

Mai 2024

L'ESSENTIEL

# L'apprentissage du français aux mineurs isolés étrangers en France



## L'apprentissage du français aux mineurs isolés étrangers en France

**Rédigé par** les professeurs de français des établissements de la Direction de la protection des mineurs isolés étrangers : Marie Legrand, Irène Gautier, Chloé Maynard, Roxanthi Exarchou, Stéphane Poulet, Astrid Véron, Sakina El Khattabi.

**Coordonné par** Ophélie Grosjean,  
chargée de mission.

**Conception graphique :** Ophélie Rigault,  
[www.oedition.com](http://www.oedition.com)

**Impression :** Encre Nous

## Abréviations utilisées dans cette brochure

<b>ASE</b>	Aide sociale à l'enfance
<b>CAP</b>	Certificat d'aptitude professionnelle
<b>CASNAV</b>	Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
<b>CECRL</b>	Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes
<b>CFA</b>	Centre de formation des apprentis
<b>CIO</b>	Centre d'information et d'orientation
<b>Daic</b>	Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté
<b>Delf</b>	Diplôme d'études en langue française
<b>DIAN</b>	Direction de l'intégration et de l'accès à la nationalité
<b>FLE</b>	Français langue étrangère
<b>FLI</b>	Français langue d'intégration
<b>FLS</b>	Français langue seconde
<b>FLSco</b>	Français langue de scolarisation
<b>FOS</b>	Français sur objectifs spécifiques
<b>MECS</b>	Maison d'enfants à caractère social
<b>MIE</b>	Mineur isolé étranger (terme également utilisé : MNA, pour mineur non accompagné)
<b>Ofi</b>	Office français de l'immigration et de l'intégration
<b>UPE2A</b>	Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants



Cette brochure s'adresse à toute personne s'intéressant à la question des mineurs isolés étrangers et plus particulièrement à leur apprentissage du français.

L'objectif visé ici est de fournir un éclairage sur les différents enjeux de cet **apprentissage de la langue française**.

# Sommaire

<b>Introduction : qui sont les mineurs isolés étrangers ?</b> .....	<b>7</b>
---	----------

<b>1. Éléments de définition</b> .....	<b>7</b>
--	----------

<b>2. Statistiques et profils</b> .....	<b>8</b>
---	----------

<b>3. Les structures de prise en charge</b> .....	<b>10</b>
---	-----------

<b>I. L'enseignement du français langue étrangère auprès des mineurs isolés étrangers</b> .....	<b>11</b>
---	-----------

<b>1. Éléments de définition et cadre de référence européen</b> .....	<b>12</b>
---	-----------

<b>2. Les enjeux de l'apprentissage du français</b> .....	<b>14</b>
---	-----------

Enjeu social .....	15
--------------------	----

Enjeu psychologique .....	15
---------------------------	----

Enjeu administratif et juridique .....	15
--	----

Enjeu professionnel .....	18
---------------------------	----

<b>3. Les différentes formes d'accès aux cours de langue, à la scolarité et à la formation professionnelle</b> .....	<b>19</b>
--	-----------

Classe interne .....	19
----------------------	----

Casnav et CIO .....	19
---------------------	----

Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants .....	20
--	----

Diplôme d'études en langue française .....	21
--	----

Test d'entrée en CAP .....	21
----------------------------	----

<b>4. Les objectifs didactiques</b> .....	<b>23</b>
---	-----------

L'alphabétisation .....	23
-------------------------	----

Le français langue de scolarisation ou FLSco .....	25
--	----

Le français langue d'intégration .....	27
--	----

Le français professionnel .....	29
---------------------------------	----

**II. L'organisation des classes et des niveaux ..... 31**

Les francophones scolarisés.....	33
Les non francophones scolarisés .....	34
Les francophones non scolarisés ou peu scolarisés .....	34
Les non francophones non scolarisés .....	34

**III. Les défis du travail avec les mineurs isolés étrangers ..... 36****1. L'adaptation des contenus et des méthodes ..... 37**

Les manuels d'école primaire.....	37
Les manuels FLE pour adolescents ou adultes .....	37
Les manuels FLI et méthodes d'alphabétisation pour adultes.....	38

**2. L'influence de la durée de prise en charge ..... 39**

Situation administrative et gestion de l'attente pour les jeunes .....	39
Impact sur le suivi pédagogique .....	39

**3. La prise en compte des problématiques de santé des jeunes ..... 41****4. Les obstacles à l'apprentissage ..... 43**

Les représentations de la langue et l'insécurité linguistique .....	43
Les représentations de l'apprentissage .....	44
Les troubles enfouis sous les difficultés linguistiques.....	45

**IV. Face aux difficultés, trouver les ressources ..... 46****1. La motivation ..... 47**

Les besoins.....	47
L'amotivation.....	48
La motivation extrinsèque.....	48
La motivation intrinsèque.....	49
L'explicitation des buts et des contraintes .....	49
Le maintien du cadre .....	50
L'écoute des émotions .....	50

<b>2. Interculturalité et pédagogie interculturelle</b> .....	<b>51</b>
<b>3. Le travail pluridisciplinaire dans les structures d'accueil</b> .....	<b>54</b>
Place dans l'équipe éducative et dans la structure .....	54
Lien avec les jeunes .....	55
Les missions pédagogiques hors de la classe.....	55
<b>Conclusion</b> .....	<b>56</b>
<b>Annexe. La convention internationale des droits de l'enfant (CIDE)</b> .....	<b>57</b>
<b>Présentation générale de la CIDE</b> .....	<b>57</b>
<b>Un texte international s'appliquant aux mineurs isolés étrangers et prévalant sur les lois nationales</b> .....	<b>57</b>
<b>Des droits réaffirmés pour les MIE</b> .....	<b>58</b>
<b>Pour aller plus loin</b> .....	<b>59</b>

# Introduction : qui sont les mineurs isolés étrangers ?



## 1 ÉLÉMENTS DE DÉFINITION

Un mineur isolé étranger est un jeune de moins de 18 ans qui n'a pas la nationalité française et se trouve séparé de ses représentants légaux sur le sol français. De sa minorité découle une incapacité juridique, et de l'absence de représentant légal une situation d'isolement et un besoin de protection.

Depuis mars 2016, le terme « mineur non accompagné » (MNA) est venu remplacer officiellement celui de « mineur isolé étranger » (MIE)<sup>1</sup>. La volonté du Garde des Sceaux, à l'origine de ce changement, est de rappeler que ces enfants et adolescents relèvent du dispositif de protection de l'enfance, leur origine géographique important peu dans leur prise en charge. Cependant, certains acteurs continuent à utiliser le terme « mineur isolé étranger », considérant que la nouvelle appellation ne prend pas en compte la complexité et la réalité de la situation de ces jeunes qui reste spécifique aujourd'hui en France.

1. Comité de suivi des mineurs non accompagnés du 7 mars 2016.

Il n'existe pas de statut juridique propre aux mineurs isolés étrangers. Ces derniers se trouvent donc à un croisement, relevant à la fois du droit des étrangers et, au titre de l'enfance en danger, du dispositif français de protection de l'enfance qui ne pose aucune condition de nationalité. Cette dualité imprègne l'ensemble des enjeux liés à la problématique des mineurs isolés étrangers. Pourtant, le statut d'enfant devrait prévaloir conformément aux engagements de la France, au titre de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant.

Dans le processus d'autonomie indispensable pour préparer l'avenir de ces jeunes, l'apprentissage de la langue française est un élément déterminant pour garantir leur indépendance à la majorité et leur intégration en France.



## 2 STATISTIQUES ET PROFILS

En 2023, 19 370 jeunes ont été reconnus mineurs isolés étrangers. Concernant le nombre de mineurs pris en charge par les Conseils départementaux, il s'élevait à 19 893 au 31 décembre 2021 contre 10 194 en 2015.

Une très grande majorité des mineurs isolés étrangers sont des garçons (93,2 % en 2022)<sup>2</sup>. On note cependant la présence de jeunes filles, dont la vulnérabilité implique une attention particulière. Près de 75 % sont âgés de plus de 16 ans. Ils suivent des parcours migratoires similaires à ceux des

2. Rapport annuel d'activité de la Mission mineurs non accompagnés de la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse du Ministère de la Justice. URL : [https://medias.vie-publique.fr/data\\_storage\\_s3/rapport/pdf/290951.pdf](https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/290951.pdf)



adultes. Ainsi, les nationalités les plus représentées d'une année sur l'autre reflètent les tendances générales des flux migratoires vers la France. Les raisons de la migration sont multiples et peuvent s'entrecroiser : crainte de persécution, situation de conflits, maltraitance, mandat confié par la famille, tentative pour retrouver un proche ayant déjà émigré ou pour fuir la misère, et, plus généralement, recherche d'une vie meilleure<sup>3</sup>.

Selon le motif de leur départ et les obstacles rencontrés lors de leur parcours migratoire (nauffrage, pertes de proches, refoulement aux frontières, contestation de leur minorité, etc.), l'inscription dans une structure d'accueil et d'accompagnement vers l'autonomie n'est pas toujours aisée pour les mineurs isolés étrangers. Outre les difficultés psychologiques, linguistiques et scolaires qu'ils peuvent connaître, il arrive que ces jeunes soient déstabilisés par la réalité des difficultés économiques et sociales qu'ils rencontrent en France. Tout n'est pas aussi simple que ce qui était imaginé avant de quitter leur pays.

Le travail éducatif consiste alors à construire un projet à la fois réaliste et répondant aux aspirations du jeune. Les méthodes d'accompagnement ne sont pas uniformes, au vu de la diversité des structures d'accueil (hôtel, appartement partagé, foyer, etc.), mais aussi de la diversité des profils. Il est nécessaire d'avoir à l'esprit que le parcours et l'isolement des jeunes sont susceptibles de les avoir fragilisés, ce qui peut avoir un impact à la fois sur leur prise en charge éducative, mais également sur leurs capacités d'apprentissage.

**3.** Angelina Etiemble et Omar Zanna, *Des typologies pour faire connaissance avec les mineurs isolés étrangers et mieux les accompagner*, juin 2013.



# 3 LES STRUCTURES DE PRISE EN CHARGE

À leur arrivée sur le territoire français, les jeunes se présentant comme mineurs et isolés sont orientés vers les Conseils départementaux pour que soit mis en place un recueil provisoire d'urgence. Ils sont alors mis à l'abri, le temps qu'un entretien d'évaluation et une identification de leurs besoins en santé soient réalisés. Dans certains cas, les jeunes isolés étrangers peuvent être pris en charge dans des structures d'hébergement provisoire dans l'attente d'une décision de justice définitive et/ou des résultats d'investigations complémentaires. Leur statut administratif reste précaire, et l'incertitude de leur prise en charge ou non par l'aide sociale à l'enfance nécessite de gérer cette attente difficile pour les jeunes.

Une fois leur minorité et leur isolement reconnus, les jeunes sont pris en charge dans des dispositifs d'accompagnement vers l'autonomie et peuvent être hébergés dans des structures collectives (type foyer), dans des logements diffus (collocation ou studio), ou au sein de familles d'accueil agréées ou bénévoles. Dans certains cas, les jeunes sont pris en charge dans des dispositifs « classiques » de la protection de l'enfance, en Maison d'enfants à caractère social (MECS), avec d'autres enfants et/ou adolescents de nationalité française ; dans d'autres, ils sont confiés à des structures spécialisées dans l'accueil de ce public, où l'accompagnement est adapté aux enjeux qui leur sont propres, tels que l'apprentissage de la langue française, la régularisation à la majorité, la prise en compte de la dimension interculturelle, etc.

Selon les modalités de prise en charge, les cours de français langue étrangère ont lieu dans la structure d'accueil et d'accompagnement (classes internes) ou à l'extérieur de celle-ci (éducation nationale, centres de formation des apprentis, etc.). Certaines structures spécialisées dans l'accueil de mineurs isolés étrangers emploient des professeurs de français langue étrangère professionnels lorsque d'autres ont recours à des bénévoles.

# I. L'enseignement du français langue étrangère auprès des mineurs isolés étrangers

# 1 ÉLÉMENTS DE DÉFINITION ET CADRE DE RÉFÉRENCE EUROPÉEN

Le **français langue étrangère**, abrégé par le sigle « FLE », est la langue française lorsqu'elle est enseignée à des personnes dont le français n'est pas la langue maternelle, en France ou à l'étranger. Enseigner la langue française, c'est aussi enseigner la culture qui s'y rattache. La culture fait partie intégrante de l'apprentissage de la langue française.

On peut distinguer du français langue étrangère, le **français langue seconde (FLS)**. La langue seconde est définie par le linguiste Jean-Pierre Cuq comme « *toute langue non maternelle ou non initiale acquise par imprégnation sociale et/ou immersion scolaire [...] [ou], dans les pays où le multilinguisme est officiel, une langue non maternelle bénéficiant d'un statut privilégié comme le français dans les pays d'Afrique francophone* »<sup>4</sup>. Dans le français langue seconde, le contexte d'enseignement est un milieu homoglotte, c'est-à-dire où la langue apprise est une langue utilisée dans le contexte social, tandis que le français langue étrangère est enseigné en milieu hétéroglotte, autrement dit là où le français n'est pas la langue d'usage. Le français comme langue seconde se distingue donc par son statut, qu'il soit juridique, social, ou les deux à la fois. Cependant, par abus de langage, le terme de FLE est tout de même utilisé pour parler d'enseignement du français aux étrangers en France.

L'apprentissage et l'enseignement du français comme langue étrangère – ainsi que son évaluation – s'appuient principalement sur le Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes : Apprentissage, enseignement, évaluation (CECRL). Publié en 2001, « *il décrit aussi com-*

<sup>4</sup> Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, 2003.

*plètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les compétences qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie »<sup>5</sup>.*

Le CECRL, conçu pour être utilisé pour n'importe quelle langue, s'avère un instrument fondamental pour la définition des objectifs d'enseignement et d'apprentissage pour une langue spécifique, niveau par niveau. Il apporte des directions/suggestions d'apprentissage selon :

- ↪ **Les différents niveaux prédéfinis** (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ;
- ↪ **Les différentes compétences** (lire, écrire, écouter et comprendre, réagir et dialoguer, parler en continu) ;
- ↪ **Les différents domaines langagiers** (personnel, public, professionnel, éducatif).

On constate cependant que ce référentiel ne décrit que des situations d'apprentissage sans enjeux de projet de vie. Ce simple cadre n'est pas suffisant pour établir des objectifs en accord avec les besoins spécifiques des mineurs isolés étrangers. Pour construire leurs cours, les formateurs doivent aller puiser dans des formes spécifiques de l'enseignement du FLE. En effet, une langue vivante s'apprend différemment selon les finalités fixées ou souhaitées par ou pour l'apprenant.

**5.** Conseil de l'Europe, « Utilisation du CECR ». URL : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/uses-and-objectives>

## 2 LES ENJEUX DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Parler la langue du pays d'accueil est primordial. Dès les premiers temps de l'accompagnement, la maîtrise, même très partielle, d'une langue commune permet de faciliter les interactions avec les professionnels et le monde extérieur. L'absence de langue commune peut constituer un obstacle à la pleine mise en œuvre des standards de bientraitance<sup>6</sup>. Conformément à la loi 2002-2 rénovant l'action sociale, « l'utilisateur doit être informé de l'ensemble de ses droits et des possibilités qui s'ouvrent à lui dans le cadre de son accompagnement »<sup>7</sup>. Pour ce faire, il est recommandé de transmettre l'information de manière adaptée au niveau de langue et d'instruction de la personne et de s'assurer qu'elle ait été comprise par cette dernière. Si le recours à l'interprétariat et la traduction des documents est systématisé à chaque étape de la prise en charge dans les établissements spécialisés dans l'accueil des mineurs isolés étrangers, l'acquisition de la langue française est un passage indispensable pour leur permettre d'accéder à la scolarité et à la formation professionnelle, de devenir autonomes, et de s'intégrer au mieux dans le pays d'accueil.

6. Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux, *Recommandations de bonnes pratiques professionnelles - La bientraitance : définition et repères pour la mise en œuvre*, 2008.

7. *Ibidem*.

## Enjeu social

Avec la langue, les mineurs isolés étrangers peuvent prendre part à la vie de la collectivité et s'adapter à la culture française, ce qui leur permettra de découvrir de nouvelles habitudes vestimentaires, culinaires, festives, etc. Intégrer une classe de français permet également à chacun de renouer avec un emploi du temps classique, de se lever le matin, de se sentir attendu, de s'y faire des amis, etc. La classe crée une dynamique collective. Les temps en classe et hors classe permettent de découvrir les codes culturels de leur pays d'accueil et aident les jeunes à s'intégrer dans la société française. La langue permet également, à travers des sorties, d'investir les espaces sociogéographiques comme les cafés, les magasins, les bibliothèques ou encore les musées.

## Enjeu psychologique

L'apprentissage du français est un moyen de regagner confiance en soi et en les autres, mais aussi d'être valorisé. En ayant confiance en eux, les jeunes peuvent optimiser leur apprentissage, créer des liens sociaux et s'engager dans un projet de vie en France. La langue nouvellement apprise permet d'investir différemment le passé, les souvenirs et les rêves, pour se projeter dans l'avenir. Sans les mots, la communication est difficile. Apprendre le français leur permet d'exprimer leurs besoins, leurs souffrances (mettre des mots sur les maux), de comprendre et se faire comprendre.

Les temps de cours sont également propices à la détection de troubles psychologiques par les professionnels qui pourront orienter le jeune vers le psychologue de la structure.

## Enjeu administratif et juridique

Les mineurs isolés étrangers sont pris en charge par l'Aide sociale à l'enfance jusqu'à leur majorité. Par conséquent, à leurs 18 ans, ils risquent de se trouver sans protection. Les départements ont toutefois l'obligation de

proposer un Contrat jeune majeur<sup>8</sup>, permettant aux jeunes d'être pris en charge jusqu'à leurs 21 ans maximum<sup>9</sup>, si ces derniers ne disposent pas de ressources et d'un soutien familial suffisants à leur majorité. L'obtention de ce contrat est aussi liée à l'inscription des jeunes dans une formation : l'absence de projet professionnel sur le court terme ou l'absence de sérieux dans le suivi d'une formation sont des motifs pouvant en pratique justifier un refus.

Toutefois, cette éventuelle prolongation de la prise en charge par l'Aide sociale à l'enfance ne vaut pas droit au séjour. Différentes modalités de régularisation existent, selon l'âge auquel un mineur isolé étranger a été pris en charge et selon son parcours.

Les mineurs isolés étrangers arrivés en France avant l'âge de 15 ans peuvent demander la nationalité française par déclaration avant leur majorité<sup>10</sup>. Ceux qui sont arrivés en France avant l'âge de 16 ans peuvent, quant à eux, obtenir un titre de séjour « Vie privée et familiale » de plein droit, s'ils font valoir leurs attaches et leur insertion en France<sup>11</sup>. Contrairement aux précédents, les mineurs isolés étrangers arrivés en France après leurs 16 ans n'ont pas accès au séjour de plein droit. S'ils ont été scolarisés avant leur majorité ou s'ils sont en cours de formation, ils ont de meilleures chances d'obtenir un titre de séjour. En effet, un jeune qui suit depuis au moins six mois une formation qui lui apportera une qualification professionnelle peut bénéficier d'une carte de séjour temporaire portant la mention « salarié » ou « travailleur temporaire », selon l'article L.435-3 du Code de

**8.** La loi du 26 janvier 2024 pour « contrôler l'immigration, améliorer l'intégration » insère une exclusion à cet impératif pour les jeunes faisant l'objet d'une obligation de quitter le territoire français (OQTF).

**9.** Les interventions en matière de protection de l'enfance « sont également destinées à des majeurs de moins de vingt et un ans connaissant des difficultés susceptibles de compromettre gravement leur équilibre », Code de l'action sociale et des familles, article L. 112-3.

**10.** Code civil, article 21-12.

**11.** Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile (Ceseda), article L.423-22.



l'entrée et du séjour des étrangers et des demandeurs d'asile<sup>12</sup>. Cette règle est la même pour l'obtention d'une carte de séjour « vie privée et familiale ». Enfin, pour obtenir la nationalité française, le candidat doit justifier d'un diplôme de français<sup>13</sup> attestant d'un niveau B1 à l'oral et à l'écrit<sup>14</sup>.

À l'âge adulte, les personnes qui n'ont pas le niveau A1 en français sont obligées de suivre une formation linguistique financée et mise en œuvre par l'Office français de l'immigration et de l'intégration (Ofii) dans le cadre du Contrat d'intégration républicaine. De plus, la loi du 26 janvier 2024 pour « contrôler l'immigration, améliorer l'intégration » a rendu obligatoire la maîtrise de la langue. Auparavant, la délivrance de la carte de séjour pluriannuelle était uniquement subordonnée au respect et au sérieux de la participation de la personne étrangère aux formations prescrites dans le contrat d'intégration républicaine. Désormais, à l'exception de certains titres de séjour (tels que ceux délivrés aux bénéficiaires de la protection subsidiaire, aux victimes de traite et/ou de proxénétisme, aux victimes de violences conjugales ou aux victimes placées sous ordonnance de protection), la carte de séjour pluriannuelle délivrée à l'issue d'une première année de séjour sera subordonnée au résultat obtenu à l'examen de la formation civique par l'étranger ; à la preuve de sa connaissance de la langue française lui permettant au moins de « comprendre des expressions fréquemment utilisées dans le langage courant, de communiquer lors de tâches habituelles et d'évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats » (niveau A2) et à la preuve de l'apprentissage de la langue française par le suivi de cours gratuits dans son département de résidence. Les deux premières conditions ne concernent pas les personnes dispensées du contrat d'intégration républicaine (étranger malade par exemple). Conjuguées à la limite de trois renouvellements de la carte de séjour tem-

**12.** Pour aller plus loin : France terre d'asile, L'essentiel, Mineurs isolés étrangers : l'accès au séjour et à la demande d'asile, décembre 2018

**13.** Diplôme national du brevet, CAP, BEP, Baccalauréat, TCF, TEF, DELF... <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F11926>

**14.** Cf. Partie II.3 sur le cadre européen de référence

poraire pour le même motif, ces dispositions pourraient engendrer une perte de titre de séjour pour les personnes qui ne parviennent pas à passer l'examen de français. L'apprentissage et la maîtrise du français sont donc un passage obligatoire pour toute personne souhaitant résider en France, mineur isolé étranger ou non.

## **Enjeu professionnel**

Pour s'intégrer dans un nouveau pays, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil est indispensable. Suivre des cours de français favorise le développement individuel des jeunes : ils pourront suivre une formation, bénéficier d'une orientation professionnelle adaptée et réaliste, et par la suite s'assurer un avenir.

# 3 LES DIFFÉRENTES FORMES D'ACCÈS AUX COURS DE LANGUE, À LA SCOLARITÉ ET À LA FORMATION PROFESSIONNELLE

## Classe interne

La classe interne se trouve au sein d'une structure d'accueil, où les jeunes peuvent commencer à suivre des cours de FLE ou d'alphabétisation avant la scolarisation à l'Éducation nationale ou en formation professionnelle. Cette classe leur permet de se remettre à niveau quand ils ont quitté le système scolaire depuis leur migration. Pour ceux qui n'ont jamais été scolarisés, c'est une étape pour se familiariser avec le monde de l'école (ses règles, ses outils, les horaires à respecter), et bien sûr apprendre à lire et à écrire. Certaines classes internes, accueillant des jeunes sachant déjà lire et écrire, permettent une remise à niveau scolaire suffisante pour entrer en formation de type certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou baccalauréat professionnel.

## Casnav et CIO

Pour intégrer l'Éducation nationale en collège ou lycée, les primo-arrivants doivent passer des tests de français et de mathématiques pour déterminer leur niveau scolaire. Ceux-ci se déroulent au Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (Casnav), un service de l'Éducation nationale pour accueillir et orienter les mineurs venant de l'étranger et/ou issus de familles itinérantes<sup>15</sup>. Les tests sont réalisés de

**15.** Les missions des Casnav sont définies par la circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234234C.htm>

manière à être compréhensibles par tous et ne nécessitent pas la maîtrise de la langue française. Après une épreuve écrite, les jeunes sont reçus pour un entretien oral, si besoin avec la présence d'un interprète.

Quand leur niveau de français et/ou de mathématiques est jugé suffisant pour suivre une formation de type CAP ou baccalauréat professionnel, les futurs élèves peuvent être invités à passer de nouveaux tests de français et de mathématiques, d'un niveau plus élevé, au Centre d'information et d'orientation (CIO)<sup>16</sup>. Ils seront ensuite orientés vers une classe de l'Éducation nationale, après avoir formulé plusieurs choix concernant leurs souhaits de formation.

En revanche, les jeunes n'ayant pas le niveau requis pour aller directement en formation de type CAP sont orientés en classes d'accueil, dans une Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), au collège ou au lycée.

## Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

Les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) sont des classes exclusivement réservées aux élèves allophones nouvellement arrivés en France (primo-arrivants), qu'ils soient isolés ou accompagnés de leurs parents. On y trouve aussi des mineurs isolés étrangers francophones, non ou peu scolarisés antérieurement. Le français y est la matière la plus enseignée.

Au collège comme au lycée, on distingue deux classes d'UPE2A<sup>17</sup> : les UPE2A NSA et les UPE2A. L'UPE2A NSA est une classe réservée aux élèves

**16.** À noter que dans certains départements, le CIO se charge directement des tests de positionnement des élèves allophones.

**17.** Selon les départements, le nombre de classes UPE2A et d'UPE2A-NSA est très variable ; idem pour le nombre d'élèves par classe.

non scolarisés auparavant, dédiée à l'alphabétisation. Les élèves ne sont pas inscrits dans une classe ordinaire et ont en moyenne une quinzaine d'heures de français par semaine (9 heures de français langue étrangère ou français langue seconde et 6 heures de lecture-écriture). Ils peuvent aussi recevoir des cours de mathématiques, d'histoire-géographie, d'éducation physique et sportive, et d'anglais.

L'UPE2A se déroule au collège : les élèves sont inscrits dans une classe ordinaire qui correspond à leur niveau scolaire et participent en parallèle, au sein du dispositif UPE2A, à des temps spécifiques dédiés à l'apprentissage du français oral et écrit avec d'autres élèves étrangers. Au lycée, les élèves participent aux cours de leur classe UPE2A, qui est une classe à part entière. Ils reçoivent entre 15 et 18 heures de français par semaine, partagées entre deux professeurs de français. Certains cours comme la technologie, la langue vivante 1 et l'éducation physique et sportive sont réalisés en inclusion dans une classe ordinaire.

## **Diplôme d'études en langue française**

Dans certaines structures ou dans les classes de l'Éducation nationale, les jeunes ont la possibilité de passer le Diplôme d'études en langue française (Delf) dont il existe quatre niveaux (A1, A2, B1, B2). La grande majorité d'entre eux passent le Delf A1 ou A2. Ce test consiste en quatre épreuves évaluant la compréhension et l'expression écrites, ainsi que la compréhension et l'expression orales. Cet examen est souvent le premier que passe l'élève et fait l'objet d'un premier diplôme à ajouter à son dossier.

## **Test d'entrée en CAP**

Certains foyers proposent une année de classe interne avant d'intégrer un CAP. Les cours consistent alors en une mise à niveau scolaire qui balaie le programme dans les différentes matières.

Certains centres de formation des apprentis (CFA) exigent des candidats qu'ils passent un test de sélection afin d'intégrer l'établissement. C'est notamment le cas des centres les plus prestigieux (comme Les Compagnons du devoir), ou de ceux qui proposent des diplômes en un an au lieu de deux, ce qui exige un niveau scolaire plus élevé au départ. D'autres CFA mettent en place des tests de positionnement : sans être éliminatoires, les résultats de ces examens leur permettent de positionner les élèves dans des classes de niveau, notamment sur le plan de la langue.

Il n'existe pas de cadre commun concernant ces tests, qui peuvent très largement varier d'un établissement à l'autre. Ainsi, ces tests peuvent être axés sur la lecture et la compréhension et production de texte, alors que d'autres s'assimilent plutôt à des tests de logique. Les questionnaires à choix multiples sont couramment utilisés. Dans tous les cas, les compétences qui sont le plus souvent mobilisées sont celles de la lecture, de la compréhension écrite et de la compréhension des consignes.

Par ailleurs, il est courant que ces tests soient complétés – voire remplacés – par des entretiens de motivation. Au-delà du niveau de français, il s'agit alors pour les jeunes de démontrer leur intérêt pour la matière enseignée et leur volonté de s'inscrire dans une scolarisation dans la durée. La maîtrise orale du français demeure néanmoins un atout indéniable pour ces entretiens.

# 4 LES OBJECTIFS DIDACTIQUES

Les formateurs FLE ont divers objectifs didactiques, car le profil des jeunes accueillis varie quant à leur pays d'origine, leur cursus scolaire, les langues parlées et leur projet de vie. Les objectifs fluctuent également en fonction du type de structure, de ses moyens, et de la durée de prise en charge des jeunes. En fonction des objectifs que se fixe un professeur de FLE, il emprunte aux différentes typologies du FLE. Il n'est pas question ici de détailler les séquences d'enseignement et d'apprentissage selon les différents niveaux au sein des structures d'accueil, mais de donner un aperçu général de la visée des séances d'enseignement.

## L'alphabétisation

L'alphabétisation correspond à l'apprentissage du code écrit d'une langue (lecture et écriture). Les jeunes relevant de l'alphabétisation peuvent n'avoir que très peu de repères oraux en français. Ils ont été peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine et n'ont appris ni à lire ni à écrire dans leur langue maternelle. Ceux qui ont été scolarisés plusieurs années dans une langue ne relevant pas de l'alphabet latin auront besoin de cours de lecture et d'écriture, mais leurs compétences langagière et scolaire dans leur langue maternelle leur permettront de progresser plus vite et de dépasser leurs premières difficultés. Ils feront appel à leurs connaissances qu'ils transposeront de manière inconsciente dans la langue cible. Cet ensemble de règles et connaissances est développé par Noam Chomsky sous le terme de *grammaire universelle*<sup>18</sup>.

18. Noam Chomsky, *Structures syntaxiques*, Paris, Seuil, 1979.

Les élèves ne partent pas sans bagage de connaissances. Un cours d'alphabétisation est avant tout le passage d'un apprentissage en contexte social à un apprentissage formalisé dans une salle de classe. En effet, la plupart des jeunes en classe d'alphabétisation sont plurilingues, ils ont donc l'expérience de l'apprentissage de langues de manière informelle et à l'oral. La classe est donc vectrice de transformations dans les représentations de l'apprentissage et de la posture d'élève.

Comme évoqué plus loin, l'analphabétisme est souvent pensé en France en termes de déficit, alors que ces jeunes peuvent venir de lieux où le fait de ne pas savoir écrire ne leur a pas posé de problèmes. L'apprentissage de la lecture ne doit donc pas être pensé par le formateur comme la guérison d'une pathologie, mais davantage comme une nouvelle clé pour la compréhension du monde, l'autonomisation, la dignité et l'estime de soi.

Le professeur de FLE peut alors mettre l'accent sur :

- ↪ **La découverte de l'enseignement formalisé** : connaissance/usage des outils d'une salle de classe, organisation du temps et de l'espace, développement de la posture d'élève ;
- ↪ **L'apprentissage de la lecture** : lettres, correspondance phonie-graphie, tenue du stylo, approche syllabique, découverte de mots... ;
- ↪ **La communication orale** : consolidation des acquis pour les francophones, niveau débutant pour les non francophones ;
- ↪ **La numératie** : « *capacité à utiliser, à appliquer, à interpréter et à communiquer des informations et des idées mathématiques, afin de mener et gérer les problèmes mathématiques de diverses situations de la vie quotidienne* »<sup>19</sup> ;
- ↪ **La littératie** : capacité à construire du sens autour d'une phrase et d'un texte, à reconnaître des documents, à identifier des symboles et à communiquer de manière efficace.

**19.** Organisation de coopération et de développement économique, *Literacy, numeracy and problem solving in technology-rich environments : Framework for the OECD Survey of Adult Skills*, 2012.



C'est sur ce dernier aspect que se concentre l'enseignement à un public en post alphabétisation ou dans des situations d'illettrisme. En effet, on peut savoir déchiffrer un texte sans pour autant y mettre du sens ou en comprendre la situation de communication. Cela passera notamment par l'étude de schémas, de cartes, de notes, d'e-mails...

Au-delà de l'apprentissage de la lecture, l'alphabétisation est avant tout une porte d'entrée vers l'enseignement formalisé. Elle sera déterminante dans la capacité de l'élève à s'inscrire dans son apprentissage.

## Le français langue de scolarisation ou FLScO

Le français langue de scolarisation (FLScO) est l'apprentissage du français comme langue permettant de s'intégrer dans une classe. Robert Bouchard le définit comme l'apprentissage du français scolaire, mais aussi de la compétence scolaire, c'est-à-dire les comportements d'interaction verbale et non verbale en milieu scolaire<sup>20</sup>. Le rôle du FLScO est de guider l'apprenant à travers des concepts très spécifiques à l'école : des concepts appartenant à chaque discipline, mais aussi un socle de compétences transversales nécessaires à acquérir avant de pouvoir s'intégrer dans une classe ordinaire. On y retrouve, par exemple :

- ↳ **La lecture et les mécanismes de compréhension de consignes ;**
- ↳ **Les outils d'organisation du discours ;**
- ↳ **La grammaire et le vocabulaire technique spécifique ;**
- ↳ **Les mécanismes de l'évaluation.**

**20.** Robert Bouchard, « La compétence scolaire comme compétence oralo-graphique : une cible décisive pour l'enseignement du français langue seconde aux "enfants nouvellement arrivés en France". *Diversité : ville école intégration*, CNDP, 2008, pp.1-9. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00431206/document>

Dans le FLSCO, la langue française est donc ici à la fois objet d'étude et outil d'apprentissage des autres objets d'étude. Comme le précisent Martine Chomentowski et Aline Gohard-Radenkovic, « *le professeur de FLSCO doit substituer à une pédagogie du contenu une pédagogie du processus, dans laquelle les activités scolaires tiennent lieu à la fois de finalité et de régulateur du développement cognitivo-intellectuel, linguistique et socio-affectif de l'enfant* »<sup>21</sup>.

Notons que le FLSCO s'inscrit dans le domaine du français sur objectifs spécifiques (FOS), son objectif étant en lien avec les contenus spécifiques liés aux différentes disciplines scolaires et en adéquation avec le développement cognitif, intellectuel et affectif de l'enfant.

Laurence Le Ferrec définit trois pôles d'apprentissage du FLSCO<sup>22</sup> :

- ↪ **La langue de communication**, partagée par tout le milieu scolaire. Elle se décline entre les situations formelles (discussion avec le professeur, le personnel) et informelles (discussion avec les camarades, dans la cour...);
- ↪ **La langue d'apprentissage**, correspondant aux notions et concepts spécifiques au milieu scolaire, comme les consignes, les règles de la classe, le matériel scolaire... Ce sont des savoir-faire transversaux ;
- ↪ **La langue d'enseignement**, qui regroupe l'ensemble des connaissances nouvelles à s'approprier dans les contenus spécifiques à chaque discipline.

21. Chomentowski Martine, Gohard-Radenkovic Aline, « Apprendre en français pour apprendre le français du FLE/FLS au FLS/FLSCO : l'exemple des compétences mathématiques », *Revue française de linguistique appliquée*, 2014/2 (Vol. XIX), p. 57-70. URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2014-2-page-57.htm>

22. Laurence Le Ferrec, « Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines », *Le français d'aujourd'hui*, 2012/1 (n° 176), pp. 37-47. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujour-d-hui-2012-1-page-37.htm>

Le FLSco aide les élèves ayant été scolarisés antérieurement à transférer et adapter leurs compétences scolaires de leur langue d'origine vers la langue seconde. Cela leur permet ainsi de développer des compétences linguistiques solides pour la poursuite de leurs études. Il est cependant à noter que, pour les élèves non scolarisés antérieurement, ces compétences transférables n'existent pas. Le FLSco doit donc être couplé à une méthode d'alphabetisation en langue seconde.

## Le français langue d'intégration

Théorisé en 2011 par la Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté (Daic) de la Direction générale des étrangers en France du ministère de l'Intérieur, devenue Direction de l'intégration et de l'accès à la nationalité (DIAN)<sup>23</sup>, le français langue d'intégration (FLI) fait suite à une réflexion autour de l'enseignement du français à un public migrant, parmi lequel on constate une très grande diversité d'origines et de niveaux d'instruction. Par ailleurs, les primo-arrivants ayant le plus souvent vocation à rester en France, il est devenu nécessaire de construire une politique de formation linguistique visant l'intégration de ces populations et une nouvelle didactique répondant à de nouveaux besoins.

Par ailleurs, le Contrat d'accueil et d'intégration, créé en 2007, et devenu Contrat d'intégration républicaine en 2016, est obligatoire en cas d'obtention d'une carte de résident ou de la majorité des titres de séjour<sup>24</sup>. Ce contrat, géré par l'Ofii, intègre une évaluation de niveau en français, une formation civique de 12 heures sur des sujets tels que les institutions françaises, les valeurs de la République et la société, ainsi qu'une formation linguistique pour les niveaux infra A1. Depuis la nouvelle loi asile et immigration de 2018, cette formation comporte quatre parcours, allant de 100 à 600 heures. Ce dispositif a nécessité l'ouverture de nombreux postes et la théorisation d'un nouveau champ didactique : le FLI. Les objectifs du FLI ne se cantonnent pas aux besoins de l'Ofii, mais peuvent s'étendre à ceux

**23.** Décret n° 2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration ».

**24.** Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile, articles L. 413-1 à L. 413-6 et articles R. 413-2 à R. 413-7.

de la classe interne. En effet, les jeunes sont destinés à devenir des acteurs sociaux et il leur est nécessaire d'appréhender par la langue le monde qui les entoure.

Pour garantir une intégration sociale, citoyenne et économique, les objectifs du FLI ont été définis à travers quatre pôles d'interaction :

- ↳ **Les interactions transactionnelles** (commerces, services administratifs, sociaux...);
- ↳ **Les interactions interpersonnelles** (voisins, amis, rue, sortie d'école...);
- ↳ **Les interactions professionnelles** (lieu de travail, recherche d'emploi);
- ↳ **Les interactions médiatisées** (journaux, affiches, courriers...).

À chaque pôle d'interaction s'ajoutent des connaissances socioculturelles qui complètent le travail autour des actes de parole. Ainsi, le formateur FLE apporte des éléments linguistiques et culturels autour des institutions françaises, du monde du travail, du système de santé, de la recherche de logement, etc.

Bien que ce référentiel soit en lien avec un projet politique, il a le mérite d'élargir la réflexion, de poser un cadre et des objectifs à ce nouveau champ didactique. Il permet de proposer de nouvelles ressources pédagogiques dans un domaine jusque-là très pauvre en littérature et en ressources. Les cours proposés par l'Ofii dans le cadre de la signature du Contrat d'intégration républicaine sont des cours d'alphabétisation couplés à du FLI. Le FLI répond à une partie des besoins des mineurs isolés en termes de formation linguistique. Destinés à s'émanciper très tôt, il est nécessaire que la classe de langue fournisse les outils nécessaires à leur autonomie linguistique et sociale dans les situations interactionnelles décrites par Hervé Adami<sup>25</sup>. Le FLI constitue donc la base de l'élaboration d'un programme d'enseignement.

**25.** Hervé Adami, « L'acculturation linguistique des migrants : des voies de l'insertion sociolangagières à la formation » in Lucie Cadet, Jan Goes et Jean-Marc Mangiante (dir.). *Langue et intégration : Dimensions institutionnelle, socioprofessionnelle et universitaire*, Peter Lang, p. 39-51, 2010.

## Le français professionnel

Le français professionnel est un champ didactique spécifique du fait de ses objectifs, mais aussi de sa temporalité qui est en général très courte. Le français langue professionnelle est enseigné partout à travers le monde, mais regroupe une grande variété de contenus d'enseignement. On peut distinguer deux grandes tendances liées à la typologie du public :

- ↪ **Un public scolarisé, dans la vie active, qui a besoin d'apprendre le français dans le cadre de son travail.** La langue enseignée sera celle du français des affaires.
- ↪ **Un public avec un petit niveau de français (A1/A2) ou peu scolarisé et souhaitant s'insérer dans la vie active en France.** La langue enseignée sera le Français vers l'Emploi.

C'est cette deuxième catégorie qui nous intéressera davantage, la plupart des mineurs isolés étrangers étant généralement peu scolarisés et se dirigent vers des formations courtes et professionnalisantes, ainsi qu'une insertion rapide dans le monde du travail.

Parmi les objectifs didactiques du français professionnel, une partie sont en lien avec de la postalphabétisation vers l'emploi :

- ↪ **Littératie** : capacité à comprendre les écrits du monde du travail et leurs enjeux (offres d'emploi, contrat de travail, fiche de paie) ;
- ↪ **Rédaction** : capacité à rédiger des écrits courts et efficaces (SMS, note, e-mail).

Les autres objectifs sont communs à tous les élèves, quel que soit leur niveau de scolarisation. Ils portent sur les trois compétences à communiquer langagièrement définies par le CECRL et spécifiées dans le cadre du français professionnel :

- ↪ **Compétences linguistiques** : lexique des domaines professionnels (transports, hôtellerie, bâtiment, entretien...), outils, règles de sécurité.
- ↪ **Compétences sociolinguistiques** : construction d'un CV, formulaire, présentation à un employeur.

↪ **Compétences pragmatiques** : s'excuser, expliquer un problème, prendre un rendez-vous.

L'objectif du français professionnel est l'autonomisation linguistique de l'apprenant dans la recherche de son emploi, mais aussi dans sa capacité à garder cet emploi et à s'épanouir au travail.

Même si le formateur n'organise pas formellement des séances de français professionnel, il peut tout de même garder en tête ses objectifs et les disséminer dans ses cours. En effet, les objectifs du français professionnel sont très ancrés dans la réalité et permettent de garder en tête le sens de son apprentissage et ce à quoi il va mener.

# II.

## L'organisation des classes et des niveaux

Le jeune, dès son arrivée, finalise les formalités d'accueil avec l'équipe éducative. Cela passe par un entretien d'accueil, la signature du contrat de séjour, du règlement interne de l'établissement, la compréhension de ses droits et de ses devoirs, etc. Le jeune peut donc, à partir du premier jour, intégrer la classe de FLE.

Pour lui permettre d'apprendre dans de bonnes conditions, l'enseignant de français fait passer au jeune apprenant un test de positionnement en évaluant les quatre compétences décrites dans le CECRL (compétences de production et de compréhension écrite, compétences de compréhension et de production orale). Ce test de positionnement est sous forme d'une évaluation diagnostique qui permet d'attribuer au jeune un niveau de langue (A1.1, A1, A2, B1, B2, C1 et C2) et de le positionner dans un groupe de compétence. À titre informatif, les jeunes ont généralement différents niveaux de compétences en langue allant du niveau Alpha (post-alphabétisation) au niveau B2 du CECRL. Dans la mesure du possible, les classes sont formées via une répartition par groupes de niveaux : alphabétisation, niveau débutant/intermédiaire, niveau avancé.

Dans cette évaluation diagnostique, on peut retrouver plusieurs parties :

- ↳ **Des questions « faciles » (test)**, permettant de mettre en confiance l'apprenant, de vérifier ses informations administratives, mais aussi sa capacité à répondre aux questions, tant cognitivement que par son niveau linguistique. Dans ces questions, on retrouve l'identité, l'adresse, le pays d'origine.
- ↳ **Une courte biographie langagière**, permettant de dresser le profil linguistique d'un jeune avant son parcours migratoire, mais aussi pendant. Il arrive régulièrement que la migration soit longue : les jeunes peuvent ainsi passer plusieurs mois dans un pays qui ne devait être qu'une étape et y apprendre la langue. Cette compétence est à valoriser.



- ↪ **Un résumé du parcours scolaire.** Il est à noter que ce que nous définissons comme école n'est pas universel. En effet, beaucoup de jeunes ont suivi un enseignement en école coranique, et le sens que l'on met derrière ce terme varie d'une structure à l'autre. D'autres ont pu être instruits par un proche ou un tuteur.
- ↪ **Des exercices de français dans un double objectif :** déterminer le niveau de français, mais aussi le niveau de scolarisation. Ils doivent être progressifs de manière à pouvoir situer le « niveau levier ».

En fonction de la classe qu'ils vont intégrer, une partie sur les mathématiques peut aussi être ajoutée. Elle a l'avantage de convoquer des compétences qui vont au-delà de la barrière linguistique, bien que les méthodes de calcul ne soient pas universelles.

À partir de cette évaluation diagnostique, le jeune peut exprimer son projet professionnel, ce qui nous permet de travailler davantage avec lui des contenus spécifiques tels que le français sur objectifs spécifiques ou le français langue professionnelle<sup>26</sup>.

D'un point de vue scolaire, il est possible de différencier quatre profils de jeunes selon leur langue maternelle et leur scolarité dans leur pays d'origine. À chaque profil correspondent des difficultés spécifiques et des objectifs pédagogiques à accomplir.

## Les francophones scolarisés

Ce groupe s'adresse aux jeunes qui ont suivi plusieurs années d'école en français. Ils sont alphabétisés et ont des notions en mathématiques très variables. Ces jeunes ont des compétences scolaires, mais le retour à l'école peut tout de même être difficile, car les souvenirs sont parfois lointains.

<sup>26</sup>. Cf. Partie concernant les objectifs didactiques.

## Les non francophones scolarisés

Ce groupe est constitué de jeunes ayant été scolarisés plusieurs années dans leur langue maternelle. Le fait d'avoir étudié sa langue maternelle à l'école introduit un certain rapport à l'écrit : les non francophones scolarisés sont a priori capables de faire le lien entre ce qu'ils entendent et ce qu'ils lisent, mais aussi entre ce qu'ils entendent et ce qu'ils écrivent. Ils sont aptes à reporter les catégories d'analyse de leur propre langue sur la langue française.

## Les francophones non scolarisés ou peu scolarisés

Ce groupe doit suivre des cours d'alphabétisation afin d'acquérir des compétences liées à l'espace écrit et à la gestion de l'écrit : écrire sur une ligne, tenir un cahier page par page ou même l'ouvrir dans le bon sens, utiliser le matériel. Ils disposent d'un grand vocabulaire et il s'agit plutôt de coder ces mots avec une discipline scolaire.

## Les non francophones non scolarisés

Les plus grandes difficultés sont présentes dans ce groupe. En plus d'apprendre la langue (coder le vocabulaire, reproduire un texte, chercher de l'information précise dans un document oral ou écrit...), les jeunes non francophones non scolarisés doivent également apprendre à apprendre : acquérir une discipline scolaire, respecter les autres dans la salle de classe, développer des compétences de savoir-être, savoir-vivre et savoir-faire dans ce contexte.

Une fois le profil du jeune repéré suite à l'évaluation, les jeunes pris en charge dans les structures de France terre d'asile sont placés dans une classe adaptée à leur profil dans trois catégories possibles de niveau.

Le niveau « alphabétisation » concerne les jeunes ne maîtrisant pas l'alphabet, la combinaison syllabique ou la lecture de mots simples. Dans ces groupes peuvent se côtoyer des jeunes afghans ou pakistanais ayant été scolarisés dans leur pays, mais ne connaissant pas l'alphabet latin, ainsi que des jeunes francophones d'Afrique de l'Ouest ou du Maghreb n'ayant pas ou peu été scolarisés dans leur pays d'origine.

Le « niveau FLE » s'adresse aux jeunes scolarisés, maîtrisant la lecture et l'écriture dans leur langue maternelle et dont le français n'est pas la langue maternelle. L'écrit et l'oral sont travaillés dès le début de l'apprentissage du français. Les jeunes ont connaissance de la structuration de leur langue d'origine et peuvent comparer celle-ci avec celle du français.

Le niveau « avancé/français langue maternelle (FLM) » concerne les élèves ayant atteint un niveau de français élevé. Il intègre principalement les jeunes africains francophones ayant suivi une scolarisation avancée dans leur pays d'origine et avec lesquels l'enseignement du français se rapproche de l'enseignement du français langue maternelle (niveau fin de cycle élémentaire/collège).

Le nombre de classes et le nombre d'élèves par classe dépend tant des centres et de leur capacité d'accueil que de l'affluence : il arrive que l'effectif d'une classe varie de moins de cinq à plus de vingt élèves, en très peu de temps. Les classes se caractérisent également par leur hétérogénéité : l'âge, le niveau de français, le parcours scolaire ou la culture d'origine des élèves. De plus, dans certaines structures, le temps de prise en charge de chaque jeune varie selon sa situation personnelle, ce qui ne contribue pas à l'homogénéité des classes.



# Les défis du travail avec les mineurs isolés étrangers



# 1 L'ADAPTATION DES CONTENUS ET DES MÉTHODES

Face à l'hétérogénéité des profils des mineurs isolés étrangers, les formateurs doivent être imaginatifs et innover dans leurs pratiques. Une adaptation constante est nécessaire afin de répondre au mieux aux besoins de chaque élève. Les sources sur lesquelles sont construits les cours sont donc multiples : internet, manuels classiques, manuels spécialisés, jeux, outils multimédias (vidéos, enregistrements, etc.).

On relève plusieurs difficultés dans la recherche de supports adaptés à la classe de FLE pour les mineurs isolés étrangers. Souvent, il ne s'agit pas d'un problème d'objectif ou de méthode d'enseignement, mais de sujet ou même de support. Il y a globalement trois possibilités de choix dans les manuels :

## Les manuels d'école primaire

Ils permettent un accès à des supports et exercices de niveau débutant à l'écrit, proches d'un niveau alphabétisation. Cependant, le risque est l'infantilisation à bien des égards : niveau apparent, dessins, écritures enfantines, sujets liés à la famille, à l'école primaire, vocabulaire inadapté. Par ailleurs, ces manuels sont à destination d'apprenants de français langue maternelle, ce qui n'est le cas que pour très peu de jeunes.

## Les manuels FLE pour adolescents ou adultes

On retrouve dans les manuels une certaine homogénéité de contenu thématique et de références culturelles. Ces éléments correspondent à un mode de vie très occidentalisé. Les jeunes sont majoritairement issus

de pays des Suds où les effets de la mondialisation ne se ressentent pas nécessairement au quotidien. Elle existe dans les représentations individuelles, mais est souvent insuffisante ou erronée. Ainsi, sur un exercice dans lequel apparaît une personnalité, une émission de télévision, un jeu vidéo, c'est le concept même du support qu'il faut d'abord expliquer. Par ailleurs, la représentation des loisirs et des centres d'intérêt, des schémas familiaux et des modes de consommation est généralement très éloignée de la réalité des jeunes pris en charge.

## **Les manuels FLI et méthodes d'alphabétisation pour adultes**

Ces manuels constituent une bonne alternative aux manuels de FLE. Il y a généralement une volonté de diversité culturelle et certaines thématiques sont tout à fait pertinentes. Cependant, les thématiques abordées dans ces manuels ne conviennent que partiellement. En effet, nombre d'entre elles concernent la famille, les enfants et leur scolarisation, sujets inadaptés pour des mineurs isolés. Par ailleurs, le niveau de compréhension et de production écrite de ces manuels est souvent beaucoup trop faible pour permettre une réelle progression. Toutefois, depuis quelques années, certains éditeurs proposent des manuels de français langue étrangère pour adolescents et adultes qui peuvent être adaptés au public des mineurs isolés étrangers (éditions Clé internationale, Hachette FLE, Belin, etc.).



## 2 L'INFLUENCE DE LA DURÉE DE PRISE EN CHARGE

### Situation administrative et gestion de l'attente pour les jeunes

Le parcours des mineurs isolés étrangers peut être plus ou moins long selon la situation administrative et juridique du jeune. Les mineurs isolés étrangers peuvent passer par plusieurs étapes : mise à l'abri d'urgence, prise en charge temporaire en attente de la validation de leur minorité par le juge, prise en charge définitive par l'Aide sociale à l'enfance jusqu'à majorité. Du fait de ce parcours hétérogène, la durée de prise en charge des jeunes au sein d'une structure d'accueil est extrêmement variable. Dans certains centres, les jeunes partent au bout d'une semaine tandis que d'autres restent plusieurs mois. Pour les jeunes qui voient leurs camarades partir ou avoir accès à l'école plus rapidement qu'eux, la frustration qui en découle peut être difficile à gérer.

Quel que soit le parcours, l'attente est le point commun à tous les mineurs isolés étrangers. Cette situation administrative instable porte son lot d'incertitudes et d'angoisses et peut se traduire par du stress ou un manque de motivation, voire un décrochage. L'approche de la majorité peut être aussi un facteur d'angoisse supplémentaire affectant l'implication des jeunes dans l'apprentissage de la langue.

### Impact sur le suivi pédagogique

La diversité du temps de prise en charge a un impact sur l'accompagnement que peuvent proposer les professionnels. Les jeunes intègrent les cours tout au long de l'année, il en va souvent de même pour les départs.

Dans les structures d'accueil temporaire particulièrement, les admissions et les départs sont quotidiens. Ces entrées et sorties des jeunes sont parfois programmées à l'avance, mais se font bien souvent dans l'urgence.

Les enseignants peuvent donc rarement anticiper la possibilité qu'auront les élèves de se maintenir dans leurs cours, ou même le nombre de jeunes présents en classe chaque jour. Les départs, les arrivés ainsi que les rendez-vous (administratifs, juridiques, médicaux) sont donc fréquents, ce qui interrompt la continuité pédagogique.

L'enjeu pour les professionnels est l'adaptation constante plus que la prévision au moyen ou long terme. La construction de séquences complètes, divisées en séances suivant un programme à l'année, est réservée aux structures pérennes qui accueillent des jeunes sur une durée plus longue et déterminée.



## 3 LA PRISE EN COMPTE DES PROBLÉMATIQUES DE SANTÉ DES JEUNES

Les premiers freins à l'assiduité en classe et à la régularité dans l'apprentissage sont des difficultés liées à la santé. En effet, le public des mineurs isolés étrangers représente un groupe vulnérable au niveau physique et psychologique. Sur le plan physique, les mineurs isolés étrangers peuvent être porteurs de certaines maladies du fait de leurs conditions de vie souvent précaires durant leur parcours migratoire et lors de leur arrivée en France (gale, pathologies respiratoires ou digestives)<sup>27</sup>. Sur le plan psychologique, un cumul de traumatismes, souvent lié à des événements dans le pays d'origine, au parcours migratoire et à leur arrivée dans les pays d'accueil, fait apparaître une santé mentale particulièrement dégradée et une prévalence des troubles post-traumatiques tels que les troubles anxieux ou les états dépressifs<sup>28</sup>.

Ainsi, beaucoup de mineurs isolés étrangers ont des pathologies et bénéficient de suivis médicaux, parfois lourds, qui les empêchent d'être présent à toutes les heures de classe. Ces suivis peuvent entraîner des prises de traitement importantes, ayant un impact sur le sommeil, l'appétit ou le moral, et donc sur la capacité à être présent et actif en classe. La maladie peut avoir un impact sur la disponibilité psychique du jeune, réduire sa capacité à se concentrer et à participer en classe, affaiblissant son niveau global d'apprentissage.

**27.** Médecins du Monde, Programme mineurs non accompagnés Paris, rapport d'activité 2018.

**28.** On constate notamment chez les mineurs isolés étrangers une grande fréquence de troubles anxieux (38 %) et dépressifs (44 %) cf. Radjack, Rahmethnissah, et al. « L'accueil des mineurs isolés étrangers : un défi face à de multiples paradoxes », *Enfances & Psy*, vol. 67, no. 3, 2015, pp. 54–64.

De plus, les problématiques de sommeil sont récurrentes. Elles peuvent être liées à de multiples raisons, comme des rythmes décalés, la vie en collectivité ou encore le temps d'adaptation à un nouvel environnement. Ces problématiques de sommeil peuvent également provenir de troubles liés à l'exil au cours duquel des événements ont pu engendrer des traumatismes. Les modes de résurgence du trauma sont multiples et complexes, mais les impacts sur la qualité du sommeil sont visibles. De manière plus globale, ces situations précaires engendrent du stress que certains essaient de pallier à travers la consommation de stupéfiants ou de médicaments hors prescription. Ces consommations peuvent entraîner des addictions souvent difficilement compatibles avec le rythme de la classe. Il est courant de voir de jeunes consommateurs en situation de décrochage scolaire.

Enfin, certains jeunes ont connu des parcours d'errance dans leurs pays d'origine, mais aussi au cours de leur parcours migratoire, errance qu'ils peuvent poursuivre une fois arrivés en France. Ces jeunes, particulièrement sujets à la traite des êtres humains (délinquance et prostitution forcées notamment), parfois polyconsommateurs de substances psychotropes et porteurs de maladies typiques des personnes vivant à la rue, présentent diverses carences affectant leurs capacités d'apprentissage<sup>29</sup>.

Il faut garder à l'esprit que tous les jeunes ne sont pas concernés par ces problématiques. Il est toutefois essentiel que les formateurs en soient conscients pour pouvoir adapter leur posture et leur contenu aux élèves de la classe.

<sup>29</sup>. *Trajectoires, Recherche-action sur la situation des mineurs non accompagnés marocains*, 2017.

# 4 LES OBSTACLES À L'APPRENTISSAGE

## Les représentations de la langue et l'insécurité linguistique

La difficulté à s'inscrire dans l'apprentissage peut être liée à la difficulté de communiquer. En effet, les élèves comprennent souvent mieux qu'ils ne s'expriment et quand ils prennent conscience de leurs limites dans leur capacité à communiquer, beaucoup se retrouvent dans des situations d'insécurité linguistique. Par ailleurs, la France est un pays très unifié linguistiquement. Cette suprématie de la langue française a favorisé l'émergence d'un pays monolingue, tant dans l'apprentissage des langues que dans les représentations culturelles. Philippe Blanchet (2016) propose même le terme de « glottophobie », c'est-à-dire de rejet face à la diversité linguistique, aussi bien à l'égard des langues étrangères, qu'à l'égard de la variation interne dans une langue<sup>30</sup>. Le français est donc indispensable pour réussir, mais est aussi porteur de beaucoup d'exigences envers les apprenants, et particulièrement ceux en situation de précarité. Son acquisition devient un véritable défi dans lequel il faut sans cesse lutter contre le découragement. Par ailleurs, les primo-arrivants issus de pays d'Afrique francophone font face à une certaine violence linguistique. En effet, ils sont scolarisés en français ou connaissent à minima le français de la rue. Cependant, en arrivant en France, ils prennent conscience que le français qu'ils connaissent n'est pas le français qui est parlé et écrit dans l'hexagone. Les différences entre les formes du français sont telles qu'elles posent parfois des problèmes de compréhension. Ils doivent apprendre ce qu'eux-mêmes nomment le « *vrai français de France* ». Cette situation diglossique<sup>31</sup> peut créer une grande insécurité.

30. Philippe Blanchet, *Discriminations : Combattre la glottophobie*, Paris, Textuel, 2016.

31. Diglossie : situation de bilinguisme au sein d'un même groupe humain dans laquelle les deux langues ont des statuts hiérarchiquement différents.

## Les représentations de l'apprentissage

Il est très difficile pour certains jeunes de percevoir l'enjeu que représente l'apprentissage de la lecture dans leur vie quotidienne. Si les jeunes enfants n'ont pas de difficultés à apprendre sans but ni raison, cela peut être moins le cas des adolescents et jeunes adultes. Pourtant, il y a peu d'apprentissages plus déroutants que la lecture : quand on ne sait pas lire, on ne peut comprendre la finalité. Le jeune peut aussi avoir été en échec scolaire en langue maternelle, le fait de revenir à l'école en langue seconde peut être impressionnant. En outre, dans les sociétés où la tradition orale est importante, l'apprentissage oral est facilité, mais il est difficile de voir l'utilité de l'écrit. Il est donc très important, avant d'entrer dans l'écrit, de discuter avec les jeunes de la fonction sociale de l'écrit et des possibilités que l'apprentissage de la lecture leur ouvrira. Aller à l'école, c'est surtout apprendre à apprendre.

Beaucoup d'apprenants ne sont que très peu allés à l'école, d'autres n'y sont jamais allés. Certains ont passé l'âge d'aller à l'école dans leur pays, et pour les mineurs, y retourner à l'âge de 17 ans pour apprendre à lire peut être perçu comme infantilisant. C'est en quelque sorte nier leur condition de grand adolescent, voire de jeune adulte, en comparaison avec l'autonomie et les responsabilités que l'on peut leur demander en dehors de la classe. En outre, les temps de formation en français peuvent sembler longs par rapport à la qualification finale, ce qui a de quoi décourager.

Par ailleurs, l'initiation au français peut s'être faite d'une façon informelle, pendant le parcours migratoire ou à l'arrivée. Le passage à un enseignement formalisé peut donc s'avérer difficile. Enfin, la logique d'apprentissage peut ne jamais avoir été installée, il est donc extrêmement compliqué pour certains de mesurer les codes sociaux d'une classe, la concentration et la patience que demandent les apprentissages.

L'apprentissage de la langue du pays d'accueil peut être vécu comme corrélié à l'abandon de son identité et de ses valeurs. Il peut également naître en chacune de ces personnes un sentiment de culpabilité : apprendre une langue, c'est renier sa fidélité envers sa langue, ses origines et ses parents,

sa famille restée au pays. Des conflits de loyauté peuvent apparaître chez les jeunes « non émancipés ». Comme l'explique Dieudonné Kobanda, certains jeunes ont encore des attaches au pays, voire sont envoyés par des proches pour « réussir » comme l'expriment certains d'entre eux<sup>32</sup>. Cette pression a des conséquences sur l'implication du jeune dans sa scolarité et son insertion professionnelle. Les conséquences peuvent être tout à fait positives et vectrices de motivation, ou au contraire se transformer en frein à l'apprentissage.

## Les troubles enfouis sous les difficultés linguistiques

Les jeunes accueillis au sein des classes de FLE sont également des enfants en situation d'apprentissage. En France, on considère que 6 à 8 % des enfants souffrent de « troubles dys » (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie...), 4 % des élèves scolarisés auraient un trouble du déficit de l'attention et hyperactivité (TDAH) et environ 1 enfant sur 100 présente un trouble du spectre autistique. L'ensemble de ces troubles cognitifs et neuro-développementaux sont difficiles à diagnostiquer chez des élèves en classe ordinaire. Ils sont d'autant plus difficiles à observer chez les mineurs isolés étrangers, car leur trouble à l'apprentissage est souvent mis sur le compte de l'interculturalité ou des difficultés liées à la migration. A contrario, beaucoup de jeunes se voient poser des diagnostics qui ne prennent pas en compte cette dimension interculturelle et migratoire. Par ailleurs, il est complexe de distinguer un trouble chez un allophone. Les difficultés sont enfouies derrière le déficit linguistique. En réalité, peu d'experts sur ces questions (psychologues, orthophonistes...) sont formés pour travailler avec des allophones ou dans la médiation interculturelle.

**32.** Dieudonné Kobanda, « Table ronde 1 : Les causes des migrations des mineurs isolés étrangers », *Migrations société*, n° 136, 2011, pp. 18-24.

# IV.

## Face aux difficultés, trouver les ressources

# 1 LA MOTIVATION

Face à des élèves réticents à l'apprentissage, souvent absents, ou dans l'opposition, les théories de la motivation sont une grande ressource.

## Les besoins

La motivation est d'abord liée à la réalisation d'un besoin. Ces besoins ont en premier lieu été théorisés par Abraham Maslow dans une pyramide regroupant cinq besoins fondamentaux (physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime et d'accomplissement de soi), classés par ordre de priorité<sup>33</sup>. Cette pyramide, remise en cause à bien des égards, interroge tout de même sur le niveau de priorité que représente l'apprentissage du français et la scolarité pour chacun. Certains besoins ont pour origine des déterminismes sociaux, ils sont donc différents en fonction des individus et de leur culture.

Depuis, la recherche<sup>34</sup> s'est concentrée sur trois besoins psychologiques fondamentaux sources de motivation :

- ↳ **Le besoin d'autonomie** : se sentir libre de ses choix, être à l'origine de ses actions et en accord avec elles.
- ↳ **Le besoin de compétence** : se sentir efficace vis-à-vis de son environnement, réussir, relever des défis.
- ↳ **Le besoin d'affiliation** : être relié à des personnes importantes pour soi.

<sup>33</sup>. Abraham Maslow, « A Theory of Human Motivation », *Psychological Review*, n°50, 1943, pp. 370-396.

<sup>34</sup>. Edward L. Deci et Richard M. Ryan, *Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health*, 2008.

Là encore, on peut questionner ce que le fait d'être en classe apporte à chaque élève.

La motivation peut se manifester de différentes façons. On en relève trois grands types :

## **L'amotivation**

L'amotivation est un engagement, par exemple dans l'apprentissage, sans motivation, sans savoir pourquoi, ni ce que cela va apporter. Il arrive que des jeunes viennent en classe sans comprendre ce qu'ils peuvent retirer des cours. Les progrès sont en général infimes et très vite ces jeunes ne viennent plus en classe, car ils ne sont pas non plus soumis à la crainte de déroger à un règlement.

## **La motivation extrinsèque**

C'est l'engagement dans l'apprentissage pour des raisons externes. En effet, beaucoup de jeunes viennent en classe, car le règlement l'exige, ou par crainte de sanctions ou de recadrage de l'éducateur, du formateur. Il peut également avoir peur d'être mal vu, ou espérer être félicité. Ces formes de motivations sont régulées par des systèmes de menaces, de récompenses ou encore liées à la pression sociale. La récompense est toujours préférable à la sanction, mais elle ne motive qu'à court terme. Elle favorise l'intensité dans l'action, mais peut aussi tuer la motivation.

De manière plus subtile, d'autres jeunes ne voient pas l'intérêt immédiat d'être en classe, mais savent que c'est l'unique condition pour accéder à autre chose : un diplôme, la scolarisation dans un autre cadre ou encore l'accès à certaines activités. C'est une forme de motivation extrinsèque.



## La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque est l'engagement dans un apprentissage de manière volontaire et spontanée, par intérêt, par plaisir, sans attente de récompense externe. Dans la motivation intrinsèque, l'individu devient acteur de son engagement. On peut alors parler d'autodétermination. Les jeunes sont heureux de venir en classe, y viendraient même sans contrainte et éprouvent un réel plaisir d'apprendre.

Cependant, il n'y a pas de mauvaise source de motivation. Si la motivation intrinsèque est celle recherchée par les formateurs, les sources de motivation extrinsèque ne sont pas à exclure. Par ailleurs, il n'y a pas d'opposition entre la motivation intrinsèque et extrinsèque, mais plutôt un continuum dans lequel c'est le degré d'autodétermination qui est important : *à quel point l'élève est-il acteur de son apprentissage ou à quel point ce dernier est-il subi ?* En effet, au-delà des oppositions extrinsèque et intrinsèque, la motivation autodéterminée, c'est l'engagement pour le plaisir, mais surtout la compréhension du sens profond de ce que l'apprentissage peut nous apporter. Par exemple, un jeune qui n'aime pas les mathématiques, mais qui s'engage ardemment dans cet apprentissage parce qu'il veut devenir électricien est totalement mû par une motivation autodéterminée. C'est le cas de beaucoup de jeunes qui commencent la classe avec un désir de réussite sociale par l'accès à la scolarité ou au monde du travail.

La motivation est un état instable, fluctuant, qui doit être stimulé. Il arrive de perdre le sens de son apprentissage, de se sentir découragé sur une période... Pour lutter contre ce phénomène, le formateur a trois principaux outils à sa disposition.

## L'explicitation des buts et des contraintes

Il est important pour le formateur qu'il garde lui-même le sens de ce qu'il enseigne. En effet, dans le choix du thème, de l'activité, du support, le formateur doit pouvoir trouver un objectif et un sens en lien avec les besoins des élèves. Il ne s'agit pas de justifier aux élèves la qualité de son travail ou

la raison de ses choix, mais de pouvoir expliciter l'objectif à atteindre et les difficultés particulières que les élèves vont rencontrer pour y parvenir. Il rappelle ainsi aux élèves la raison de leur présence en classe, les encourage et leur montre le chemin.

## Le maintien du cadre

Puisque la motivation est un état fluctuant, il ne peut y avoir en classe que des élèves désireux d'apprendre pour le plaisir. C'est pourquoi il est important d'avoir en classe un cadre de travail, formalisé par un règlement clair et connu de tous qui prévoit des sanctions en cas de non-respect des règles. Il est également nécessaire de penser à valoriser ceux qui suivent ce règlement puisqu'ils y cherchent probablement de la reconnaissance sociale.

## L'écoute des émotions

L'enseignant doit prendre en compte les émotions liées à la situation d'apprentissage. En effet, des émotions positives peuvent faire grandir la motivation d'un apprenant et son désir d'être en classe. On peut parfois entendre des phrases comme « *je me sens capable* », « *je passe un bon moment* », « *je suis bien entouré* », « *ce n'est pas un stress pour moi de me rendre en classe* ». Ces phrases montrent que les besoins de compétence, d'affiliation et d'autonomie sont réalisés. Au contraire, les phrases inverses peuvent être les témoignages d'élèves en souffrance, dans la culpabilité et le mal être en classe.

De manière générale, l'ambiance de la classe est donc très importante et le formateur doit veiller à la place et à l'épanouissement de chacun. Il doit également prendre conscience, à travers ces trois axes de travail, que la relation qu'il construit et entretient avec chacun des élèves est un facteur majeur dans la construction d'une motivation plurifactorielle et la progression d'un jeune.

## 2 INTERCULTURALITÉ ET PÉDAGOGIE INTERCULTURELLE

Chaque enfant, en grandissant, se voit transmettre un ensemble de codes culturels et sociaux, à travers son éducation familiale, son histoire, sa scolarité et son évolution dans les groupes sociaux qui l'entourent - ce phénomène est défini par Margaret Mead sous le terme d'*enculturation*. Ce processus de transmission du groupe à l'enfant participe à la construction d'un adulte en devenir<sup>35</sup>. Lorsque les jeunes quittent le lieu où ils ont été élevés, ils emportent avec eux tout ce bagage individuel et social qui leur est propre. Ensuite, la migration en elle-même constitue une reconstruction de la culture, dans la mesure où elle sera vectrice de rencontres interculturelles, d'espoirs, mais peut-être aussi de peurs et de traumatismes. Chaque élément aura une incidence sur les représentations de chacun. Leur culture d'origine est souvent si éloignée de celle qu'ils vont découvrir en France que chaque détail qui la constitue est remis en cause à leur arrivée. Bien souvent, ce n'est pas le niveau de langue ni de scolarisation qui est la principale source d'incompréhension, mais un choc interculturel. Ce choc interculturel ne prend pas forme dans l'absence de représentation de l'Europe, mais dans une représentation influencée par leur propre histoire et par l'idéal qu'ils peuvent construire autour de l'Europe. Chaque individu ne se définit pas uniquement par la culture ou le groupe social auquel il appartient. L'interculturalité ne tient donc pas en la rencontre entre deux cultures, mais en la façon dont les personnes, issues de cultures différentes, entrent en relation et médient ce rapport entre leurs cultures<sup>36</sup>. Toutes ces rencontres participent de l'évolution et de la reconstruction identitaire et culturelle.

<sup>35</sup>. Melville J. Herskovits, *Les bases de l'anthropologie culturelle*, Paris, François Maspero Editeur, 1950, pp.33-50.

<sup>36</sup>. Jean-René Ladmiral et Edmond Marc Lipiansky, *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin, 1989.

Par ailleurs, le professeur de FLE a lui-même une perception de la culture française qui lui est propre. Elle correspond à son enculturation individuelle. Il a également une représentation de la culture des primo-arrivants. En effet, au-delà des représentations que l'on peut avoir sur la culture source d'un pays précis, comme l'Afghanistan ou le Mali, le fait que ces personnes aient potentiellement fui une menace, qu'elles aient migré pendant des mois, aient été en situation précaire pendant un temps, alimentent des représentations à leur égard de façon plus ou moins consciente.

À l'arrivée en France et dans les structures de protection de l'enfance, les liens affectifs sont fragiles, la perte des liens qui se créent est source d'anxiété. Il est donc compréhensible que la culture source soit le lien auquel on va s'attacher. Les jeunes vont alors chercher, parmi les traits culturels de leurs pairs, le plus petit dénominateur culturel commun entre eux et s'y accrocher. C'est ainsi que le repli communautaire peut apparaître. Mais même sans repli communautaire, la découverte de la culture de l'autre peut être brutale et vécue comme une agression. Il est du devoir du formateur FLE de favoriser les rencontres et les médiations interculturelles au sein de sa classe avec autant de douceur que possible, pour veiller à ne pas cristalliser des incompréhensions, des peurs ou de la colère. Il ne s'agit bien sûr pas de dresser un tableau complètement négatif de l'interculturalité. Malgré les difficultés qui peuvent être rencontrées, beaucoup de jeunes expriment également leur intérêt et leur enthousiasme d'être confrontés à une nouvelle culture. Pour autant, il est essentiel pour les formateurs d'avoir en tête les mécanismes qui peuvent se jouer et de veiller lui-même à ne pas stigmatiser les variations culturelles.

Abdallah Pretceille propose une liste non exhaustive de pièges à éviter dans lesquels le professeur de FLE peut se retrouver en pédagogie interculturelle<sup>37</sup> :

- ↳ **Une moralisation de la perception des différences** peut entraîner une binarisation manichéenne des traits culturels (« c'est bien, c'est mal »).
- ↳ **Une interprétation de la différence en termes de déficit** (« tu ne sais pas lire, alors il te manque quelque chose »).

<sup>37</sup>. Abdallah Pretceille, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, Presses universitaires de France, « Que sais-je ? », 2017, pp.20-33.

- ↳ **Une perspective hiérarchique et inégalitaire** est facilement prise dans la mesure où « la différence s'énonce par rapport à une norme ». Le professeur de FLE appartient au groupe dominant dans la mesure où il est citoyen du pays d'accueil et n'est pas en position de vulnérabilité. Il se sentira donc légitime à énoncer les différences par rapport à sa norme, mais il ne l'est pas toujours.
- ↳ **Une focalisation excessive sur les différences culturelles intergroupales au détriment des différences interindividuelles** du fait que la généralisation est un piège dans lequel il est très facile de tomber. La manifestation d'un même comportement peut avoir différentes causes, de même qu'il ne faut pas attendre des individus de la même origine culturelle les mêmes réactions. En effet, chaque apprenant doit pouvoir s'investir et s'épanouir au sein de la classe en tant qu'individu, avec ses besoins, sa personnalité, sa temporalité.

La classe de FLE doit, pour ouvrir les portes de l'intégration aux jeunes apprenants, favoriser les liens entre leur culture, leurs représentations culturelles ainsi que la culture cible, et les sensibiliser au monde qui les entoure. Chaque enfant est destiné à évoluer et agir dans le monde qui l'entoure. L'enseignant doit rendre l'apprenant acteur du cours en composant avec ses différences culturelles. La classe de FLE des mineurs isolés étrangers s'apparente à une microsociété au sein de laquelle le jeune se prépare à devenir un acteur social, un citoyen actif. Il favorise les échanges et le partage, sans tenter de gommer les hétérogénéités. Il crée ainsi des vases communicants, basés sur le principe de l'acculturation. Par ailleurs, l'apprenant doit comprendre que la société dans laquelle il évolue est soumise à des codes auxquels il ne doit pas se soustraire. La laïcité, par exemple, peut être perçue comme une menace pour certains apprenants qui la voient comme une volonté de cacher la diversité religieuse. Au contraire, elle doit être vue comme une condition de reconnaissance de la diversité et de coexistence des religions et idéologies<sup>38</sup>. Elle est intrinsèque au fonctionnement de la classe. La laïcité, ainsi que la démocratie et les droits de l'homme, deviennent en classe de FLE autant un moyen qu'une fin, un principe et non une idéologie, un outil pédagogique pour la rencontre interculturelle.

38. Abdallah Pretceille, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, Presses universitaires de France, « Que sais-je ? », 2017.



# 3 LE TRAVAIL PLURIDISCIPLINAIRE DANS LES STRUCTURES D'ACCUEIL

Situés au croisement des champs de la protection de l'enfance et du droit des étrangers, les mineurs isolés étrangers doivent bénéficier d'un accompagnement multiforme dans les structures d'accueil, au sein duquel se rencontrent les regards de professionnels issus de différentes disciplines (insertion, droit, santé, socio-éducatif, etc.).

## Place dans l'équipe éducative et dans la structure

Même si l'enseignement du français est au cœur des enjeux de l'autonomisation et de l'intégration des jeunes, il peut parfois être relégué au second plan de l'accompagnement, enfoui sous les autres problématiques que rencontre chaque jeune. Les formateurs FLE peuvent se sentir parfois isolés dans leur fonction. Il est donc nécessaire que l'enseignement du FLE soit au cœur des problématiques de l'équipe et que la communication entre le pôle pédagogique et les autres pôles soit fluide. Par ailleurs, le travail du formateur dépasse largement le cadre de la salle de classe. Quel que soit le type de structure, dans un foyer ou même dans un accueil de jour, le formateur participe à la vie collective et doit souvent gérer des situations qui vont au-delà de ses compétences didactiques. Il est amené à partager des repas, à participer aux activités, à intervenir en cas de conflit, etc. Il développe donc des compétences éducatives, en psychologie ou encore en insertion. Le formateur FLE est donc un travailleur social qui doit, lui aussi, se questionner sur sa pratique et son rôle au sein de la structure. Il est donc important que les formateurs assistent aux réunions d'équipe ainsi qu'aux formations collectives et aux heures d'analyse des pratiques.

## Lien avec les jeunes

Bien qu'il fasse partie de l'équipe, le formateur ne construit pas la même relation avec les jeunes qu'un éducateur ou un chargé d'insertion professionnelle. En effet, il crée du lien dans des dynamiques collectives et d'enseignement/apprentissage. Il n'est donc pas rare que le regard du formateur soit différent de celui d'un autre membre de l'équipe éducative. En effet, il peut se jouer en classe des choses donnant des informations capitales sur les jeunes, leurs émotions, leurs souffrances, leurs compétences, les relations entre pairs. L'espace de la classe confère une autre configuration permettant l'observation pédagogique en collectif. Ses observations peuvent apporter un éclairage capital dans la compréhension d'une situation d'un jeune. C'est pourquoi il est nécessaire, au même titre que les autres professionnels, que le formateur rédige des écrits sur les jeunes, fasse des transmissions et participe aux synthèses ou temps de concertation dans les structures qui le permettent. Enfin, le formateur FLE doit se questionner sur le type d'informations auxquelles il choisit d'avoir accès. En effet, dans certaines structures, les jeunes arrivent avec une note sociale parfois bien remplie, où l'on peut lire les détails du parcours migratoire et de sa situation de santé. S'il est important que le formateur connaisse le niveau de scolarisation d'un jeune, ainsi que sa situation de santé globale, il est questionnable d'accéder à l'intégralité des informations. Les points de vue étant défendables, c'est une pratique qui doit être discutée au sein de l'équipe.

## Les missions pédagogiques hors de la classe

Le formateur ne suit pas les jeunes uniquement dans le cadre de la classe. Il peut être amené à faire du suivi de scolarité en UPE2A à accompagner les jeunes après leur entrée en CFA. Il peut donc préparer des jeunes à des tests de niveau et régulièrement animer des séances de soutien scolaire. L'aide aux devoirs est une part non négligeable de l'équipe pédagogique dans plusieurs structures. Il doit donc être en lien avec les jeunes, mais aussi les professionnels chargés de l'insertion. Ce travail est vaste et, en fonction du temps qui lui est alloué, l'enseignant peut s'assurer de la bonne tenue et prise de note des cahiers, de la compréhension des cours, de l'aide aux exercices et à la préparation des évaluations.

# Conclusion

L'enseignement du français aux mineurs isolés étrangers est un défi complexe et exigeant, mais il représente également un passage incontournable pour leur intégration et leur épanouissement dans le pays d'accueil. Pour offrir un enseignement efficace et adapté à ce public, il est essentiel de comprendre les diverses dimensions de leur parcours, des aspects administratifs à la gestion de la vie quotidienne, en passant par les enjeux pédagogiques, de régularisation et d'insertion professionnelle.

Compte tenu de l'hétérogénéité des profils des apprenants, il est nécessaire d'adopter une approche différenciée et personnalisée pour répondre efficacement à leurs besoins spécifiques, notamment en organisant des classes adaptées au niveau de chacun. Face aux défis multiples, qu'il s'agisse de la gestion de la durée de prise en charge ou de la prise en compte des problématiques de santé, l'importance d'un enseignement inclusif et attentif se révèle primordiale. Les obstacles à l'apprentissage, tels que les représentations de la langue, l'insécurité linguistique, les perceptions de l'apprentissage et les troubles enfouis sous les difficultés linguistiques, nécessitent une approche sensible et individualisée pour surmonter ces barrières. En fin de compte, face à ces difficultés, il est impératif de trouver des ressources, que ce soit à travers la motivation intrinsèque des apprenants, une approche interculturelle favorisant la compréhension mutuelle, ou le travail interprofessionnel impliquant une collaboration étroite entre tous les acteurs éducatifs. C'est dans cette synergie d'efforts que réside la solution pour offrir aux mineurs isolés étrangers les meilleures chances de succès dans leur parcours d'apprentissage du français et d'intégration sociale.

Ainsi, l'engagement envers l'apprentissage du français de ces jeunes doit être perçu comme un investissement durable pour une société inclusive, où chacun a la chance de réaliser son plein potentiel, malgré les obstacles initiaux. L'enseignement du français s'avère être une clé précieuse pour déverrouiller un avenir prometteur et épanouissant pour les mineurs isolés étrangers.



# Annexe

## La convention internationale des droits de l'enfant (CIDE)

### Présentation générale de la CIDE

La Convention internationale des droits de l'enfant est un traité international adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies, le 20 novembre 1989. Elle énonce les droits fondamentaux auxquels peuvent prétendre tous les enfants du monde : le droit à la vie et à un développement harmonieux, le droit d'être protégé contre de mauvais traitements, et celui de participer à la vie familiale, culturelle et sociale. Ce texte réaffirme la priorité qui doit être donnée à l'intérêt supérieur de l'enfant dans toute décision à son égard.

### Un texte international s'appliquant aux mineurs isolés étrangers et prévalant sur les lois nationales

Les MIE présents sur le territoire français entrent dans le champ d'application de la Convention internationale des droits de l'enfant, ratifiée par la France en 1990. En effet, elle s'applique à tous les enfants, sans considération de nationalité ni d'origine ethnique ou sociale. Étant donné qu'il relève du droit international, ce texte prévaut sur les législations

nationales, et donc sur le Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile (Ceseda). Les droits fondamentaux qu'il reconnaît ne sauraient donc être atténués par le statut d'étranger des MIE et doivent guider l'ensemble de la prise en charge de ce public.

## **Des droits réaffirmés pour les MIE**

En premier lieu, la Convention reconnaît et protège les droits des mineurs étrangers à accéder à la protection de l'enfance avec l'article 20 qui précise que « *tout enfant qui est temporairement ou définitivement privé de son milieu familial [...] a droit à une protection et une aide spéciales de l'État* ». Elle réaffirme également leur droit à l'éducation et à la formation professionnelle en précisant que les États parties « *encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendant ouvertes et accessibles à tout enfant* ».

# Pour aller plus loin

- ↪ France terre d'asile, l'Essentiel, L'accueil et la prise en charge des mineurs isolés étrangers en France, mise à jour à paraître prochainement ;
- ↪ France terre d'asile, l'Essentiel Français langue étrangère (FLE), à paraître en 2024 ;
- ↪ France terre d'asile, Guide de l'évaluation linguistique, 2018
- ↪ Site de France terre d'asile :  
<https://www.france-terre-asile.org/>
- ↪ Site ressource InfoMIE :  
[www.infomie.net](http://www.infomie.net)



## Formation

Le Centre de formation de France terre d'asile propose aux professionnels des actions de formation sur les mineurs isolés étrangers. Renseignements : [formation@france-terre-asile.org](mailto:formation@france-terre-asile.org)

## Le service rendu par France terre d'asile en matière d'accueil et d'accompagnement des mineurs isolés étrangers

France terre d'asile intervient en direction des mineurs isolés étrangers depuis 1999. Si l'action envers ce public était d'abord fondée sur le cœur de métier de l'association, à savoir l'accompagnement des demandeurs d'asile avec la création du Centre d'accueil et d'orientation pour mineurs isolés demandeurs d'asile (CAOMIDA), elle s'est progressivement étoffée et diversifiée pour répondre aux politiques publiques de protection de l'enfance mises en place dans les départements. Aujourd'hui, France terre d'asile remplit des missions qui commencent dès la maraude et le repérage des mineurs, et qui incluent l'évaluation et l'accueil provisoire d'urgence ; l'accueil provisoire et l'orientation ; la prise en charge pérenne, en foyers collectifs ainsi qu'en hébergement diffus ; et finalement, le suivi extérieur des jeunes majeurs. Le travail auprès des mineurs isolés étrangers est varié et implique la mise en place de dispositifs spécifiques : accueil d'urgence ou prise en charge durable, information et orientation, suivi éducatif, accès à la formation, appui juridique et administratif, accès aux soins et soutien psychologique, loisirs, accès à la demande d'asile, etc.

Le savoir-faire en matière d'accompagnement s'est ainsi considérablement élargi, et se consolide au quotidien au sein de vingt dispositifs et d'une direction thématique nationale. Il se décline bien sûr en fonction des territoires et selon les contextes, en s'efforçant de garantir aux jeunes le respect de leurs droits tels qu'ils sont définis par la Convention internationale des droits de l'enfant et mis en œuvre par les différents acteurs institutionnels, ainsi que la possibilité de bâtir des projets de vie à la fois réalisables et épanouissants.

## Les dispositifs et services de France terre d'asile

### PARIS (75)

- ↪ Établissement d'accueil des mineurs non accompagnés (AMNA) de Paris : service de mise à l'abri et service d'évaluation.
- ↪ Espace de mise à l'abri (EMA).
- ↪ Maison d'accueil et orientation de Paris : site de la Villa Saint-Michel et site du Clos des Rosiers.
- ↪ Maison d'accueil et orientation Strasbourg.
- ↪ Maison d'accueil et orientation Ney.
- ↪ Maison d'accueil et accompagnement vers l'autonomie pour mineurs isolés étrangers de Créteil Miguel Angel Estrella.

### VAL-DE-MARNE (94)

- ↪ Maison d'accueil et accompagnement vers l'autonomie pour mineurs isolés étrangers de Boissy-Saint-Léger « Stéphane Hessel ».
- ↪ Service d'évaluation et de mise à l'abri pour mineurs isolés étrangers de Créteil.

### PAS-DE-CALAIS (62)

- ↪ Service de maraude, d'évaluation et de mise à l'abri pour mineurs isolés étrangers.
- ↪ Maison d'accueil et accompagnement vers l'autonomie pour mineurs isolés étrangers d'Arras Pierre Bolle.
- ↪ Établissement d'accueil et accompagnement vers l'autonomie pour mineurs isolés étrangers de Saint-Omer.
- ↪ Établissement d'accueil et accompagnement vers l'autonomie pour mineurs isolés étrangers d'Arras Carnot-Amoureux.
- ↪ Établissement d'accueil et accompagnement vers l'autonomie pour mineurs isolés étrangers de Liévin.

### SOMME (80)

- ↪ Service d'évaluation et de mise à l'abri pour mineurs isolés étrangers d'Amiens.
- ↪ Maison d'accueil provisoire pour mineurs isolés étrangers d'Amiens (MAPMIE).
- ↪ Établissement d'accueil et accompagnement vers l'autonomie pour mineurs non accompagnés d'Amiens (LAMNA).

### CALVADOS (14)

- ↪ Service d'évaluation et de mise à l'abri pour mineurs isolés étrangers de Caen.
- ↪ Établissement d'accueil et accompagnement vers l'autonomie pour mineurs isolés étrangers de Caen : site de Caen, site d'Hérouville-Saint-Clair.

### LOIRE-ATLANTIQUE (44)

- ↪ Maison d'accueil et d'orientation des mineurs non accompagnés de Loire-Atlantique (*ouverture prévue en 2024*).





France terre d'asile est une association de promotion des droits humains et de prise en charge des personnes en besoin de protection : demandeurs d'asile, réfugiés, mineurs isolés étrangers. Elle est présente dans 10 régions, 47 villes, à travers l'animation de plus de cent dispositifs et services qui accompagnent plus de 10 000 personnes chaque jour. L'association mène un travail social et juridique, des actions d'information, des démarches et interventions auprès des organismes publics et privés concernés. Elle est notamment membre du Conseil européen pour les réfugiés et les exilés (CERE), de la plate-forme des droits fondamentaux de l'Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne et a le statut consultatif spécial auprès du Conseil économique et social des Nations unies depuis juillet 2012.

Association régie par la loi du 1<sup>er</sup> juillet 1901  
Prix des droits de l'homme de la République française, 1989  
Grande cause nationale fraternité 2004  
Mention d'honneur 2010 de l'UNESCO - Prix pour la promotion d'une culture universelle des droits de l'homme  
Association reconnue d'intérêt général ayant un caractère social et humanitaire par arrêté préfectoral en 2018

#### **Siège social**

24, rue Marc Seguin

75018 PARIS

Tél. : 01 53 04 39 99

Fax : 01 53 04 02 40

E-mail : [infos@france-terre-asile.org](mailto:infos@france-terre-asile.org)

[www.france-terre-asile.org](http://www.france-terre-asile.org)