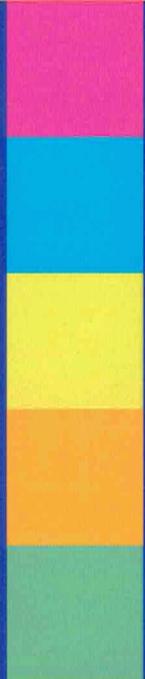




Le BELC

50 ans d'expertise au
service de l'enseignement
du français dans le monde



hachette
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

LE BELC ET LA FORMATION DES ADULTES DITS « MIGRANTS » : CONVERGENCES INSTITUTIONNELLES ET DIDACTIQUES

MARIELA DE FERRARI

Experte associée GIP-FCIP – Académie de Versailles

En collaboration avec VÉRONIQUE LAURENS

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Nous savons, depuis Ronald Laing, Sartre et, avant eux, Hegel, que la relation intersujets et, par suite, la communication interpersonnelle passent par une dialectique complexe d'affirmation de soi, et de reconnaissance d'autrui et par autrui, qui ne va pas sans malentendus, paradoxes et conflits, même entre gens censés se connaître, couples, parents-enfants, maîtres et esclaves. Que dire de cette relation quand elle devient intergroupes et surtout interculturelle, et que les références de l'espace, du temps, de la mémoire et de l'appartenance sociale, non seulement sont différentes mais ne sont même pas toujours conscientes pour les acteurs potentiels de l'échange ?

Francis Debysier, 1986¹

1. Extrait de la préface à l'ouvrage de G. Zarate, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.

Cet article témoigne du double portage, mené par les auteures et le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) de Sèvres, ayant façonné les ingénieries de formation linguistique et d'évaluation adaptées aux enjeux et aux besoins des populations dites « migrantes », en France. Ce portage – didactique et institutionnel – s'est maintenu en dépit de certains choix politiques opérés pendant la période dite du « français langue d'intégration (FLI)² » qui aura éloigné les dispositifs soutenus par l'État d'une démarche symétrique, adossée à celle du français langue étrangère (FLE), précisée en contexte d'immersion, impulsée par les auteures de cette communication depuis plus de vingt ans et par le BELC, par intermittence, depuis 1973.

On commencera par l'analyse de l'évolution des dispositifs pour adultes « migrants » : leurs cadres référentiels, la participation du CIEP et la mobilisation des stages BELC. Ensuite, sera détaillée la spécificité d'une didactique du FLE en situation d'immersion et les principes qui la sous-tendent. Enfin, seront mises en perspective les évolutions actuelles avec les apports explicites et implicites, symboliques et didactiques, des dynamiques BELC, impulsées par ses figures emblématiques, Francis Debysier et Jean-Marc Caré, en particulier entre 2002 et 2007, dans le sillage desquelles s'inscrit notre proposition.

Une histoire marquée par des convictions éthiques et méthodologiques communes

Depuis 1973, le BELC est mobilisé par le ministère de l'Éducation nationale (MEN) pour répondre aux besoins des intervenants auprès des populations migrantes. M. Raynal (2007, p. 4-5) rappelle :

l'attention portée par les pouvoirs publics et l'Éducation nationale à la question de l'immigration et de l'alphabétisation, d'où l'idée de mettre au service des formateurs de l'Éducation nationale un centre de documentation spécialisé : le « Centre de documentation pour la formation des travailleurs migrants et de leurs familles ». La question de l'alphabétisation étant considérée à l'époque comme proche méthodologiquement de celle du français langue étrangère [FLE] (apprendre à lire mais aussi à parler français), le Centre Migrants est installé auprès d'un organisme spécialisé, le Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger [BELC], lui-même rattaché au Centre international d'études pédagogiques [CIEP] de Sèvres. Parallèlement, par la même circulaire, le ministère de l'Éducation nationale (MEN) confiait une « mission de formation de formateurs » (dans le domaine de la formation des migrants) à l'autre organisme FLE, le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français [CREDIF] (rattaché à l'École normale supérieure de Saint-Cloud).

2. Voir à ce propos par exemple : « Le français langue d'intégration (FLI) en débat », en ligne : www.fdlm.org/blog/2011/11/17/le-francais-langue-d-integration-fli-en-debat

Le BELC Migrants a orienté son action entre 1973 et 1977 vers les formateurs d'adultes migrants, intervenant au sein de l'Éducation nationale ou dans le monde associatif, présent dans ce domaine. Le débat sur la pédagogie interculturelle, ses fondements ou sa définition, ses limites, venait de commencer. Les travailleurs sociaux des domaines de l'action sociale, de la santé, de l'animation culturelle constituaient un public très demandeur de documentation et d'information tant pratiques que théoriques.

Les activités du Centre Migrants ont contribué de façon non négligeable à faire connaître le BELC en France dans certains milieux ou auprès de publics nouveaux travaillant dans les domaines de l'alphabétisation, de la formation des adultes et plus encore de l'action sociale. Inversement, le Centre Migrants a bénéficié de l'image de marque du BELC, du Centre de formation de formateurs et surtout de l'organisme de recherche pédagogique, auprès d'autres publics en France. Mais les domaines d'action restèrent relativement cloisonnés : FLE d'un côté, intégration scolaire et sociale des communautés immigrées de l'autre, ce qui a rendu plus aisée la séparation de 1977, lors du rattachement du centre documentaire au Centre national de la documentation pédagogique (CNDP) (Tauvel, 1988).

Ce détour historique fait ressortir clairement l'attachement des institutions de l'époque et des chercheurs du CREDIF et du BELC à une approche symétrique et similaire de l'enseignement du français pour des étrangers résidant dans leur pays (champ du FLE) et pour toute personne s'installant en France de façon durable (champ dit du « FLE Migrants »). Néanmoins, ces deux domaines relevant du français dans sa dimension de langue étrangère n'ont pas été explorés de manière associée mais clivée car les périodes suivantes, jusqu'à la fin des années 1990, ont orienté les dispositifs de formation vers « l'alphabétisation des adultes migrants ». En effet, les politiques publiques ayant marqué les dispositifs entre 1978 et 1998, pilotées par le Fonds d'action sociale, ont été menées majoritairement par les acteurs associatifs et syndicaux, très actifs dans le monde de « l'alphabétisation ». Les pratiques pédagogiques se sont rapprochées des travaux portant sur les « savoirs de base » et ont créé un cadre référentiel³ adossé au Certificat de formation générale (CFG), premier diplôme du MEN, plus proche de la didactique du français langue maternelle, le niveau de compétences visé étant associé à celui de la classe de 5^e.

Dans les années 2000 marquées par le clivage « publics scolarisés/ non scolarisés », les dispositifs ont été bouleversés par l'émergence du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, 2001) et la définition pour le français du niveau élémentaire A1.1 (Beacco, De Ferrari, Lhote & Tagliante, 2006). Ces nouveaux cadres de référence ont

3. Référentiel élaboré par le Centre université-économie d'éducation permanente (dit référentiel CUEEP) de l'Université de Lille 1, sous la direction de Véronique Leclercq (1996).

inscrit les formations dans une approche par compétences, égalitaire et symétrique pour ces deux types de populations. Ceci a permis de nouveaux croisements entre des dispositifs de formation et des travaux de recherche sur les questions liées à l'enseignement-apprentissage du français par des publics variés, quel que soit leur rapport à la langue et/ou à l'écrit. Parallèlement, la création du Diplôme initial de langue française (DILF), articulé avec les certifications de langue déjà existantes du Diplôme d'études de langue française (DELF) et du Diplôme approfondi de langue française (DALF), a formalisé cette harmonisation et a remis le CIEP au centre des dispositifs d'évaluation. Le triptyque CIEP, université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3 et secteur du FLE Migrants⁴ a été matérialisé par les auteurs du niveau A1.1 et se poursuit aujourd'hui, notamment dans le cadre de la spécialité « Français langue étrangère, langue seconde et interculturalité » du master de didactique des langues de l'université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3. En complément, la création d'une filière « Enseignement du français aux adultes migrants », de 2007 à 2016, au sein du stage BELC hiver⁵, a confirmé la volonté institutionnelle du CIEP de contribuer à la professionnalisation du secteur et d'articuler l'ingénierie d'évaluation à celle de la formation. Les contenus de formation de cette filière, de 2007 à 2016, soulignent à la fois les options didactiques et méthodologiques partagées pour tous les publics concernés par l'apprentissage du français, quel que soit le rapport d'étrangéité des personnes avec cette langue (approches globales interactives de la compréhension à l'oral et à l'écrit, apprentissage contextualisé des formes de la langue dans des situations qui font sens, implication des apprenants dans des tâches à dimension sociale et des projets collectifs) et les spécificités à situer pour les publics dits migrants (le développement de compétences partielles, la prise en compte de la complexité des situations de communication dans la langue cible, l'entrée dans l'écrit, l'évaluation).

Depuis 2016, la Direction de l'accueil, de l'accompagnement des étrangers et de la nationalité (DAAEN, ministère de l'Intérieur) confie au CIEP un projet de formation-action à destination des organismes de formation chargés du dispositif de formation linguistique A1, incluant des modules dédiés au sein du BELC été, organisé à l'université de Nantes. Nous y reviendrons en dernière partie de cet article.

4. Nous soulignons également que les apports des comités de liaison pour l'alphabétisation et pour la promotion des publics en insertion, CLAP et CLP, têtes de réseau associatives disparues respectivement en 2002 et 2009, ont beaucoup contribué à la formalisation du domaine du « FLE Migrants ».

5. La mise en place de cette filière a été le fruit à l'origine d'un partenariat tripartite entre le CIEP, le CLP et le service Formation de la Cimade, un des acteurs majeurs du secteur de la formation linguistique des migrants de 1976 à 2009 (la Cimade est une association d'entraide auprès des migrants, active en France depuis 1939, cf. www.cimade.org).

Principes et enjeux d'une didactique de l'immersion

Les usages les plus fréquents du français chez les adultes installés durablement en France relèvent de situations formelles et se situent dans les domaines administratif, médical, professionnel, social, éducatif (pour leurs enfants), formatif (pour eux-mêmes). Le contact avec des natifs fait partie des invariants situationnels auxquels ces personnes sont confrontées dès leur arrivée, quel que soit leur degré de scolarisation et de maîtrise de la langue française orale ou écrite. Le répertoire des savoir-faire discursifs et sociocognitifs ne se construit donc pas de façon linéaire – par niveau linguistique –, ni homogène en termes de compétences langagières. La prise en compte des usages réels de la langue en contexte invite les didacticiens à considérer l'immersion comme un objet d'enseignement-apprentissage en soi, à interroger l'approche interculturelle et la cohérence des choix facilitant l'appropriation des principes de la société française à visée d'ancrage et d'appartenances multiples.

Mettre en œuvre une didactique reposant sur l'immersion et sur l'appropriation de l'environnement et du système sociétal suppose de la part des acteurs pédagogiques que la complexité soit traitée d'emblée, dès les niveaux débutants, la particularité des situations d'immersion étant bien celle-là. Ainsi, une véritable pédagogie des premiers acquis s'impose (cognitifs, linguistiques et socioculturels), ayant pour horizon la reconnaissance des compétences partielles. Cette démarche pédagogique qui prend le temps de l'accueil et de l'accompagnement dans la langue et dans le système socioculturel assure des résultats de sortie actionnels, aux impacts certains sur l'agir en société, l'appartenance et le désir de poursuivre les apprentissages (De Ferrari & Extramiana, 2011 ; De Ferrari, 2013 ; De Ferrari, Laurens & Bruley, 2016).

Un autre préalable pour la mise en place de cette démarche concerne le regard porté sur les apprenants et sur leur potentiel, bien au-delà du « capital cognitif » développé par les systèmes scolaires. L'égalité dans le regard chez les formateurs nous semble la condition *sine qua non* pour que les apprenants s'autorisent à se regarder comme des sujets capables de réussir leurs interactions et leurs manières d'agir dans leur nouvel environnement, qu'ils aient été scolarisés ou pas. Ce regard posé sur tout participant facilite leurs navigations dans la langue-culture et dans les espaces sociaux fréquentés ainsi que dans les interactions avec des natifs ou entre participants aux formations venus d'ailleurs (De Ferrari & Rezvani, 2005 ; De Ferrari, 2008 ; Laurens, 2011).

Trois principes prioritaires sont ainsi identifiés pour la mise en place d'une méthodologie pertinente en contexte de mobilité durable.

Didactiser l'immersion

Les espaces sociaux et professionnels deviennent des objets d'apprentissage à part entière, au même titre que les activités langagières impliquées dans leur utilisation. Ce principe induit la formalisation des apprentissages informels à travers une démarche de conceptualisation des modes d'appropriation des espaces (mairie, école, pharmacie, bibliothèque, lieu de travail, etc.) et fait évoluer, par la même occasion, les représentations sur l'apprentissage ou sur la « maîtrise de la langue » pour la langue elle-même.

C'est dans ce sens que la dimension orale de la langue est travaillée pour développer la capacité à comprendre en situation, à se situer selon les cas comme auditeur devant agir, par exemple dans le cas de la suite donnée à une annonce ou comme interlocuteur devant interagir dans une conversation téléphonique ou en face à face (cf. Laurens & Guimbretière, 2016). Dans la même optique, les écrits auxquels les personnes sont exposées dans leurs espaces de vie doivent être abordés dans leur dimension fonctionnelle et significative (cf. De Ferrari, dans Beacco *et al.*, 2006).

Les composantes de l'apprentissage langagier – linguistique, pragmatique, cognitive, socioculturelle et affective – interagissent et sont abordées de manière connexe en vue de faciliter l'autonomie dans les apprentissages et dans les interactions en situation réelle. L'explicitation de ces objectifs facilite la construction de références partagées et l'analyse des processus liés à la bi(pluri)culturalité et au bi(pluri)linguisme en construction. Ils favorisent aussi l'autonomie dans les apprentissages en dehors des espaces de formation (lire son environnement dans une salle d'attente, déchiffrer le mode de fonctionnement d'un accueil administratif, comprendre le fonctionnement d'une branche professionnelle, etc.).

Une approche systémique de l'interculturalité

L'entrée interculturelle choisie se veut systémique et compréhensive à l'égard du fonctionnement de la société française. Le développement du rapport à l'altérité et son corollaire, la compétence de décentration, sont travaillés côté formateurs et côté apprenants. Il s'avère par conséquent nécessaire d'introduire de la distance et de l'ouverture dans la relation pédagogique et dans l'articulation avec les partenaires évoluant dans les espaces sociaux visés par les objectifs langagiers.

C'est ainsi que les apprenants entament les cheminements et les défis proposés par l'appropriation de la nouvelle langue et qu'ils osent – rassurés par les convictions et les médiations des formateurs – s'éloigner par moments des références et des pratiques langagières habituelles, sans y renoncer. Cet espace de rencontre permet de se projeter collectivement et d'appartenir progressivement et partiellement aux espaces sociaux et professionnels fréquentés.

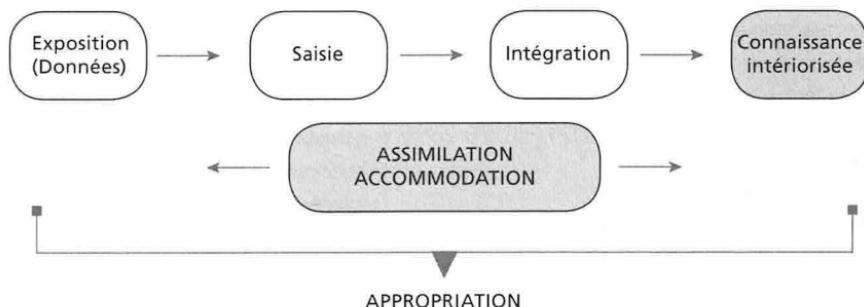
Un autre volet de l'interculturalité concerne le travail « sur soi » dans son rapport à l'*autre* et à sa nouvelle société-langue-culture d'appartenance. Le « Journal d'étonnement » (Develotte, 2006) nous semble une technique pertinente car elle permet aux apprenants de prendre conscience de leurs filtres socioculturels et, par là même, elle développe de manière implicite la distance cognitive et langagière nécessaire à l'appropriation de nouveaux points de vue. Croiser les observations « étonnées » au sein d'un groupe d'apprenants en contexte de diversité culturelle fait prendre conscience à chacun que la même réalité peut être perçue et fixée différemment en fonction des regards et des fonctionnements personnels.

Cette approche de l'interculturalité facilite l'analyse des fonctionnements des espaces immersifs et élargit la typologie d'objectifs d'enseignement-apprentissage, en introduisant des aspects réflexifs et socioculturels calibrés et adossés aux objectifs discursifs et linguistiques concernant la compétence orale et écrite.

Les pratiques grammaticales et de remédiation interrogées⁶

La prise en compte des dimensions psycholinguistiques nous invite à considérer le processus individuel global d'appropriation de la langue, organisé en phases qui facilitent et produisent progressivement cette appropriation. Nous reprenons ici (figure 1) le schéma proposé par H. Besse et R. Porquier (1991, p. 244).

Figure 1. Processus d'appropriation



Ces différentes phases montrent que l'appropriation progressive des structures de la langue et de ses formes s'effectue de multiples manières, implicitement et/ou explicitement. La saisie joue un rôle fondamental dans ce processus, à partir de l'exposition à des échantillons de langue,

6. Cf. La maîtrise de la langue dans le dispositif « Avenir Jeunes », disponible en ligne : https://www.defi-metiers.fr/sites/default/files/users/229/maitrise_langue_avenir_jeunes.pdf

et mène peu à peu à l'intégration de nouvelles connaissances sur et dans la langue (assimilation – accommodation – appropriation).

Ceci invite à articuler les activités d'enseignement, de la compréhension – orale ou écrite – à la production, en suivant une « chrono-logique » de l'apprentissage (cf. Courtillon, 1995, 2003 ; Laurens, 2013).

La prise en compte des objectifs communicatifs au service d'une action réelle revisite les manières d'aborder les pratiques grammaticales et demande l'imbrication et la mise en cohérence de trois composantes des activités d'enseignement-apprentissage (figure 2).

Figure 2. Composantes d'une ingénierie pour construire des pratiques grammaticales (De Ferrari, 2013)

MÉTHODOLOGIE D'ENSEIGNEMENT : MISE EN COHÉRENCE DE TROIS ASPECTS	ACTIVITÉS VISANT L'APPROPRIATION	PRISE EN COMPTE SYSTÉMATIQUE DES PRODUCTIONS DES APPRENANTS
Tâches sociales ou professionnelles à réaliser	Compréhensions partielles, reformulations courtes, corpus variés, mémorisation	Conception d'activités à partir des erreurs des apprenants
Actes de communication sollicités par les tâches et notions associées	Formes de conceptualisation variées (à partir d'expositions-compréhensions, des corpus et des propositions des apprenants)	Accompagnement à la prise de conscience du système d'erreurs de chacun
Formes sonores et/ou écrites nécessaires à la réalisation des actes et intentions de communication ciblées (phraséologie, morphosyntaxe, chaîne sonore, chaîne écrite)	Méthodologie pour apprendre à produire de l'oral et de l'écrit (planification, mise en texte, révision)	Moments réguliers d'auto-évaluation, de révisions, de co-évaluation

Les progressions lexicales et grammaticales se construisent au gré des situations de communication requises par les tâches sociales auxquelles se trouvent confrontées les personnes : s'inscrire et participer à un forum-emploi ; participer à une information collective d'un centre de formation ; postuler par écrit et soutenir oralement une candidature (employeur, centre de formation). Ces exemples ne sont pas exhaustifs mais permettent de situer et d'articuler clairement les contenus pour une méthodologie d'enseignement cohérente avec les besoins langagiers corrélés à des usages situés dans des environnements réels (De Ferrari, Laurens & Bruley, 2016).

Apports et portages par le BELC et le CIEP depuis 2002

La conceptualisation de cette didactique de l'immersion s'est appuyée en grande partie sur les modules proposés par les auteures au sein des stages BELC entre 2002 et 2010. Les stages d'été ont facilité la mise en abyme pédagogique par la réflexivité sur la formation et sur les expériences immersives dans le cadre de l'installation des stagiaires BELC « dans la société française » – à Caen avant 2009, puis à Nantes –, où étrangers et natifs sont appelés à s'intégrer et à vivre l'interculturalité au quotidien au sein du « monde BELC ».

Le tableau qui suit (figure 3) retrace l'imbrication entre ces modules et certains autres proposés pour les professionnels du FLE, tous contextes d'intervention confondus, et donne à voir les processus d'évolution entre modules BELC été et filières BELC hiver.

Figure 3. Des modules aux filières

BELC	2002-2006	2007-2012	2013-2018
MODULES FLE TOUT CONTEXTE	<p>Faire évoluer ses pratiques grammaticales.</p> <p>S'approprier la méthodologie du FLE.</p> <p>Développer les compétences orales.</p> <p>Adopter une approche interculturelle : utiliser l'environnement comme source d'enseignement-apprentissage.</p> <p>Leadership et dynamique de groupe : accompagner la cohésion des équipes.</p>	<p>Concevoir et piloter des dispositifs : l'ingénierie de formation.</p> <p>Construire des modules en français professionnel.</p>	
MODULES FLE MIGRANTS		<p>Construire un module de 40 heures pour les premiers acquis.</p>	<p>Concevoir des ingénieries de 200/100/50 heures pour le niveau A1 (2016-2017, sessions été).</p>
FILIÈRES OU PARCOURS SPÉCIFIQUES POUR FORMATEURS ET COORDONNATEURS DISPOSITIFS MIGRANTS		<p>Enseigner le français aux adultes migrants (six sessions hiver, une session été).</p>	<p>Enseigner le français aux adultes migrants (2013-2016, sessions hiver)</p>

Les dynamiques actuelles, construites autour du BELC et de la formation-action spécifique soutenue par la DAAEN⁷, dessinent des perspectives encourageantes pour la formalisation et la diffusion d'ingénieries pédagogiques et d'évaluation, sous-tendues par la didactique présentée plus haut. Il s'agit de co-produire avec l'ensemble des responsables pédagogiques et formateurs intervenant sur le territoire national des ingénieries pertinentes et territorialisées afin que la cohérence des progressions et des contenus accélère les processus d'apprentissage et d'acquisition menant aux compétences de niveau A1.

Un dispositif hybride de professionnalisation en présence et à distance a été développé pour 200 professionnels environ. Le CIEP a mis en place et anime depuis octobre 2017 un espace numérique dédié à la mutualisation des productions issues de cette formation-action. Les pilotes de ce projet ont veillé à la cohérence et à la pertinence des propositions, construites en grande partie sur des ressources authentiques, issues des environnements de chaque région ou département d'intervention. Des regroupements à distance ont été effectués afin de démultiplier l'appropriation de la démarche pédagogique auprès de l'intégralité des formateurs.

Si le manuel de langue n'est pas « mort », ses usages sont fortement interrogés par ces nouvelles ingénieries. Quant à la mise en œuvre pédagogique, les porteurs de ce projet se laissent guider par les principes de créativité et de diversification initiés et impulsés par Jean-Marc Caré et Francis Debyser au sein du BELC.

L'histoire tissée entre différents acteurs du domaine de la formation linguistique des migrants et le BELC depuis les années 1970 montre une ligne éthique directrice forte : suivre le principe cardinal d'égalité entre les différents publics relevant du domaine du FLE. L'absolue nécessité de construire et de poser un regard égalitaire sur les personnes doit être à la base de toute décision politique institutionnelle et de tout choix didactique dans la conception de dispositifs de formation. Le principe d'équité est garant de la pleine reconnaissance accordée à l'individu apprenant de français et à ses besoins spécifiques, ce qui implique d'élaborer des différenciations adaptées sur fond d'égalité de traitement.

Le récit du cheminement des auteures et du CIEP au gré des divers projets qui constituent cette « histoire » illustre le lien indissociable dans le champ du français comme langue étrangère, entendu ici dans son sens le plus large, entre le positionnement éthique, les décisions politiques/institutionnelles et les choix didactiques.

Les mots de Jean-Claude Beacco, prononcés en 2008 lors d'un séminaire inter-gouvernemental réunissant au Conseil de l'Europe les représentants

7. Projet piloté par le département Langue française du CIEP, élaboré par Mariela De Ferrari, mené avec Agnès Foyer et Sophie de Abreu, sous la direction de Juliette Salabert et de Valérie Lemeunier.

des gouvernements européens invités à réfléchir aux principes à adopter dans la définition des politiques publiques migratoires et linguistiques, font écho à cette ligne éthique :

[...] les formations linguistiques en langue de la société d'accueil des adultes migrants relèvent, comme toutes les autres, de l'éducation plurilingue qui pose que toute personne peut, à tout moment de sa vie, acquérir de nouvelles langues. Cette capacité génétique doit être développée par l'éducation [...] pour donner à chacun conscience de ses capacités linguistiques à apprendre, de manière autonome si possible, les langues dont il a besoin ou envie, à quelque niveau de maîtrise que ce soit.

Si l'on combine une lecture des valeurs centrales (démocratie, droits de l'homme, état de droit) du Conseil de l'Europe avec les finalités de l'éducation plurilingue, on peut soutenir que les formations destinées aux adultes migrants devraient répondre aux principes opérationnels suivants : équité [...] ; transparence et qualité [...] ; efficacité et fonctionnalité [...].

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2017, 5^e édition.
- BARBOT, M.-J., « L'accompagnement de l'expérience interculturelle : construire la rencontre », in BÉZILLE, H. & COURTOIS, B. (dir.), *Expérience et formation*, Lyon, Chronique sociale, 2006, p. 171-187.
- BEACCO, J.-C., DE FERRARI M., LHOTE G., TAGLIANTE C., *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, Paris, Didier, 2006.
- BEACCO, J.-C., *Les langues dans les politiques d'intégration des adultes migrants. Séminaire intergouvernemental : « L'intégration linguistique des migrants adultes »*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2008 [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/programme_migrantsseminaro8_texts_FR.asp] (consulté le 2 juillet 2017).
- BESSE, H., PORQUIER, R., *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier, Coll. « LAL », 1991, 2^e édition.
- CONSEIL DE L'EUROPE, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2001.
- COURTILLON, J., « L'unité didactique », *Le français dans le monde*, Recherches et applications, numéro spécial, 1995, p. 109-120.
- COURTILLON, J., *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette FLE, 2003.
- DE FERRARI, M., « Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment », *Le français dans le monde*, Recherches et applications, 2008, n° 44, p. 20-28.
- DE FERRARI, M., *La maîtrise de la langue dans le dispositif Avenir Jeunes*, Direction de la formation professionnelle continue, Conseil régional d'Île-de-France, 2013. [http://www.defimetiers.fr/sites/default/files/users/229/maîtrise_langue_avenir_jeunes.pdf] (consulté le 8 août 2017).
- DE FERRARI, M., REZVANI, Y., *Plus d'égalité dans la diversité : un défi pour la formation*, Paris, CLP, 2005.
- DE FERRARI, M., EXTRAMIANA, C., « Perspective actionnelle et didactique du français dit "migrants" », in LIONS-OLIVIERI, M.-L. & LIRIA, P. (dir.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Barcelone/Paris, Difusió/Maison des Langues, 2010, p. 233-261.
- DE FERRARI, M., LAURENS, V., BRULEY, C., (2016). « Ingénierie actionnelle et interculturelle pour l'enseignement du français à des adultes migrants : un levier pour didactiser l'immersion », in LECONTE F. (dir.), *Appropriation linguistique des adultes migrants, dynamiques d'apprentissage et de formation*, Paris, Riveneuve éditions, 2016, p. 115-148.
- DEVELOTTE, C., « Le Journal d'étonnement », *Lidil*, 2006, n° 34 [<http://lidil.revues.org/25>] (consulté le 8 août 2017).
- FLEURY, C., *La fin du courage*, Paris, Fayard, 2010.
- LAURENS, V., « Accueil et autonomisation : enseigner le français à des demandeurs d'asile », *Éducation permanente*, 2011, n° 186, p. 123-131.

- LAURENS, V., « Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant », thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures. Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris 3, 2013 [<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01419749>].
- LAURENS, V., GUIMBRETIERE, E., « Concevoir un ouvrage pour l'oral en FLE/S aujourd'hui : quelles orientations didactiques et méthodologiques pour quelles utilisations pédagogiques ? », *Le français dans le monde*, Recherches et applications, 2016, n° 60, p. 149-158.
- RAYNAL, M., « Du Centre Migrants à Diversité. Une longue histoire, pour une mission toujours renouvelée... », *Diversité Ville-École-Intégration*, 2007, n° 150, p. 4-7. [URL : <http://www.educ-revues.fr/DVST/AffichageDocument.aspx?iddoc=37882>] (consulté le 8 août 2017).
- TAUVEL, J.-P., « Le centre de documentation migrants », in FRÉMONT, P., BALLARIN, A., AJAKA, F., *Le BELC, éléments pour une histoire*, BELC, stage long 1987-1988/CIEP, 1988 (document dactylographié), p. 84-87.
- ZARATE, G., *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986 [<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48o7654h>] (consulté le 2 juillet 2017).