



Accueil et autonomisation : enseigner le français à des demandeurs d'asile

Véronique Laurens

► To cite this version:

Véronique Laurens. Accueil et autonomisation : enseigner le français à des demandeurs d'asile. Éducation permanente, 2011, 186, pp.123-131. hal-01865129

HAL Id: hal-01865129

<https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01865129>

Submitted on 22 Oct 2020

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

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

EDUCATION PERMANENTE

DOSSIER

RENCONTRES INTERCULTURELLES ET FORMATION

RUBRIQUES

Etude

Regard

Lectures

Agenda

REVUE TRIMESTRIELLE - MARS 2011 - 21€

N°
186

- JOBERT, G. 2000. « Dire, penser, faire. A propos des trois métaphores agissantes en formation d'adultes ». *Education permanente*. N° 143, p. 7-28.
- LAHIRE, B. 2006. *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris, Hachette.
- LECOMTE, J. 2004. « Croire à son efficacité augmente ses chances de réussite ». *Actualité de la formation permanente*. N° 189, p. 73-79.
- MAALOUF, A. 1998. *Les identités meurtrières*. Paris, Le Livre de poche.
- MOLINIÉ, M. ; LEROY, C. 2002. *Le voyage à l'étranger : un déplacement formateur*. Paris, L'Harmattan.
- MORO, M.-R. 2002. *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. Paris, Hachette.
- REA, A. ; TRIPIER, M. 2003. *Sociologie des migrations*. Paris, La Découverte.
- SCHARNITSKY, P. 2006. *Les pièges de la discrimination : tous acteurs, tous victimes*. Paris, L'Archipel.

Outils pédagogiques

- Distinction et Distinct'go*, jeux distribués par CESAM Formation, 24 avenue de Stalingrad, 21000 Dijon.
- Plus d'égalité dans la diversité : un défi pour la formation*. Paris, CLP 2005. Disponible en ligne sur le site www.co-alternatives.fr
- Né pour apprendre*. Vidéo N° 5 : *Né pour choisir*, avec André de Peretti et Albert Jacquard. Produit par ENS-LSH/université de La Rochelle, 1994, diffusé par CERIMES.
- Pédagogie de l'égalité : des scénarios pertinents pour construire des démarches de formation*. Paris, CLP, 2008, distribué par CESAM Formation, 24 avenue de Stalingrad, 21000 Dijon.

Accueil et autonomisation : enseigner le français à des demandeurs d'asile

La réalité de l'asile dans les pays d'Europe se traduit chaque année par la demande de protection de dizaines de milliers de personnes craignant pour leur vie dans leur pays d'origine. Sur le plan juridique, cette demande peut aboutir à la reconnaissance du statut de réfugié, si elle est reconnue valable par les autorités. Dans les textes officiels, le pays qui examine la demande d'asile est dénommé « société d'accueil ». Cette appellation est à l'origine de notre réflexion sur la posture du formateur. Enseigner le français à ces adultes place de fait 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. Que signifie l'adoption d'une posture d'accueil pour exercer le métier de formateur de français ? En quoi est-elle liée à l'autonomie, comme l'établissaient les travaux du Conseil de l'Europe à propos des migrants dès les années 1970 (Schwartz, 1978 ; Porcher *et al.*, 1984) ?

L'article présenté ici prend sa source dans la conception et l'animation d'un projet intitulé « Formation, accueil des demandeurs d'asile et réfugiés » (FAAR), porté par le service formation de la Cimade¹. Après avoir situé le contexte et le propos du projet FAAR, à partir des notions d'hospitalité et d'accompagnement, nous exposerons des exemples d'activités mises en œuvre pour favoriser le développement de l'autonomie des personnes, ce qui permettra d'esquisser les contours de la dimension d'accueil du rôle du formateur dans son travail avec des populations déplacées.

VÉRONIQUE LAURENS, ATER à l'université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis, membre de l'unité de recherche « Didactique des langues, des textes et des cultures », DILTEC, EA 2288, université Sorbonne nouvelle-Paris 3 (veronique.laurens5@orange.fr).

1. La Cimade est une association de solidarité active avec les migrants, les réfugiés et les demandeurs d'asile (www.cimade.org).

Penser l'accueil de l'autre à partir du principe d'hospitalité

Les demandeurs d'asile se trouvent, à un moment de leur vie, en situation de précarité en raison de la rupture que représente l'expérience de l'exil forcé. Pour expliciter ce temps de passage d'un pays à un autre, nous convoquons la notion d'« accueil », pour les demandeurs d'asile (besoin d'être accueillis) comme pour le pays hôte et ses résidents (sens et devoir de l'accueil). L'accueil est d'ailleurs lié au principe universel d'hospitalité. C'est ce principe qui a guidé notre réflexion dans le projet, avec la question posée par Gotman (2001) : « L'hospitalité étant un universel, comment les hommes s'en saisissent-ils à différentes époques en différentes situations ? Comment ces conditions historiques façonnent-elles l'exercice de l'hospitalité ? Quel sens lui donnent-elles ? »

Le projet FAAR voulait représenter une pratique concrète de l'hospitalité, dans le contexte des mouvements de populations arrivées à Paris entre 2005 et 2007, venues majoritairement du Caucase et d'Afrique subsaharienne. Il a mêlé trois niveaux possibles d'hospitalité : privé, public et associatif.

124

EDUCATION PERMANENTE n° 186/2011-1

■ L'hospitalité associative et privée

Le projet FAAR représente un exemple d'hospitalité associative qui n'est « ni privée ni publique, mais qui cherche précisément à se maintenir dans un entre-deux capable de garantir la présence d'un lien social que les services publics ont évacué de leur mission » (Gotman, 2001). La dimension associative de ce projet a rendu possible la mise en œuvre d'une hospitalité individuelle privée, portée par les formateurs de français et les coordinateurs pédagogiques, salariés du service formation de la Cimade. Sur le plan éthique, cette forme d'hospitalité se fonde sur le rapport établi entre soi et l'autre, avec en vue la réciprocité et l'égalité entre les personnes accueillantes et celles accueillies : « L'hospitalité consiste à accueillir l'autre en tant qu'autre, en tant que sujet, en tant que partenaire, en tant qu'*alter ego* » (Porcher, 2004). La reconnaissance de la personne en tant que sujet se trouve donc 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.

■ L'hospitalité publique

Le projet a également été conçu à partir de ce que l'on pourrait qualifier d'hospitalité publique (Gaille-Nikodimov, 2004), et cela à deux niveaux : celui de l'Etat et celui de l'Union européenne.

• Une hospitalité étatique partielle

L'hospitalité étatique comprend un ensemble de lois, de mesures et de décrets, pour l'accueil des demandeurs d'asile. En France, les personnes requérant l'asile ont un droit de séjour temporaire, lié au temps de procédure de la demande ; l'accès aux autres droits est plus problématique. Demander l'asile en France conduit à vivre la précarité sur le plan social, économique et juridique : la réponse à la demande est incertaine, donc anxiogène ; les demandeurs n'ont pas accès au marché du travail (situation de l'emploi opposable) et se trouvent dépendants de la prise en charge de l'Etat (hébergement et allocation de survie) ; de surcroît, le droit à l'apprentissage du français ne leur est pas reconnu, ni l'accès à une formation professionnelle, tant qu'ils n'ont pas obtenu le statut de réfugié. Au-delà du droit d'attendre la réponse des autorités compétentes, les personnes se trouvent, pour les autres dimensions de leur vie, dans une situation de non-droit, reléguées dans la zone d'ombre des primo-arrivants. Le contexte de vie dans lequel doivent évoluer les demandeurs d'asile ne favorise pas leur autonomisation dans le pays d'accueil.

• Des directives européennes non contraignantes

L'hospitalité de chaque Etat européen est encadrée par des directives européennes. En ce qui concerne les droits sociaux, économiques et culturels, la directive en vigueur au moment du projet FAAR proposait un ensemble de recommandations visant de meilleures conditions d'accueil des demandeurs d'asile, ce qui, dans l'esprit, peut sembler contradictoire avec la loi française. Mais la formulation non contraignante des directives laisse toute marge de manœuvre aux Etats, notamment en ce qui concerne l'accès au marché du travail (articles 11 et 12).

En ce sens, la mise en œuvre du projet en Ile-de-France, issu du programme communautaire *Equal* visant à favoriser l'égalité des chances dans l'accès à l'emploi des publics défavorisés, dont les demandeurs d'asile, s'est faite en quelque sorte malgré l'Etat, grâce à ce programme européen. Il y a là un paradoxe qui illustre le conflit latent entre le principe d'hospitalité universelle et les prérogatives des Etats qui, de fait, distinguent leurs citoyens des étrangers dans les droits qu'ils accordent aux uns et aux autres. Cette distinction est dénoncée dans la présentation du projet FAAR, où s'exprime le positionnement éthique, propre à l'hospitalité privée, de reconnaissance de l'autre en tant qu'égal : « Accueillir les demandeurs d'asile, leur proposer un espace de vie sociale, des activités qui font sens, c'est leur reconnaître le droit d'exister, comme nous-mêmes, dans notre société. »

La pratique concrète d'hospitalité s'est développée dans un rapport paradoxal : d'une part, il y a eu complémentarité entre un engagement à un niveau individuel, associatif et supranational à partir d'une vision humaniste du principe d'hospitalité universelle ; d'autre part, cette complémentarité a mis en relief les carences de l'hospitalité étatique.

125

EDUCATION PERMANENTE n° 186/2011-1

Pratiquer l'accueil par l'accompagnement

Le constat de la situation de non-droit des demandeurs d'asile, au niveau national, a conduit la Cimade et ses partenaires à proposer un accompagnement global visant l'autonomisation.

La notion d'accompagnement renvoie ici à « une dynamique de cheminement, de parcours, de trajet sur un chemin. Accompagner serait l'action de "cheminer avec", de "marcher à côté" sur une distance plus ou moins longue, durant un temps plus ou moins long » (Breton, 2002). C'est le demandeur d'asile qui, en lui-même, vit l'exil, la bifurcation, le passage de là-bas à ici, et la déstabilisation que cela engendre. Ce changement radical de situation de vie impose, au moins pour un temps, l'appui offert par un tiers au demandeur d'asile en situation de fragilité, de crise ou de rupture, voire de désespoir, deux des situations-types d'accompagnement distinguées par Le Bouëdec (2002).

L'accompagnement global des personnes s'est concrétisé par la prise en compte de l'ensemble de leurs besoins. Les activités ont eu pour but de répondre aux demandes de suivi social, d'appui juridique, d'apprentissage du français et de préparation à un avenir professionnel (Descolanges *et al.*, 2008).

Une attention particulière a été portée à l'autonomisation des personnes, vue ici comme un processus visant à développer la capacité à devenir indépendant sur le plan langagier et sur le plan social. Cet objectif central du projet a été renforcé par le fait que le programme *Equal*, dans ses lignes directrices, insistait sur les notions d'*empowerment* (prise de confiance, autonomisation) et de *capacity building* (développement des compétences, tant sur un plan personnel que collectif). Cela fait écho à ce que vise l'accompagnement autonomisant proposé par Barbot (2006) : il implique d'« adopter une perspective de complexité englobante. Il s'agit de se placer sur un plan affectif, celui de la motivation, sur un plan cognitif, et sur un plan social et interculturel pour s'adresser à la personne dans sa globalité et lui permettre de s'approprier son apprentissage ». Il s'est agi de 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 demandeur d'asile et à se vivre comme sujet dans leur pays d'accueil.

Enseigner/apprendre la langue : point focal du processus d'autonomisation

L'apprentissage du français a été pensé comme le point focal du projet FAAR, afin de répondre à la demande de langue des demandeurs d'asile et de rendre opératoire le processus d'autonomisation sur le plan social.

Une pédagogie du complexe en situation

Nous sommes partis de l'approche communicative, ou de la perspective actionnelle en didactique des langues étrangères (Conseil de l'Europe, 2001). Les besoins de formation identifiés renvoient à des objectifs pratiques, aux activités variées que les demandeurs d'asile doivent mener de manière de plus en plus autonome. Il s'agit, pour les apprenants, de développer des compétences de compréhension, d'interaction et de médiation, à l'oral et à l'écrit. Les demandeurs d'asile vivent dans un monde instable, complexe et hétérogène. S'adressant à des personnes que l'on considère comme adultes et responsables, et contrairement à une démarche qui imposerait des objectifs, quitte à les réduire et à les simplifier pour les rendre plus accessibles, notre approche a pris acte de la complexité d'une situation d'immersion et l'a utilisée dans la démarche formative. L'intention est aussi de faire émerger les besoins en évolution et de s'appuyer sur toutes les situations informelles d'apprentissage. C'est à une personne globale, adulte et responsable, que les formateurs du projet se sont adressés. Ils ont donc choisi de placer la barre assez haut, en refusant de développer la dépendance pour permettre ainsi la rencontre.

• Des objectifs de formation langagiers

Plus langagiers (communication) que linguistiques (savoirs sur le fonctionnement de la langue), les objectifs de formation étaient fixés par les formateurs avant chaque session, en fonction des entretiens menés avec les apprenants et des résultats aux tests d'évaluation du niveau de langue. Ces objectifs étaient ajustés avec les apprenants, au fur et à mesure du déroulement des sessions.

A titre d'exemple, voici quelques objectifs de formation négociés avec un groupe d'apprenants débutants : en interaction à l'oral, présenter sa situation personnelle au regard de la demande d'asile, de la formation, de l'emploi, des ressources ; en réception à l'écrit, connaître les écrits de la vie quotidienne, identifier la nature et la fonction de différents écrits liés à la demande d'asile.

• Signes d'autonomisation et activités

La progression dans l'acquisition de la langue a constitué l'un des signes importants d'autonomisation des personnes. Pour les participants au projet, comme pour d'autres apprenants, il y a eu cependant des moments de stagnation, voire de recul. Ce qui est spécifique à la situation de précarité que vivent les demandeurs d'asile, c'est que les phases d'appropriation de la langue du pays d'accueil aussi bien que les phases de blocage sont directement liées à la réponse officielle accordée à la demande d'asile.

Un des indices qui nous permet de repérer cette autonomisation est le fait, pour la personne, de pouvoir agir elle-même, sans interprète, et trouver elle-

même des réponses. On passe ainsi d'une position initiale de la personne demandant que les formateurs fassent « à sa place », à une position de la personne exposant la démarche qu'elle a entreprise puis interrogeant les formateurs pour comprendre les raisons de son insuccès et faire une nouvelle tentative. La capacité à entreprendre des démarches de manière autonome, grâce à une compréhension toujours plus fine du fonctionnement des espaces publics, culturels ou administratifs, évolue de jour en jour.

Un deuxième indice est l'accès aux espaces publics et culturels. Après avoir visité, avec les formateurs, des bibliothèques ou des musées (à l'entrée gratuite), plusieurs personnes ont continué à les fréquenter seules, avec des amis ou en famille, alors qu'elles pensaient d'abord ne pas y « avoir droit ». Elles se sont progressivement approprié ces lieux comme n'importe quel résident parisien.

Autre indicateur d'autonomisation : les demandeurs d'asile se sont familiarisés avec les méandres juridiques de la demande d'asile pour être en mesure de suivre leur propre procédure. Cela s'est fait à partir d'une activité récurrente qui avait pour but de comprendre le sens des démarches. Les documents authentiques ont servi à la fois la compréhension écrite (convocations, récépissés de droit au séjour) et la capacité à les utiliser et à s'y référer de manière autonome, en situation. Dans la même perspective, la Cour nationale du droit d'asile, espace juridique ouvert au public, traitant en deuxième instance les appels déposés par les demandeurs d'asile, a pu faire l'objet de visites d'observation.

Un dernier signe d'autonomisation mérite d'être souligné : plusieurs personnes ont développé une compétence de médiation sur le plan langagier, soit en communiquant avec d'autres exclusivement en français, soit en partageant avec d'autres une langue commune autre que le français. Ces moments de médiation ont été observés dans la réalisation des activités liées au projet comme dans les événements de la vie quotidienne (parents d'élèves expliquant à d'autres comment fonctionnent l'école, la cantine, etc.). La compétence de médiation orale a été spécifiquement travaillée dans une perspective de coopération, à partir de situations-types récurrentes dans lesquelles les demandeurs d'asile peuvent se trouver à la croisée des langues, en situation d'expliquer à un autre ce qui se passe, ce qui est écrit, ce qu'il doit faire.

■ Une démarche interculturelle et intersubjective

Dans un cadre de didactique communicative/actionnelle, nous avons donné toute sa place à une démarche interculturelle (Abdallah-Pretceille, 2003) et intersubjective qui vise d'emblée la rencontre en posant l'autre comme un *alter ego*. L'individu, tel qu'il apparaît dans sa globalité et dans sa complexité, porteur d'éléments identitaires variés, issus d'expériences plurielles et d'emprunts divers, prime sur l'origine (ou le statut accordé dans le pays d'accueil) vue comme figée

dans le temps et l'espace. « L'enjeu est évidemment de penser l'individu comme acteur social dans des ensembles sociaux complexes et de le penser non seulement comme doté de compétences diverses [capacités à faire et manières d'agir], mais aussi comme engagé dans des cultures plurielles [façons d'être et de se représenter le monde] » (Coste, 2009).

Dans le cadre d'un temps de formation à la langue, il est essentiel d'instaurer une dynamique de groupe afin que les apprenants communiquent entre eux et coconstruisent leur apprentissage. Une démarche interculturelle implique alors d'envisager les liens entre les personnes à partir de dynamiques d'intersubjectivités (voir dans ce dossier l'éditorial de M.-J. Barbot et F. Dervin). L'activité quasi quotidienne des cours de français a fait de cet espace-temps éducatif un lieu de vie, de rencontres et de construction de liens sociaux, entre les formateurs et les apprenants, entre les apprenants eux-mêmes. En partant du postulat qu'« aucun individu n'est le prototype de son groupe » (Abdallah-Pretceille, 2003), la reconnaissance de chacun comme sujet a rendu possible le sentiment d'appartenance à un collectif, avec ses joies et ses tensions. C'est la dimension de groupe qui a permis aux personnes de surmonter des moments d'affrontement. Cela est primordial dans un temps de formation avec des demandeurs d'asile qui, dans le groupe d'apprenants, peuvent se trouver en présence de personnes représentant à leurs yeux a priori « l'ennemi » qui les a poussés à l'exil, ou pour le moins, des personnes perçues au départ comme très différentes. Tout au long des sessions de formations, on a pu observer l'évolution des regards des personnes entre elles. L'attitude d'empathie et de congruence (Rogers, 1976) commune aux formateurs, ainsi que le recours aux techniques de dynamique de groupe ont favorisé le fait que les participants se découvrent dans ce qu'ils ont de semblable, plus que dans ce qui pouvait les mettre à distance. Il y a eu, pour bon nombre de participants, apprentissage de la diversité de l'autre et de son humanité, prise de conscience de l'autre comme sujet singulier : « On pense toujours à nos problèmes mais les cours de français, ça nous donne de la force, de l'énergie pour aller de l'avant. Cette expérience donne la possibilité de faire confiance à des personnes de partout. Nous sommes finalement des habitants de la Terre » (JW, réfugié palestinien, cité par Laurens, 2008). Cela a été d'autant plus possible que les groupes rassemblaient des personnes d'origines et de langues variées.

Esquisser les contours de la posture d'accueil du formateur

Dans un contexte d'incertitude comme celui de la situation de grande précarité des demandeurs d'asile, viser l'autonomisation dans un temps de formation et d'accompagnement relève de la gageure. Dans l'environnement immédiat des personnes, en effet, rien ne les encourage à se prendre en main, et les personnes

ont peu de prise sur le sens que peut prendre leur vie. Cette situation décourageante peut provoquer des attitudes de repli sur soi, de méfiance, de peur. Afin que les personnes puissent prendre confiance en elles et devenir autonomes, le formateur doit réfléchir à la posture d'accueil dans laquelle il se trouve, c'est-à-dire clarifier son positionnement (éthique) par rapport aux personnes accueillies dans un projet de formation. Les considère-t-il comme étrangères à lui-même ou comme des alter ego ? Comme des personnes différentes, en détresse, qu'il aide, ou comme des personnes appartenant à l'humanité commune et à un monde difficile ?

Le formateur qui s'engage dans un projet d'accompagnement et de formation fondé sur les principes d'accueil et d'hospitalité développera une attitude grâce à laquelle l'autre – ici le demandeur d'asile apprenant – sera reconnu en tant que personne. Il optera pour une posture d'écoute, de respect, dans des échanges au cours desquels l'autre est vu comme un alter ego, où l'accent est mis sur ce qui est commun, sur ce qui rapproche, plus que sur ce qui différencie. C'est cette attitude qui dit à l'autre apprenant qu'il est reconnu en tant que sujet, et c'est avant tout de cette reconnaissance que naît le désir de parler dans la langue de l'autre, d'apprendre, de découvrir, de comprendre, de connaître, d'appréhender, de penser, de changer, tout en cheminant avec d'autres (apprenants et formateurs).

La posture d'accueil du formateur par rapport à celle d'indifférence ou d'assistanat se distingue par sa visée d'autonomisation, les deux autres postures constituant des pièges. L'indifférence à la situation spécifique des demandeurs d'asile, par paresse ou par commodité, conduit à plaquer un programme d'enseignement sans s'appuyer sur la situation d'immersion. Dans un mouvement d'abord opposé à l'indifférence, l'assistanat surjoue la précarité de l'asile. Le risque ici est de voir les formateurs se conforter dans une position de pitié, avec l'impression qu'ils font une bonne œuvre en exerçant leur métier. On se trouve alors dans un processus de victimisation des personnes, en ne percevant que leurs difficultés (d'apprentissage, de vie), ce qui risque fort d'aboutir à une démarche pédagogique et à des manières de faire contraires au processus d'autonomisation. Il s'agit de ne pas associer la notion de difficulté comme caractéristique présupposée des demandeurs d'asile en formation (De Ferrari, 2008).

Pour développer et maintenir une posture d'accueil autonomisante, le formateur doit : éduquer son regard sur les « autres » (alter ego) ; développer sa capacité à la distanciation (la situation des demandeurs d'asile n'est pas la sienne) ; apprendre à maintenir son attitude (les apprenants peuvent ne pas répondre immédiatement de manière positive) ; et se soucier de la cohérence entre ce qu'il dit, ce qu'il fait et la façon dont il se comporte. Nous sommes bien sur le plan de l'éthique de la relation.

De cette attitude du formateur dépend en partie la capacité de la personne en demande d'asile de se vivre comme sujet responsable dans un nouvel espace-

temps à appréhender. Cela peut permettre que l'asile soit vécu comme l'étape transitoire d'un trajet, et non pas comme un entre-deux à jamais bloqué. ♦

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris, Anthropos.
- BARBOT, M.-J. 2006. « Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question ». *Mélanges CRAPEL*. N° 28, p. 29-46.
- BRETON, H. 2002. « Compagnonnage et accompagnement dans un trajet interculturel Occident/Orient ». *Education permanente*. N° 153, p. 197-209.
- COMMISSION EUROPÉENNE. 2003. *Directive sur l'accueil des demandeurs d'asile* (2003/9/CE). Bruxelles. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32003L0009:FR:NOT>
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier.
- COSTE, D. 2009. « Postface. Médiation et altérité ». *LIDIL*. N° 39, p. 163-170.
- DE FERRARI, M. 2008. « Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. N° 44, p. 20-28.
- DESCOLONGES, M.-J. et al. 2008. *Chemins d'espoir. Parcours de formation de demandeurs d'asile et de réfugiés en Ile-de-France*. Paris, La Cimade. <http://www.cimade.org/poles/formation-insertion/documentationgenerales>
- GAILLE-NIKODIMOV, M. 2004. « Une hospitalité humaniste est-elle possible ? ». Dans : A. Montandon. *Hospitalités : hier, aujourd'hui, ailleurs*. Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, p. 227-240.
- GOTMAN, A. 2001. *Le sens de l'hospitalité. Essai sur les fondements sociaux de l'accueil de l'autre*. Paris, PUF.
- LAURENS, V. et al. 2008. *Apprendre le français, vivre dans la cité*. Paris, La Cimade. <http://www.cimade.org/poles/formation-insertion/documentationgenerales>
- LE BOUÉDEC, G. 2002. « La démarche d'accompagnement, un signe des temps ». *Education permanente*. N° 153, p. 13-18.
- PORCHER, L. et al. 1984. *L'enseignement aux enfants migrants*. Paris, Didier-Hatier.
- PORCHER, L. 2004. « L'interculturel, quoi qu'on en dise ». *Les cahiers de l'Asdifle*. N° 15, p. 27-43.
- ROGERS, C.-R. 1976. *Liberté pour apprendre*. Paris, Dunod.
- SCHWARTZ, B. 1978. *Education permanente. Rapport final*. Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle.