

PRISE EN COMPTE DE L'EXPÉRIENCE ET ÉTHIQUE DE L'ACCOMPAGNEMENT D'UN COLLECTIF DE PRIMO-ARRIVANT POUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

MELPOMENI PAPADOPOULOU

Université François Rabelais –EES – Tours – France

Melpomeni.papadopoulou@etu.univ-tours.fr

Résumé

Accompagner à l'apprentissage d'une nouvelle langue c'est mettre en exergue la singularité de chaque apprenant étranger par la prise en compte de sa langue maternelle, de son vécu, de son parcours et de ses expériences antérieures. « S'expérimenter » au français, c'est faire l'expérience du français en France. Accompagner les apprenants à la valorisation de leurs expériences, former les accompagnateurs à la réflexivité et alterner les méthodes d'enseignement du français sont-elles des actions concrètes qui amélioreront la situation vécue par les primo-arrivants ? Peut-on accompagner sans réinterroger notre posture d'enseignant ? Accompagner l'Autre à l'apprentissage d'une nouvelle langue est-ce faire le point sur sa propre langue ?

Mon expérience de primo-arrivante et le mémoire du Master 2 IFAC, s'attachent à montrer que l'accompagnement d'un collectif de primo-arrivants est une question éthique qui doit prendre en compte les expériences de la personne afin de la reconnaître en tant qu'être humain.

Les concepts de confiance, hospitalité, autonomisation et l'accueil, sont d'actualité car ils renvoient à la situation de l'Europe d'aujourd'hui, de l'Europe de la crise, d'une crise économique mais aussi sociale et donc éducative. Nous avons la responsabilité de nous sensibiliser à ces notions pour comprendre le monde qui nous entoure et pouvoir mieux accompagner les nouveaux arrivants dans nos pays dits « d'accueil ». C'est là que se trouve toute l'idée de l'éthique de l'accompagnement de la part des formateurs.

Mots clés

Accompagnement expérientiel, éthique de l'accompagnement, FLE, primo-arrivants, collectif.

Introduction

Pendant mon stage dans l'association FLA¹ en tant que formatrice du français langue étrangère, j'ai accompagné des adultes primo-arrivants² pendant un an dans leur apprentissage du FLE et l'acquisition du diplôme DILF³. Le référentiel des compétences pour atteindre le niveau A1.1 (diplôme DILF) répond à un double enjeu :

- « Spécifier un socle de savoir-faire langagiers et cognitifs indispensables à la vie en France, mobilisables en autonomie en réponse à des besoins fondamentaux de réception, de production ou d'interaction orale et écrite.
- Offrir aux acteurs des dispositifs de formation linguistique à visée d'intégration, un outil de référence s'inscrivant dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues qui tient compte des spécificités et situations particulières des publics, pas ou peu scolarisés » (De Ferrari, M., Mammar, F.-J., Nassiri, M.-C., 2010)

Nous parlons donc des objectifs plus langagiers (communication) que linguistiques (savoirs sur le fonctionnement de la langue).

Mon expérience de primo-arrivante, mon mémoire du Master 2 IFAC, la participation aux séminaires intégratifs, et les différentes lectures, s'attachent à montrer que l'accompagnement d'un collectif de primo-arrivants est une question éthique qui doit prendre en compte les expériences de la personne afin de la reconnaître en tant que sujet.

Cette recherche met également en exergue l'importance de l'agir coopératif. Agir dans son sens littéraire de « faire agir, animer » (Larousse, Agir, 2017) et coopératif dans le sens de « comporter l'effort d'un ensemble de personnes en vue d'un résultat commun » (CNRTL, 2012). L'expérience de l'enseignement du FLE à un groupe de primo-arrivant montre l'importance de cette pratique pour mieux avancer ensemble et s'entraider.

Accompagnement et enseignement du FLE

Les primo-arrivants constituaient un collectif protéiforme, de nationalités différentes et des langues maternelles différentes. La communication était difficile, l'enseignement et la transmission des informations aussi. Comme le dit Verdelhan (Verdelhan, M. ; Vigner, G., 2004), dans cette situation le rôle du formateur est assez complexe car il

doit conduire ses élèves à la maîtrise du français par un traitement différencié, adapté à la situation de chacun. Il ne s'agit évidemment pas de demander au professeur de connaître l'ensemble des langues d'origine utilisées par les élèves, mais accompagner cependant les élèves dans leur découverte et appropriation du système du français en prenant en compte les grandes familles de langue dans lesquelles ils se situent.

Je me suis alors posée la question : quel accompagnement nécessitent les primo-arrivants dans leur démarche d'apprentissage du Français Langue Étrangère en France?

La célèbre phrase de Wilhelm Von Humbolt (1836, cité par Castellotti, V. ; Moore, D., 1999, p. 39) m'a aidée à avancer sur mes réflexions : « on ne peut pas enseigner une langue, on ne peut que créer des conditions favorables pour qu'elle se développe d'elle-même dans l'esprit de l'apprenant ».

¹ Français Langue d'Accueil (FLA) est une association loi 1901 « à but non lucratif de l'agglomération de Tours qui vise à favoriser l'intégration sociale et professionnelle et à développer l'autonomie des personnes » (FLA, 2013)

² Des « personnes étrangères, arrivées, en situation régulière, pour la première fois en France afin d'y séjourner durablement. » (Larousse, Primo arrivant, 2014) et qui « ne possède pas la langue ou ne possède pas les références culturelles à la bonne compréhension des cours » (Wiktionnaire, 2014).

³ Le DILF est un diplôme de français langue étrangère évaluant les premiers apprentissages (niveau A1.1 du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe.) « Le DILF est délivré par les ministères français de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et il est uniquement proposé sur le territoire français. » (CIEP, 2014)

On ne peut alors plus parler d'un *enseignement* d'une langue étrangère mais plutôt d'un *accompagnement* de l'apprenant vers son apprentissage d'une nouvelle langue et/ou culture.

En termes de linguistique cognitive, cela veut dire que « c'est l'apprenant lui-même qui construit son interlangue, c'est-à-dire sa grammaire mentale, et que l'enseignement ne peut que favoriser et soutenir ces processus. » (p.39) L'apprenant est le seul responsable de son apprentissage, et le rôle de formateur est de se joindre à l'apprenant pour aller où il va en même temps que lui. (Paul⁴, n.d.)

Il y a aussi l'idée de la liberté de l'individu à faire son chemin, sans être guidé ou forcé à une méthode « standard », déjà testée et approuvée bonne. Chacun a ses capacités, ses savoirs acquis, ses connaissances, autrement dit, son parcours. C'est en explorant ce parcours qu'on peut avoir un accompagnement réussi et adapté.

On peut reconnaître à l'accompagnement une double visée : « une visée productive qui doit produire des résultats (obtention d'un diplôme) et une visée constructive qui participe dans la construction de la personne. C'est à ce prix que la démarche d'accompagnement n'est plus celle de l'expert « supposé savoir », mais devient une co-création active et commune, une avancée « concertée et concertante » où les deux sont acteurs dans l'interaction. » (Paul, 2010)

S'expérimenter en français pour une éthique d'accompagnement des primo-arrivants

« L'expérience ne peut se constituer que dans l'action, mais dans le même temps, c'est aussi grâce à cette expérience que l'action efficace est possible. »

(Guy Jobert⁵, 2012-4, p. 5-7)

Les primo-arrivants en arrivant dans un nouveau pays se trouvent dans une situation défavorisée. Ils sont en position de défense. Afin qu'ils soient capables de se sentir à l'aise, ouvrir leur esprit, être à l'écoute et être réceptifs à l'apprentissage d'une nouvelle langue, une démarche d'accompagnement, dans le sens de « [...] 'cheminer avec', de 'marcher à côté' sur une distance plus ou moins longue, durant un temps plus ou moins long » (Breton, 2002) doit être mise en place.

Cette démarche commence par l'**accueil** des primo-arrivants. « Enseigner le français aux primo-arrivants place le formateur dans une posture spécifique, en position de référent central dès les premiers contacts entre ces adultes exilés et la société dans laquelle ils ont à se construire, entre autres choses, une nouvelle autonomie socioculturelle et langagière. La notion d'accueil se trouve ainsi reliée à l'action de formation linguistique. » (Laurens, 2011, p. 123).

Or l'accueil est lié au principe universel d'**hospitalité**. La reconnaissance de la personne en tant que sujet se trouve au cœur des pratiques d'hospitalité. « Il s'agit de ne plaquer sur quiconque une appartenance à telle culture ou à tel statut administratif ; il s'agit également de refuser de ne considérer la personne qu'à travers le prisme déformant de représentations figées ou de stéréotypes plus ou moins conscientisés. » (p.124)

Accueillir et accompagner les primo-arrivants renvoie aussi à la notion de l'**autonomisation**. Accompagner c'est « proposer des activités développant la participation active des personnes, afin qu'elles se sentent coresponsables du projet, et qu'au-delà, elles arrivent à se prendre en charge dans leur vie de primo-arrivants et à se vivre comme sujet dans leur pays d'accueil. » (p.126)

On passe ainsi d'une position initiale de la personne demandant que les formateurs fassent « à sa place », à une expérimentation dans la vie quotidienne et puis une présentation des difficultés rencontrés auprès du formateur et le collectif afin de comprendre les raisons de son insuccès et faire une nouvelle tentative.

Les enfants apprennent en observant et en posant des questions au besoin. Ils construisent leurs valeurs par leurs parents, leurs proches. Ils apprennent à vivre en société, à co-vivre avec les autres.

⁴ Maëla Paul : Formatrice consultante auprès des professionnels de l'accompagnement.

⁵ Guy Jobert est professeur honoraire à l'université de Genève et professeur émérite au Conservatoire national des arts et des métiers. Il est membre du Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD) et directeur de la revue *Éducation permanente*.

« Toutes ces expériences comportent des actions qui peuvent devenir autant de sources d'apprentissage dans la mesure où la personne réfléchit à la suite de son action. » (Bourassa, B., Serre, F., & Ross, D., 1999, p. 13). Ces apprentissages se construisent en rapport avec les problèmes rencontrés. Pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'il y ait expérience. Pendant mon stage, j'ai réalisé que pour les primo-arrivants les situations qui créent problème sont multiples. Ils ont des difficultés pour s'exprimer et communiquer dans leur vie quotidienne. Les étrangers qui vivent en France, « font l'expérience du français » tous les jours. Autrement dit, dans chaque petite expérience, une situation problématique, dans la vie quotidienne, les primo-arrivants tenteront « de comprendre ce qui les entoure pour mieux ajuster leur action et être ou demeurer efficaces. » (p. 14) Comme le disent Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999, p.14) « nous devons continuellement apprendre à nous ajuster si nous voulons nous adapter au monde dans lequel nous vivons ».

En regardant les différentes théories autour de l'expérience, nous trouvons l'idée de la continuité de l'expérience proposée par Dewey. Selon lui toute nouvelle expérience emprunte aux expériences antérieures de la personne pour transformer les expériences ultérieures. Le primo-arrivant arrive avec toutes ces expériences antérieures vécues avant son arrivée en France et dans sa langue maternelle ou autre que le français. Comme le dit Mayen « L'expérience est [...] un processus vivant. » (Mayen⁶, 2009, p. 140). Selon Dewey « il y a constamment expérience, car l'interaction de l'être vivant et de son environnement fait partie du processus même de l'existence. » (Dewey⁷, 2006, p. 59). Nous réagissons avec l'environnement, nous le transformons autant qu'il nous transforme. Mais comme le dit Dewey l'expérience n'est pas l'action mais le sens que la personne donne à son action. Il n'y a pas d'expérience s'il n'y a pas d'objectif. En essayant de résoudre une situation nous « avons une expérience » et en faisant un retour réflexif sur cette expérience nous « faisons l'expérience de ».

Pour Dewey avoir une expérience ne signifie pas forcément « faire l'expérience de ». Cela se traduit par le mot « s'expérimenter », une pratique que j'ai mise en place avec les primo-arrivants pendant mon stage. La prise en compte des expériences de la vie quotidienne des apprenants par le formateur, peut les transformer à des expériences formatrices. Si le formateur accompagne l'apprenant à donner du sens à son vécu, à s'expérimenter, cela peut être formateur autant pour la personne que pour l'apprentissage de la langue française car ces personnes se trouvent quotidiennement dans des situations complexes à cause du manque de connaissances de la langue du pays. Comme le dit Noel Denoyel⁸ l'expérience ne s'enseigne pas, elle s'accompagne.

Pour mieux comprendre la pratique des primo-arrivants il est intéressant de voir la définition de Bougès du mot allemand « *erleben* » (s'expérimenter) qui « prolonge le premier sens de l'expérience éprouvée en introduisant la conscience que le sujet a de l'expérience. [...] (Ce terme) renvoie à la conscience réflexive du sujet, au « vécu » intériorisé dans l'après-coup » (2014, pp. 128-129). Nous avons besoin d'une formation expérientielle avec une réflexivité sur l'expérience des primo-arrivants et non pas de simples transmissions d'informations et de savoirs dits finis car comme le dit Pastré (2013, cité par Zeitler, A., & Barbier, J.-M., 2012, p. 11) « l'expérience n'est pas le vécu : elle est un travail qui s'effectue sur le vécu ».

« Kurt Lewin et ses collaborateurs en étudiant l'apprentissage en groupe ont observé que l'apprentissage est facilité quand il y a une tension dialectique entre une expérience concrète et une théorie. » (Champ, 2012). Voici l'importance d'un accompagnement expérientiel et d'un accompagnement collectif ; cela facilite le retour réflexif par les apprenants sur leurs expériences de la vie quotidienne pour tirer des apprentissages. Citons Kerzil Jennifer⁹ : « Faire un retour réflexif sur son expérience consiste à revenir en arrière sur un fait, une action ou un événement vécu, pour le mettre à distance afin d'en retirer une connaissance porteuse de nouvelles significations. Cela exige une prise de conscience de ce qui, jusqu'alors, était automatique » (Kerzil, 2009, p. 206).

⁶ Patrick Mayen, Professeur des Universités, Didactique professionnelle - Agrosup Dijon (Institut national supérieur des sciences agronomiques, de l'alimentation et de l'environnement.)

⁷ John Dewey (1859) est un psychologue et philosophe américain majeur du courant pragmatiste. Il a également beaucoup écrit dans le domaine de la pédagogie où il est aussi une référence en matière d'éducation nouvelle.

⁸ Noel Denoyel, maître de conférences en Sciences Humaines à l'université François Rabelais de Tours.

⁹ Maître de conférences en psychologie sociale. Responsable pédagogique du Master 1 Psychologie sociale et du travail, parcours Gestion de la ressource Humaine et du Master 1 Ingénierie des Ressources Humaines. Membre du comité de lecture de PIPER, Revue de la FIUC.

La pratique et le retour réflexif sur la pratique peuvent être encore plus formateurs si nous mettons en place une formation en alternance. La définition que Noel Denoyel (2009) donne de l'alternance est la suivante : « Temps plein de formation nécessitant une pédagogie de la réflexivité fondée sur le paradoxe de la continuité expérientielle, vécue dans l'articulation de la discontinuité des activités scolaire/universitaire et professionnelle/sociale » (p. 73).

Bougés (2014) explique la différence entre méthodes traditionnelles et formation alternée : « la pédagogie traditionnelle s'intéresse au problème » (p.134). Les enseignants utilisent le problème pour mobiliser la réflexivité des étudiants afin de trouver des solutions, la bonne réponse. Mais « la démarche reste dans une logique de la commande » (p.134). Au contraire, la logique d'un apprentissage par alternance suit une logique renversée car on s'intéresse « à la construction de problèmes à partir des données de l'expérience qui prennent sens dans les situations professionnelles et personnelles du sujet concerné. L'hétérogénéité des deux espace-temps d'expériences alternées [...] est le substrat même de la dynamique d'apprentissage de l'alternance : la problématisation ». Dans le cas des formations au Français Langue Etrangère, les deux espace-temps de l'alternance - la vie quotidienne et l'école, le centre de formation du français – créent des questions, problématissent et interrogent l'apprenant sur ses pratiques. Pendant l'apprentissage par alternance, l'apprenti d'abord observe et ensuite essaie (Tilman¹⁰, F., 2012, p. 26). Dans la situation des étrangers, l'apprentissage s'appuie sur l'observation des natifs, des français, de leurs habitudes, réactions et de l'utilisation de la langue française.

Mise en confiance et agir coopératif

Nous avons donc vu que l'accompagnement occupe une place très importante dans cette alternance. Pour que cet accompagnement soit réussi il demande la construction d'une relation entre le formateur et l'apprenant et au sein du collectif. Une relation de confiance, une relation d'émancipation, une relation de subjectivation. « [...] cette relation (de confiance) est déterminante dans le processus de subjectivation, d'institution et de reconnaissance du sujet humain » (Cornu, 1998, p. 112) car elle le conduit à agir, à coopérer et à parler par lui-même.

La confiance est don de liberté puisqu'elle « [...] crée et protège un espace où de l'action est possible, pour soi comme pour l'autre. Elle induit alors un sentiment d'espace qui institue l'autre comme sujet » (p. 120). Espace important pour le primo-arrivant, vu par lui-même et souvent par les autres comme un « étranger » et donc incapable d'agir et de prendre position.

Le lien entre la relation, la confiance et l'accompagnement des apprenants se trouve dans l'idée de la reconnaissance : « La confiance comme relation émancipatrice est plutôt l'occasion, le défi même, de penser l'action éducative non pas comme une « action sur », mais comme une action entre, non pas sur un objet, mais entre sujets, opérant par des actes de reconnaissance (on fait confiance à quelqu'un) [...] » (Cornu, 2003, p. 21)

La confiance peut s'instaurer également grâce à la coopération. L'agir coopératif des primo-arrivants peut se naître au sein du groupe. Commençons par l'explicitation du sens que nous donnons à ces deux mots. Dans un premier temps nous avons cherché leurs différentes définitions. Celles que nous retenons sont les suivantes. Agir dans son sens littéraire de « faire agir, animer » (Larousse, Agir, 2017) et coopératif dans le sens de « comporter l'effort d'un ensemble de personnes en vue d'un résultat commun » (CNRTL, 2012). L'agir coopératif dans notre cas peut donc se traduire par animer l'effort d'un ensemble de personnes en vue d'un résultat commun.

En effet, l'agir coopératif c'est faire vivre la coopération au sein du groupe d'apprenants et de l'équipe pédagogique « afin de donner à chacun une place qui lui permette de contribuer à la construction collective des savoirs, des projets, etc. » (Marrel, 2017). C'est aussi prendre en compte les besoins fondamentaux des apprenants : sécurisation dans les apprentissages, écoute, considération, confiance...

On met ainsi en exergue le rôle du collectif pour agir. L'espace-temps éducatif où se déroulaient les cours de français s'est devenu un lieu de vie, de rencontres et de construction de liens sociaux, entre

¹⁰ Francis Tilman est professeur dans l'enseignement secondaire professionnel, chercheur à Meta Atelier d'histoire et de projet pour l'éducation.

les formateurs et les apprenants et entre les apprenants eux-mêmes. « La reconnaissance de chacun comme sujet a rendu possible le sentiment d'appartenance à un collectif, avec ses joies et ses tensions. » (Laurens, 2011, p. 129) Le recours aux techniques de dynamique de groupe peut favoriser cette appartenance au collectif et mettre en confiance les primo-arrivants pour qu'ils puissent ensuite agir, réagir, s'« expérimenter », coopérer, comprendre et apprendre. Autrement dit, devenir des citoyens actifs.

Communication et rencontre interculturelle

Toute situation pédagogique est de fait interculturelle puisqu'elle met en relation deux systèmes (ou plus) de significations.

Blanchet, 1998, p. 175

Pendant la mise en place de l'accompagnement des primo-arrivants dans leur démarche d'apprentissage du français, la partie « communication » était au centre de la démarche mais en même temps elle était un défi pour les deux acteurs de cette relation. La communication et l'instauration d'une relation au début de l'accompagnement sont très importantes. Or, l'apprenant en tant que primo-arrivant avec le niveau de grand débutant en français ne peut pas s'exprimer clairement. Nous savons que quand nous communiquons, même dans la même langue maternelle, il y a toujours des implicites. Nous savons aussi que « la langue n'est pas qu'un outil de communication linguistique, mais également un outil de non-communication puisque sa fonction identitaire développe une opacité pour ceux qui ne font pas partie de la communauté linguistique dans laquelle le message circule, ou puisque l'acte de communication met en jeu des stratégies d'actions, de positionnements sociaux, de relations à l'Autre » (Blanchet¹¹, 1995 ; Goffman, 1982 cité dans Blanchet, 1998, p. 123). « Cette non-communication est évidemment au fond un acte de communication, plus largement sémiotique que linguistique, puisqu'il signifie autre chose que le contenu interne du message. » (Blanchet, 1998, p.123).

En prenant en compte cette partie de la non-communication l'accompagnateur « effectue [...] une opération de construction de signification, c'est-à-dire d'interprétation des signes reçus en fonction de son propre code (en partie différent de celui de l'émetteur), d'éléments non-dits (situation, gestuelle, implicite, conventions conversationnelles, arrière-plan culturel...). » (Blanchet, 1998, p.124) Mais cette procédure n'est pas évidente ni facile car « il y aura toujours un décalage plus ou moins grand entre l'intention significative de l'un et l'interprétation de l'autre. » (Blanchet, 1998, p.124).

Pour éviter ou diminuer ce décalage de l'interprétation, l'accompagnateur s'intéresse à la propre culture et langue de l'accompagné car « les linguistes, par des recherches auprès de populations très différentes, ont démontré que les langues n'expriment pas les mêmes choses de façon différente, chaque langue est le produit et en même temps la condition d'une perception du monde originale » (Castellotti et De Carlo, 1995, p.86). Nous ne pouvons donc, connaître l'apprenant et communiquer avec lui qu'en connaissant sa langue et sa culture.

Chacun a ses représentations qui sont liées à sa culture. Comme le dit Blanchet Philippe (1998, p.68) « enseigner, apprendre une langue étrangère, c'est aller à la rencontre de l'Autre ». C'est ici alors, toute l'idée de l'accompagnement.

Une première étape, qui concerne les deux acteurs dans l'accompagnement, consiste en « un travail de déconstruction conceptuelle de l'homogénéité présumée d'une culture qui permet de construire un concept de culture relative et donc d'espace de rencontres interculturelles. » (Blanchet, 1998, p. 177). Par contre, « une vision monolithique, « puriste », de la langue, provient d'une résistance au changement, et la favorise, ce qui est tout à fait contraire à l'enseignement-apprentissage d'une langue-autre » (Ludi et Py, 1994 cité par Blanchet, 1998, p.177).

¹¹ Philippe Blanchet (Marseille, 25 juillet 1961) est professeur de sociolinguistique et didactique des langues au centre de recherche sur la diversité linguistique de la francophonie, à l'Université Rennes 2 Haute-Bretagne.

Engager une conversation, moment crucial d'un échange verbal (Gumperz, 1989), nécessite la prise en compte d'attitudes culturelles précises. On n'engage pas la conversation (et donc on ne l'oriente pas, on ne la maîtrise pas) de la même façon selon la langue, le lecte, et la culture, et ses finalités. Une prise de conscience des modalités culturelles-bases de l'apprenant et des différences d'avec les modalités francophones est indispensable, en tenant compte du fait qu'une conversation entre locuteurs de langues-bases différentes ne suit pas les mêmes rituels (Blanchet, 1998, p. 177).

« Dans un premier temps [...], les attitudes de rejet sont très fréquentes chez les apprenants d'une langue « étrangère ». Mais le dialogue peut s'instaurer petit à petit si, dans ce cas, l'enseignant s'intéresse vraiment à la langue et la culture de l'apprenant. Enseigner une langue étrangère, c'est apprendre la langue de l'apprenant et vice-versa. » (p.75). Dans cette référence, Blanchet utilise les termes de « l'enseignant » et de « l'enseignement ». Cependant, nous trouvons plutôt la posture et la fonction d'un accompagnateur, intéressé par le parcours de l'apprenant, intéressé par l'apprenant lui-même, essayant de comprendre, voir apprendre sa langue maternelle pour améliorer la communication et le cheminement à l'apprentissage de la nouvelle langue. « Toute identité, notamment culturelle, se construit, [...] à la fois par rapport à soi-même (ce qu'on est), et à l'Autre (ce qu'on n'est pas). Sans l'Autre, je ne suis pas Moi. » (p.76)

Toutes ces problématisations nous amènent à la démarche personnelle qui est au centre de l'accompagnement: « Connais-toi toi-même ». « Enseigner-apprendre une langue c'est donc enseigner-apprendre une ou des cultures (ou « civilisations ») plurielles, à soi-même et à l'Autre. » (Blanchet, 1998, p. 185). Selon Sylvie Grau¹² (2010, p. 3), « accompagner demande donc un travail important sur soi, une formation, des moyens, un travail d'équipe. Accompagner ne peut se faire qu'en réinterrogeant notre posture d'enseignant ».

Pour conclure, citons Blanchet (1998, p. 188) « Apprendre la langue de l'Autre, c'est faire le point sur sa langue à soi. Enseigner sa langue à l'Autre, c'est faire le point sur la langue qu'on enseigne. Enseigner une langue, c'est également découvrir celle de l'apprenant ».

« La didactique du F.L.E est un champ ouvert à la croisée de diverses questions et qui donne sur de multiples pistes, car la langue est l'essence de l'humain, et inversement (Hagège, 1985). » (Blanchet, 1998, p. 200) Cela renvoie autant à s'interroger sur soi-même que sur l'Autre. C'est l'occasion d'une réflexion et d'un ressenti fondamental en termes d'éthique générale et de vie quotidienne.

Conclusion

« S'expérimenter » au français, c'est faire l'expérience du français en France. Habiter en France demande des compétences complexes aux primo-arrivants de niveau débutant en français. Apprendre le français le plus vite possible est leur première préoccupation afin de pouvoir exister et survivre dans ce nouvel environnement. Accompagner les apprenants dans cette démarche, former les accompagnateurs à la réflexivité et alterner les méthodes d'enseignement du français sont des actions concrètes qui amélioreront la situation vécue par les primo-arrivants. C'est la « responsabilité de l'éducation d'accompagner les émergences alternatives » (Galvani¹³, Apprendre de la vie, 2012, p. 29). Pour ce faire, il est important de prendre en compte la pratique d'agir coopératif. Mettre au centre le processus d'apprentissage de l'individu, sans oublier l'importance du collectif qui renforce l'individu par l'action de la coopération. Autrement dit, atteindre un objectif commun (l'apprentissage du français, l'intégration sociale dans le nouveau pays...) grâce à la dynamique du groupe et l'action commune.

Les concepts traités dans cet article, comme la confiance, l'hospitalité, l'autonomisation, l'accueil et l'agir coopératif, sont d'actualité car ils renvoient à la situation de l'Europe d'aujourd'hui, de l'Europe de la crise, d'une crise économique mais aussi sociale et donc éducative. Comme le dit Laurence Cornu (2010, p. 149) « L'hospitalité, accueil de l'inconnu, est un art d'ouvrir des lieux, de faire de la place pour quelqu'un d'inconnu ». Nous avons donc la responsabilité de nous sensibiliser à ces

¹² Sylvie Grau, professeure de mathématiques en lycée en Loire Atlantique.

¹³ Pascal Galvani, Ph.D., a été consultant en formation et professeur associé au département des sciences de l'éducation de l'université de Tours. Depuis 2001, il est professeur à l'Université du Québec à Rimouski.

notions pour comprendre le monde qui nous entoure et pouvoir mieux accompagner les nouveaux arrivants dans nos pays dits « d'accueil ». C'est là que se trouve toute l'idée de l'éthique de l'accompagnement.

Références bibliographiques

- Blanchet, P. (1998). Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère. Louvain-la-neuve: Peeters.
- Bougés, L.-M. (2014). La formation en alternance comme herméneutique expérientielle. Education Permanente. Formation expérientielle et intelligence en action (198), pp. 127-139.
- Bourassa, B., Serre, F., & Ross, D. (1999). Apprendre de son expérience. Québec: Presses de l'Université du Québec .
- Boyer, H.; Butzbach, M.; Pendanx, M. (1990). Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris: CLE International.
- Breton, H. (2002). Compagnonnage et accompagnement dans un trajet interculturel Occident/Orient. Education permanente n° 153, 197-209.
- Breton, H. (2002). Compagnonnage et accompagnement dans un trajet interculturel Occident/Orient. Education permanente(153), 197-209.
- Castellotti, V. ; Moore, D. (1999). Alternance des langues et construction des savoirs. Fontenay-aux-Roses: ENS éditions.
- Castellotti, V. ; Moore, D. (1999). Alternances des langues et construction de savoirs. Fontenay-aux-Roses: ENS éditions.
- Castellotti, V. et De Carlo, M. (1995). Didactique des langues étrangères. La formation des enseignants de langue. Paris: Cle International.
- Champ, E. (2012). Réflexions sur la notion de formation expérientielle. Pédagogie utilisée à l'EFAPO. Consulté le avril 1, 2014, sur SOFRAPSY:
http://www.sofrapsy.fr/docs/Formation_expérientielle_Eric_Champ
- CIEP. (2014). DILF. Consulté le 2014, sur CIEP: www.ciep.fr/dilf
- CNRTL. (2012). Coopératif. Récupéré sur Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales:
<http://www.cnrtl.fr/lexicographie/coop%C3%A9ratif>
- Cornu, L. (1998). La confiance dans la relation pédagogique. Le Télémaque n°13 - Usages de l'Histoire, 111-122.
- Cornu, L. (1998). La confiance dans la relation pédagogique. Le Télémaque - Usages de l'Histoire(13), 111-122.
- Cornu, L. (2003). Notion La confiance. Le Télémaque - Descriptions de l'ordinaire des classes(24), 21-30.
- Cornu, L. (2003). NOTION La confiance. Le Télémaque, n°24 - Descriptions de l'ordinaire des classes, 21-30.
- Cornu, L. (2010). Hospitalité, seuils, passages, passations. Frontières et Philosophie. Actes du colloque du Musée d'art moderne de Céret-EPCC, (pp. 141-151). Paris.
- De Ferrari, M., Mammari, F.-J., Nassiri, M.-C. (2010). Acquérir la compétence de l'écrit à l'âge adulte Du niveau A1.1 au niveau A1. . Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.
- Denoyel, N. (2009). Alternance. Dans J.-P. Boutinet, L'ABC de la VAE (pp. 73-74). Paris: ERES, Éducation - Formation.
- Dewey, J. (2006). Vivre une expérience. Dans J. Dewey, L'art comme expérience (J.P. Cometti trad.) (pp. 59-68). Pau/Tours: Publications de l'Université de Pau/Farrago.
- FLA. (2013). FLA. Tours.
- Galvani, P. (2012). Apprendre de la vie. 3o Forum Mondial, (pp. 26-59). Marrakech.
- Grau, S. (2010, octobre). Aider et accompagner les élèves, dans et hors l'école. CRAP-Cahiers pédagogiques(22), pp. 1-3.

- Jobert, G. (2012-4). L'alternance, un fait social total. *Education Permanente* (193), 5-7.
- Kerzil, J. (2009). Retour réflexif. Dans J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 206-207). Paris: ERES, Éducation - Formation.
- Larousse. (2014). Primo arrivant. Consulté le 2014, sur Larousse:
www.larousse.fr/dictionnaires/francais/primo-arrivant/186667
- Larousse. (2017, février 19). Agir. Récupéré sur Larousse:
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/agir/1664?q=agir#750011>
- Laurens, V. (2011). Accueil et autonomisation: enseigner le français à des demandeurs d'asile. *Education Permanente* n°186, 123-131.
- Laurens, V. (2011). Accueil et autonomisation: enseigner le français à des demandeurs d'asile. *Education Permanente*(186), 123-131.
- Marrel, M. (2017, mars 17). Classes coopératives - 2017. Récupéré sur Expérithèque, Bibliothèques des expérimentations pédagogiques: <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche11714.pdf>
- Mayen, P. (2009). *L'ABC de la VAE*. Dans J.-P. Boutinet, *Développement par l'expérience* (pp. 117-118). Paris : ERES, Éducation - Formation.
- Paul, M. (2010). Penser la relation d'accompagnement: ses enjeux dans le champ de l'éducation. Aider et accompagner des élèves, dans et hors l'école. *CRAP-Cahiers Pédagogiques* (22), pp. 1-10.
- Paul, M. (n.d.). Ce qu'accompagnement veut dire. Consulté le février 20, 2014, sur Carriérologie:
www.transversalis.fr/pdf/Maela%20PAUL.pdf
- TEL2L. (s.d.). Bilinguisme et enseignement bilingue. Consulté le mai 7, 2014, sur TEL2L:
<http://www.unavarra.es/tel2l/fr/BilingEd.htm>
- Tilman, F. (2012). Les discours analytique et normatif sur l'alternance. *Education Permanente*. L'alternance : du discours à l'épreuve (193), 19-28.
- Verdelhan, M. ; Vigner, G. (2004, octobre 25-28). La maîtrise de la langue dans l'apprentissage du français comme langue seconde. Consulté le décembre 21, 2013, sur Eduscol:
<http://eduscol.education.fr/cid45868/la-maitrise-de-la-langue-dans-l-apprentissage-du-francais-comme-langue-seconde.html>
- Wiktionnaire. (2014). primo-arrivant. Consulté le 2014, sur Wiktionnaire:
www.fr.wiktionnaire.org/wiki/primo-arrivant
- Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). Autour des mots de la formation : « Expérience ». *Recherche et formation* (70), 107-117.