionnelles ne seraient pas à repenser ?

De plus en plus, ces approches didactiques sont rattachées à la problématique de l'évaluation et des tests linguistiques dans la mesure où il faut communiquer en priorité selon des situations définies *pour* les migrants. À terme, cela conduit à imposer une conception de la formation linguistique qui va à l'encontre de l'objectif initial, à savoir ne pas négliger les besoins langagiers des adultes migrants. Plus précisément, voici ce que déclare Little dans son rapport sur *Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes* :

L'objectif est de permettre aux migrants d'utiliser la langue de la communauté hôte pour communiquer de façon basique. Ce qui importe est de faire passer leurs messages et non que leurs phrases soient correctes sur le plan grammatical ou qu'ils arrivent à parler sans accent au bout de quelques semaines ou de mois de cours (op. cit. : 12).

De nouveau, il convient de s'interroger sur les conséquences que peuvent avoir ce type de discours tant sur les pratiques de formation que sur la prise en considération des besoins langagiers des migrants. Il est vrai, comme le souligne Mourlhon-Dallies (2008), que la totalité des besoins ne peut être satisfaite dans le temps imparti. Au regard des propos de Little, nous pouvons nous demander s'il s'agit réellement d'un choix contraint par le temps.

En somme, même si les études mobilisant l'analyse des besoins langagiers attestent de l'intérêt que représente cette procédure dans l'enseignement/apprentissage du français, il s'avère que la notion reste à appréhender avec les apprenants.

Conclusion

Les diverses réflexions sur la nécessaire identification des besoins langagiers des adultes migrants engagés dans l'apprentissage de la langue française ont un double objectif. D'une part, il s'agit de satisfaire les besoins objectifs et subjectifs, et d'autre part, il s'agit d'améliorer les pratiques de formation. À ce jour, plusieurs acteurs (des prescripteurs aux formateurs) déclarent procéder au repérage des besoins dans l'optique d'orienter les stagiaires dans des dispositifs linguistiques qui leur permettront de développer leurs compétences en langues, et à terme de faciliter leur insertion professionnelle. Si les prescripteurs des formations axent leur identification essentiellement sur les critères de scolarisation et de nationalité, les professionnels de la formation procèdent par des tests de positionnements linguistiques qui peuvent varier d'une structure à l'autre, voire entre les formateurs d'une même structure. Une des principales difficultés rencontrée par les formateurs repose sur les multiples adaptations à effectuer lorsqu'il s'agit à la fois de s'inscrire dans le CECRL, de respecter les cahiers des charges et de gérer la diversité des besoins langagiers des stagiaires. Néanmoins, face à la complexité du contexte de ces formations, les formatrices rencontrées s'attachent à mener une réflexion dont la finalité est d'élaborer une nouvelle grille de positionnement co-construite avec les stagiaires. Cette démarche témoigne de la volonté de remettre l'apprentissage de la langue au centre des préoccupations. Ce projet de création d'une grille expérimentale illustre également le manque de matériel, voire de contenu didactique pour ces adultes.

Désormais, en complément des diverses études passées en revue, il conviendrait de réfléchir à la manière dont les chercheurs, au-delà des propositions d'outils, peuvent travailler avec les praticiens et les adultes migrants afin d'interroger pleinement les notions qui sont au cœur des processus d'appropriation linguistique, comme c'est le cas avec les besoins langagiers.

Bibliographie

- Beacco J.-C., Little D. & Hedges C. (2014). *L'intégration linguistique des migrants adultes. Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*. Unité des politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802f9ad5> [consulté le 16-02-15].
- Conseil de l'Europe (2008). *L'intégration linguistique des migrants adultes*. Unité des Politiques Linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migr_ThematicStudies08_FR.pdf [consulté le 05-04-15].
- Coste D. (2006). « Le Cadre Commun de Références pour les Langues : traditions, traductions, translations. Retour subjectif sur un parcours ». *Synergies Europe* n° 1. pp. 40-46.
- Crefor (2014). *La formation de base en Haute-Normandie*. Pôle Lutte contre l'illettrisme. Disponible en ligne http://www.crefor-hn.fr/sites/default/files/dispositifs_formation_2014.pdf [consulté le 30-03-15].
- Extramiana C. (2012a). « Les politiques linguistiques concernant les adultes migrants : une perspective européenne ». In Adami H. & Leclercq V. (dir.). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. pp. 135-152.
- Extramiana C. (2012b). *Apprendre la langue à des fins professionnelles. Éléments de problématique et démarches didactiques*. Unité des Politiques Linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802faa7> [consulté le 10-02-15].

- Ferrari (De) M. (2008). « Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment ». *Le français dans le monde. Recherches et Applications* n° 44. Paris : CLE International. pp. 20-28.
- Gloaguen-Vernet N. (2009). *Enseigner le français aux migrants*. Paris : Hachette FLE.
- Guernier M.-C. (2012). « Les contenus linguistiques dans les référentiels et les discours des formateurs. Définition, conception et références ». *Lidil* n° 45. pp. 73-92.
- Lebreton E. (2014). « Les formations linguistiques au prisme de la logique de marché ». *Savoirs et Formation Recherches & Pratiques* n° 4. pp. 92-103.
- Leclercq V. (2012). « La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60 ». In Adami H. & Leclercq V. (dir.). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. pp. 173-196.
- Little D. (2008). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes*. Unité des Politiques Linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Little D. (2012). *L'intégration linguistique des migrants adultes et le Portfolio européen des langues : introduction*. Unité des Politiques Linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3b0> [consulté le 13-05-15].
- Montagne-Macaire D. (2007). « Didactique des langues et recherche-action ». *Les Cahiers ACEDLE* n° 4. pp. 93-120.
- Mourlhon-Dallies F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.
- Pelfrène A. (1977). « Analyse des besoins langagiers (préalables à une formation) ». *Langue française* n° 36. pp. 40-50.
- Pulinx R., Van Avermaet P. & Extramiana C. (2014). *Intégration linguistique des migrants adultes : politique et pratique : rapport final sur la troisième enquête du Conseil de l'Europe*. Unité des Politiques Linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/Display>

- DCTMContent?documentId=09000016802fc3b2 [consulté le 10-03-15].
- Puren C. (1995). « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 100. pp. 129-149.
- Richterich R. (1979). « L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique ». *Le français dans le monde* n° 149. pp.54-58.
- Richterich R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- Van Avermaet P. & Gysen S. (2008). « Apprentissage, enseignement et évaluation des langues, et intégration des migrants adultes. Importance de l'analyse des besoins ». Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3b8> [consulté le 17-04-15].
- Van Avermaet P. (2012). « L'intégration linguistique en Europe : analyse critique ». In Adami H. & Leclercq V. (dir.). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. pp. 153-171.