



HAL
open science

Vers une nouvelle approche de la formation linguistique obligatoire des migrants adultes en France

Benjamin Verdier

► **To cite this version:**

Benjamin Verdier. Vers une nouvelle approche de la formation linguistique obligatoire des migrants adultes en France. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02294082

HAL Id: dumas-02294082

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02294082>

Submitted on 23 Sep 2019

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

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

Vers une nouvelle approche
de la formation linguistique
obligatoire des migrants
adultes en France

VERDIER

Benjamin

Sous la direction de **Mme Diana-Lee Simon**

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication

Département **Science du langage & Français langue étrangère**

Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention **Didactique des langues - 27 crédits**

Parcours : **FLES à orientation recherche**

Année universitaire 2018-2019



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Vers une nouvelle approche de la formation linguistique obligatoire des migrants adultes en France

VERDIER

Benjamin

Sous la direction de **Mme Diana-Lee Simon**

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication

Département **Science du langage & Français langue étrangère**

Section Didactique du FLE

Mémoire de master **2 Mention Didactique des langues - 27 crédits**

Parcours : **FLES à orientation recherche**

Année universitaire **2018-2019**

Remerciements (éventuellement)

Je souhaite remercier chaleureusement ma directrice de mémoire. Sa bienveillance et sa réactivité m'ont permis de réaliser cette recherche dans les meilleures conditions possibles.

Je tiens également à adresser toute ma gratitude et mon affection à Agnès qui a pris le temps de lire mon travail et qui m'a apporté de précieux conseils.

Merci à ma famille qui croit en moi, me soutient dans les moments difficiles et me permet d'atteindre mes objectifs.

Un grand merci aux apprenants qui ont bien voulu faire partie de cette recherche et à l'interprète. Sans eux, tout ce travail n'aurait pas été possible.

Des remerciements spéciaux à ma chérie qui me supporte au quotidien, à sa fille Lina et à mon fils qui sera bientôt parmi nous.



DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : VERDIER

PRÉNOM : Benjamin

DATE : 24/08/2019



Remerciements (éventuellement)	2
Sommaire	4
Introduction	6
PARTIE 1 - PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE RECHERCHE.....	8
CHAPITRE 1. LA FORMATION LINGUISTIQUE OBLIGATOIRE DES MIGRANTS ADULTES	9
1. LE CONTEXTE HISTORIQUE	9
2. LE CONTEXTE POLITIQUE	11
CHAPITRE 2. LES POLITIQUES LINGUISTIQUES.....	13
1. QUELQUES ÉLÉMENTS DE COMPARAISON EN EUROPE	13
2. EN FRANCE	13
3. LES PARCOURS LINGUISTIQUES	14
CHAPITRE 3. LES MIGRANTS ET L'EMPLOI EN FRANCE.....	16
PARTIE 2- ANCRAGE THÉORIQUE.....	19
CHAPITRE 4. LES BESOINS LANGAGIERS.....	20
1. DÉFINITION DE LA NOTION DE BESOIN LANGAGIER.....	20
2. LES BESOINS : ENTRE APPRENTISSAGE ET VIE RÉELLE	21
3. BESOINS OBJECTIFS VS BESOINS SUBJECTIFS	22
4. LES CONTEXTES DE FORMATION.....	23
CHAPITRE 5. L'ACQUISITION LANGAGIÈRE DES MIGRANTS ADULTES : ENTRE CONTEXTE DIDACTIQUE	
ET MILIEU NATUREL.....	25
1. L'ACQUISITION ET L'APPRENTISSAGE.....	25
2. L'OPPOSITION ENTRE CONTEXTE FORMEL ET MILIEU NATUREL ?	26
3. LES CONTEXTES SOCIAUX D'APPROPRIATION	28
CHAPITRE 6. L'INGÉNIERIE DIDACTIQUE DANS LA FORMATION.....	30
1. DES ANNÉES 2000 AUX ANNÉES 2015	30
2. LES NOUVELLES ORIENTATIONS	32
3. L'INGÉNIERIE DIDACTIQUE EN PRATIQUE	32

PARTIE 3 - MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE	35
CHAPITRE 7. DESCRIPTION DU PROJET	36
1. LIEU DE L'ENQUÊTE	36
2. CHOIX DU PROJET	37
CHAPITRE 8. PROTOCOLE D'ENQUÊTE	38
1. LES PARCOURS LINGUISTIQUES DES STAGIAIRES	38
2. LES OUTILS DU RECUEIL DE DONNÉES	39
3. PRÉSENTATION DES SUJETS	41
4. LES ENTRETIENS.....	43
5. LES OUTILS D'ANALYSE	46
PARTIE 4 - ANALYSE DES DONNÉES	48
CHAPITRE 9. CONTEXTE DIDACTIQUE VS MILIEU NATUREL	49
1. DÉFINITION DE LA REPRÉSENTATION SOCIALE	49
2. LES PRINCIPALES DIFFICULTÉS LANGAGIÈRES	49
3. LA SALLE DE COURS : UN CONTEXTE RASSURANT	50
CHAPITRE 10. LES REPRÉSENTATIONS DE L'APPRENTISSAGE.....	52
1. L'APPRENTISSAGE EN CONTEXTE DIDACTIQUE	52
2. L'APPRENTISSAGE EN MILIEU NATUREL	54
CHAPITRE 11. DES BESOINS AUX STRATÉGIES	58
1. LES BESOINS SUBJECTIFS	58
2. LES STRATÉGIES D'APPROPRIATION	62
CHAPITRE 12. VERS DE NOUVELLES ORIENTATIONS ?	65
1. LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	65
2. LES PROPOSITIONS D'AMÉLIORATION.....	66
Conclusion.....	70
Bibliographie.....	72
Sigles et abréviations utilisés.....	76
Table des annexes.....	78
Table des matières	118

Introduction

L'intégration des migrants adultes dans les sociétés d'accueil est un sujet sensible en Europe, dans le contexte politique actuel. La plupart des pays de l'Union européenne organisent des formations linguistiques afin de permettre aux personnes qui souhaitent s'installer durablement dans le pays d'acquérir les bases de la langue. En France, la formation a considérablement évolué depuis les années soixante où elle était gérée par des associations privées et, c'est désormais l'État qui l'encadre à travers des organismes de formation (OF), sous la forme d'appels d'offre. Elle est obligatoire pour les personnes qui ne valident pas le niveau élémentaire A1 de français lors d'une évaluation initiale avec un représentant de l'OFII (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration). Depuis les années 2000, elle s'est professionnalisée (des formateurs diplômés assurent les cours) mais elle est soumise à la commande publique et donc à un cahier des charges.

La diversité socioculturelle des apprenants ne facilite pas la tâche des formateurs qui doivent s'adapter à des niveaux vraiment très disparates, des non-lecteurs/non-scripteurs côtoyant des diplômés universitaires. En outre, nous nous sommes aperçus qu'ils ne pratiquaient presque pas le français en dehors du contexte didactique, ce qui ne permettait pas une appropriation langagière efficace et que, à l'issue de la formation, les migrants adultes n'accédaient que très rarement au marché de l'emploi. Nous nous sommes donc interrogé sur les causes de cette situation et nous avons cherché à savoir si l'ingénierie didactique de la formation pouvait être mieux adaptée aux besoins langagiers des stagiaires.

Cette problématique soulève plusieurs questionnements : Dans le cadre de la formation linguistique obligatoire des migrants adultes en France, quels sont les besoins langagiers des sujets dans l'optique d'un accès à l'emploi ? Comment, sur le plan de l'ingénierie didactique, allier un travail en milieu formel en classe avec une exposition informelle à la langue en milieu naturel ?

Nous formulons les hypothèses suivantes : La prise en compte des besoins langagiers des sujets devrait permettre une amélioration des contenus didactiques de formation. Une nouvelle ingénierie didactique qui associerait le milieu naturel et le contexte de formation favoriserait l'appropriation langagière et l'insertion professionnelle des migrants adultes à la société d'accueil.

Nous avons choisi de mener une enquête qualitative basée sur des entretiens semi-directifs d'apprenants de niveau infra A1 qui faisaient partie de la formation. Le niveau très élémentaire de ces derniers ne nous permettait pas de mener les entretiens en français et nous avons donc décidé de les faire passer en arabe avec l'aide d'un interprète.

En premier lieu, nous présenterons le contexte historique et politique de la formation linguistique des migrants adultes ainsi que son organisation et nous établirons un parallèle avec la situation des immigrés sur le marché de l'emploi en France.

Ensuite, dans la deuxième partie, nous aborderons l'ancrage théorique de notre travail autour de trois notions : les besoins langagiers des apprenants, l'appropriation langagière des migrants et l'ingénierie didactique de la formation.

Puis, dans la troisième partie, nous présenterons notre méthode d'enquête basée sur des entretiens semi-dirigés de cinq sujets, en expliquant le protocole de recherche qui aboutira aux transcriptions et traductions qui formeront notre corpus.

Enfin, dans la dernière partie, nous mènerons une analyse détaillée des données recueillies que nous croiserons avec notre problématique, nos hypothèses de travail et nos notions théoriques afin d'apporter des propositions d'amélioration à la formation linguistique obligatoire des migrants adultes en France.

PARTIE 1

-

PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE RECHERCHE

Chapitre 1. La formation linguistique obligatoire des migrants adultes

L'immigration européenne a considérablement évolué depuis plusieurs décennies. Les parcours migratoires ont changé et les terres d'émigration du passé sont devenues des terres d'accueil. Le profil des migrants s'est lui aussi radicalement métamorphosé : ceux-ci appartiennent désormais à des groupes sociaux très différents (réfugiés, travailleurs, demandeurs d'asile, étudiants, conjoints, personnes venant dans le cadre d'un regroupement familial, etc.) Les pays de l'Union européenne ont donc mis en place des dispositifs d'accueil afin de favoriser l'intégration des migrants et le volet linguistique occupe une place importante dans ce processus. Dans ce contexte, la France, pays officiellement monolingue, considère la maîtrise de la langue comme une condition obligatoire à l'intégration : « [...] la langue donc l'intégration »¹ (Bretegnier, 2016b : 156). Le CIR (contrat d'intégration républicain), anciennement CAI (contrat d'accueil et d'intégration), entré en vigueur le 1^{er} juillet 2016 fait de la formation linguistique une obligation, au même titre que la formation civique, pour les primo-arrivants ressortissants de pays non européens qui souhaitent s'installer durablement en France.

1. *Le contexte historique*

Comme nous l'avons évoqué, l'immigration européenne a évolué et la formation linguistique des adultes migrants en France a connu, elle aussi, de profonds bouleversements. Au départ, dans les années soixante, elle était encadrée par les syndicats et les associations de bénévoles et destinée aux travailleurs immigrés peu ou pas scolarisés. Elle s'est ensuite structurée peu à peu et s'est professionnalisée pour arriver à sa forme actuelle. Au cours de cette décennie d'alphabétisation (années soixante), la formation linguistique connaît deux orientations, comme le souligne V. Leclercq : « ainsi deux

¹ A. Bretegnier critique ici la vision monolingue et culturaliste de l'État français dans laquelle, « des niveaux de compétences deviennent les indicateurs certifiant des *niveaux* d'intégration, indiquant une relation univoque exprimant un ordre et une causalité ».

courants structurent la formation bénévole associative : un courant confessionnel et charitable d'une part, un courant politique de soutien aux droits fondamentaux des immigrés d'autre part » (2012 : 176).

Il s'agit donc des prémices de la formation linguistique des migrants en France et à l'époque le manque de cadre est assez frappant :

La formation linguistique des migrants constitue donc, dans les années 60, un secteur peu structuré, très peu professionnalisé, faiblement subventionné par les pouvoirs publics et touchant une population peu nombreuse au regard des besoins langagiers objectifs (Leclercq, 2012 : 177)

Les années soixante-dix sont marquées par une augmentation de l'immigration en France et voient se multiplier les organismes proposant une formation aux migrants. Il s'agit principalement d'hommes d'origine algérienne et portugaise ; arrivés comme travailleurs, ils constituent la moitié des étrangers en France et occupent des emplois mal rémunérés (Dupont, 1974 : 6). L'émergence de nouveaux financements et l'arrivée de nouveaux centres de formation tendent à développer des parcours à visée professionnelle et les différents acteurs de l'alphabétisation et de l'enseignement apprentissage du français commencent à publier et produire des supports pour la formation (Leclercq, 2012 : 179).

Dans les années quatre-vingt, le taux de chômage des immigrés est beaucoup plus élevé que pour le reste de la population et, il devient primordial de mettre en œuvre une politique inclusive pour les migrants. De nouveaux accords voient le jour entre le FAS (Fonds d'Action Social), le FNE (Fonds National pour l'Emploi), l'ANPE (Agence Nationale Pour l'Emploi) et l'AFPA (Agence nationale pour la formation professionnelle des adultes) afin de permettre aux migrants d'accéder à des actions de droit commun et de décroiser les secteurs de formation (Leclercq, 2012 : 182)

Un bouleversement s'opère dans les années quatre-vingt-dix, et plus exactement en 1995, dans la formation linguistique des migrants lorsque le système d'appel d'offre fait son apparition : « il s'agit de passer d'un marché régi par l'offre de formation à un marché régi par la commande publique » (Pelle-Guetta, 1997 : 143). Au cours de cette période, la formation linguistique des migrants adultes prend un tournant politique considérable, elle se professionnalise et cette marchandisation des dispositifs de formation entraîne avec elle des contraintes économiques et temporelles. Comme le souligne H. Adami, « la formation linguistique des migrants adultes en France est progressivement devenue un champ

éducatif à part entière, étroitement dépendant du contexte économique, social et politique » (2012 : 11).

Désormais, la formation est gérée par les institutions qui fixent les actions des organismes : « ce ne sont plus les associations de terrain qui déterminent les besoins, mais directement le financeur » (Leclercq, 2012 : 186). Ce contrôle de la formation par l'État va donc engendrer des contraintes pour les OF, désormais soumis à la commande publique.

2. Le contexte politique

Pour faire face à l'évolution de l'immigration et aux difficultés des migrants adultes pour accéder au marché de l'emploi, les pays de l'Union européenne ont mis en place des politiques d'intégration, notamment linguistiques, au centre desquelles la maîtrise de la langue est un élément clé. Selon H. Adami, « c'est dans les années 2000 que la question de l'intégration linguistique des migrants devient un véritable enjeu des politiques publiques dans de nombreux pays d'Europe de l'Ouest » (2012 : 18).

L'imposition de la loi du marché va engendrer de profonds changements. En effet, avec « le passage d'un système de subventions à un système de marché, et donc de mise en concurrence » (Leclercq, 2012 : 187), les petites structures ne vont plus être en mesure de répondre aux exigences des financeurs. Les appels d'offres, qui émanent désormais du Gouvernement, vont être encadrés par des cahiers des charges qui imposent une démarche qualité contraignante aux associations. Ces petites structures, qui employaient des bénévoles, ne vont pas réussir à s'organiser et à s'adapter aux demandes. Celles qui n'auront pas disparu vont devenir des organismes de formation (OF) professionnels, obligés de se plier aux exigences gouvernementales. Bien que ces OF conservent leur statut associatif, des tensions s'opèrent entre les structures afin d'obtenir les marchés publics et, aujourd'hui, « le paysage de la formation des adultes migrants est représenté en France par près de cinq cents organismes de formation » (Adami, 2012 : 19).

C'est donc dans ce contexte politique de marché public que se déroule la formation linguistique obligatoire des migrants adultes en France. Nous pourrions penser qu'avec cette marchandisation de la formation, l'enseignement apprentissage du français perdrait sa dimension humaine. Toutefois, comme le soulignent H. Adami, A. Bretegnier et S. Etienne, « la professionnalisation et le système des appels d'offre entraînent de fait, la mise

en place de relation de services pédagogiques mais cette relation, si elle a gagné en technicité, n'a pas forcément perdu en humanité » (Adami, Bretegnier, Etienne, 2010).

La formation linguistique a donc fortement évolué depuis les années soixante, la loi du marché s'est imposée aux organismes de formation entraînant avec elle des contraintes et des injonctions gouvernementales.

Chapitre 2. Les politiques linguistiques

1. Quelques éléments de comparaison en Europe

Comme en France, des politiques linguistiques ont été mises en place au sein des États membres de l'Union européenne, principalement dans les pays d'Europe de l'Ouest, pour encadrer l'intégration des migrants adultes. En ce qui concerne les législations relatives à la maîtrise de la langue, elles concernent trois points : l'entrée sur le territoire, la résidence permanente et la naturalisation. Les exigences, en termes de niveau de langue requis, diffèrent d'un pays à l'autre. Si, dans des pays comme la France ou l'Angleterre, anciennes terres d'accueil, le niveau d'exigence qui conditionne le droit au séjour est peu important, il est quasiment inexistant dans de nouvelles terres d'immigration comme l'Espagne ou L'Irlande. En revanche, pour des pays comme l'Allemagne ou le Danemark, la maîtrise de la langue est « une condition sine qua non de l'intégration » (Extramiana, 2012 : 142).

Par ailleurs, tous les pays organisent l'intégration linguistique des migrants, sauf l'Espagne, l'Italie et le Royaume-Uni, pays dans lesquels elle s'opère grâce à des associations qui ne dépendent pas directement du gouvernement. Pour les pays organisateurs de l'intégration, la participation aux cours de langue de la société d'accueil est une obligation qui, si elle n'est pas respectée, entraîne des sanctions. (Extramiana, 2012).

2. En France

En France, la formation linguistique des migrants adultes se fait sous l'égide de l'Office Français de L'Immigration et de l'Intégration (OFII). Cet établissement public administratif qui dépend du ministère de l'intérieur prend en charge l'intégration des migrants durant les cinq premières années de leur séjour en France. La loi du 7 Mars 2016² relative au droit des étrangers qui souhaitent s'installer durablement en France prévoit un parcours personnalisé d'intégration. En effet, chaque migrant désireux de résider dans le pays doit signer le CIR (contrat d'intégration républicain), entré en vigueur le premier juillet 2016. Il s'agit d'une formation civique et linguistique renforcée par rapport à

² <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000032164264&categorieLien=id>

l'ancien CAI (contrat d'accueil et d'intégration), dans laquelle le niveau d'exigence linguistique est accentué. La politique linguistique française suppose donc que l'intégration des migrants passe forcément par une connaissance accrue de la langue mais également par une adhésion aux valeurs républicaines. Cependant, cette formation linguistique ne concerne que les étrangers non européens. Dans la mesure où, selon le ministère de l'intérieur, « l'apprentissage du français est une condition essentielle pour pouvoir s'intégrer dans la société française », ³ ce choix politique est pour le moins paradoxal : cette affirmation ne serait donc valable que pour un non-ressortissant de l'Union européenne.

3. Les parcours linguistiques

Les signataires du CIR qui ont un niveau infra A1 lors de la première évaluation avec un représentant de l'OFII se voient attribuer une formation linguistique et civique obligatoire qui conditionne leur droit au séjour. L'obtention du niveau A1 permet le renouvellement de la carte pluriannuelle ; l'obtention du niveau A2 permet d'accéder à la carte de résident de dix ans ; l'obtention du niveau B1 et un séjour attesté d'au moins cinq ans sur le territoire autorisent la demande de naturalisation. Il convient de préciser qu'il existe une multitude de titres de séjour (vie privée et familiale, statut de réfugié, personne bénéficiant de la protection subsidiaire, etc.) et que l'on a parfois du mal à s'y retrouver. Par exemple, les réfugiés ont automatiquement une carte de résidence de dix ans, après avoir tout de même répondu à de nombreuses personnes et prouvé aux représentants de l'Office Français de Protection des Réfugiés et des Apatrides (OFPRA) qu'ils méritent le précieux sésame. Concernant les parcours linguistiques obligatoires, les prescriptions horaires étaient de cinquante, cent et deux-cents heures pour le marché public de l'OFII de 2016 à 2018. Les signataires qui se voyaient prescrire cinquante heures avaient, généralement, un niveau satisfaisant à l'oral mais faible à l'écrit ; ceux concernés par les parcours de cent heures avaient eu une scolarité dans leur pays mais n'avaient aucune connaissance du français oral ou écrit et les parcours de deux-cents heures s'adressaient à

³ <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine2/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR/La-formation-linguistique>

des publics pas ou peu scolarisés, non-lecteurs/non-scripteurs. Il semble évident que ces derniers étaient dans l'impossibilité d'accéder au niveau A1 et que le faible temps de formation dont ils disposaient ne permettait pas une appropriation langagière efficace.

Depuis mars 2019, de nouveaux parcours linguistiques sont proposés aux signataires du CIR, avec l'objectif d'atteindre le niveau A1 : des parcours de cent, deux-cents, quatre-cents et six-cents heures font désormais partie de la formation obligatoire de l'OFII. Deux nouveaux parcours facultatifs sont également proposés aux migrants qui ont validé le niveau A1 : un parcours de niveau A2 et un parcours de niveau B1 à l'oral. Ces nouvelles décisions politiques surviennent suite au constat que les OF ne bénéficiaient pas de suffisamment de temps pour former les apprenants et que ces derniers ne parvenaient pas à communiquer efficacement après leur parcours linguistique. Par ailleurs, le dossier de presse du comité interministériel du 5 juin 2018 évoque la mise en place d'une formation linguistique à même de favoriser l'insertion professionnelle.

Demain, l'insertion professionnelle, élément déterminant de l'autonomie, devient une priorité de la politique d'intégration. Elle se traduit par une nouvelle prise en compte de cette dimension dès l'accueil par l'OFII et par la mise en place d'un parcours d'orientation et d'insertion professionnelle.

Toutefois, bien que les intentions politiques soient bonnes, sur le terrain, la mise en place d'un parcours linguistique à orientation professionnelle n'est pas aisée. D'une part, à cause de la difficulté à faire travailler ensemble les acteurs de l'emploi et les OF et, d'autre part, à cause des contraintes (temporelles, humaines, économiques) de la formation linguistique obligatoire de l'OFII.

Chapitre 3. Les migrants et l'emploi en France

Nous souhaitons intégrer à cette présentation du contexte de la formation linguistique des migrants adultes en France quelques éléments concernant l'insertion professionnelle. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur des enquêtes de l'INSEE.

D'après l'enquête, *L'intégration sur le marché du travail des signataires du Contrat d'accueil et d'intégration en France en 2009*, « Les migrants récents, en France depuis moins de deux ans, sont les plus touchés. Parmi eux, un actif sur deux est au chômage en 2010, contre 8 % avant la migration » (Domergue & Jourdan, 2012 : 32).

1. Tableau 1

2. Taux de chômage des nouveaux migrants entre la migration et 2011 selon le sexe, l'âge et l'ancienneté sur le territoire en 2010

	Répartition	Taux de chômage		
		Avant la migration	2010	2011
en %				
Sexe				
Hommes	48	6	24	18
Femmes	52	10	48	34
Âge en 2010¹				
Moins de 25 ans	23	17	44	32
De 25 à 49 ans	72	7	32	22
50 ans ou plus	5	6	32	27
Ancienneté de présence en France en 2010				
Moins de 2 ans	48	8	47	30
De 2 à moins de 5 ans	16	6	36	28
5 ans ou plus	36	8	19	17
Ensemble des nouveaux migrants	///	8	33	24

Champ : signataires du CAI ayant obtenu un premier document de séjour en France en 2009.

Lecture : les hommes, soit 48 % des signataires du CAI, avaient un taux de chômage de 6 % avant la migration, 24 % en 2010 et 18 % en 2011.

Note : l'ancienneté de présence est la différence « année d'enquête - année d'arrivée » : moins de deux ans signifie de 0 à 24 mois.

Source : DSED, Enquête Elpa 2010.

Bien que cette étude ait été menée il y a quelques années, elle nous renseigne sur la difficulté que rencontrent les migrants à trouver un emploi rapidement après la migration. Cette situation se résorbe peu à peu avec le temps mais, après cinq années passées sur le sol français, 17 % des migrants sont toujours au chômage. Il faut également noter que le travail est l'objectif principal de la migration masculine, « Parmi les hommes signataires d'un CAI en 2009, près de 9 sur 10 sont en emploi ou au chômage en 2010 et en 2011, soit deux fois plus que leurs homologues féminins » (Ibid. : 36). En effet, les femmes restent le plus souvent au foyer durant la première année sur le sol français mais cette situation s'estompe par la suite. Cependant, bien qu'elles soient plus diplômées que

les hommes, les femmes sont moins représentées sur le marché du travail : « Mais ce niveau de diplôme plus élevé des femmes n'a aucune répercussion sur le marché du travail : à diplôme égal, elles subissent un taux de chômage plus élevé. » (Ibid : 37).

Nous nous apercevons donc que, d'après ces statistiques, un migrant sur deux est au chômage au cours des deux premières années après la signature d'un CAI et, bien que la situation évolue après cinq ans sur le territoire, la proportion de migrants au chômage est deux fois plus importante que celle de l'ensemble de la population.

Nous pourrions penser que cette situation est due à la faible maîtrise de la langue qui empêche d'accéder rapidement au marché de l'emploi. Pourtant, selon l'enquête *Maîtrise de la langue et emploi des immigrés : quels liens ?*

La proportion d'inactifs chez les hommes varie peu, de 16 % à 19 % selon leur degré de maîtrise du français, alors que chez les femmes, l'inactivité concerne 33 % de celles qui maîtrisent parfaitement la langue et s'élève à 51 % pour celles qui éprouvent des difficultés à l'écrit et/ou à l'oral. En revanche, parmi les actifs, le taux de chômage des immigrés dépend peu du niveau de maîtrise de la langue, aussi bien pour les hommes que pour les femmes. (Bechichi, Bouvier, Brinbaum & Lê, 2016)

2. Tableau 2

3. Obtention du premier emploi en France

		Proportion d'immigrés ayant travaillé en France... (en %)				Effet sur toutes choses égales par ailleurs sur la probabilité d'avoir travaillé en France... (en points de %)			
		... au cours de l'année d'arrivée	... au cours des 2 années suivant l'arrivée	... au cours des 5 années suivant l'arrivée	... depuis leur arrivée	... au cours de l'année d'arrivée	... au cours des 2 années suivant l'arrivée	... au cours des 5 années suivant l'arrivée	... depuis son arrivée
Hommes									
À l'arrivée en France, la personne parlait français									
	<i>Très bien</i>	38	59	76	90	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	<i>Bien</i>	37	54	75	94	n.s.	n.s.	n.s.	8**
	<i>Un peu</i>	46	73	86	96	n.s.	n.s.	n.s.	9***
	<i>Pas du tout</i>	37	59	81	93	-15***	-18**	n.s.	n.s.
	Ensemble	39	61	80	93				
Femmes									
À l'arrivée en France, la personne parlait français									
	<i>Très bien</i>	21	36	58	80	-15**	-22***	-17**	n.s.
	<i>Bien</i>	18	32	65	71	-18***	-27***	n.s.	n.s.
	<i>Un peu</i>	22	34	51	72	-18***	-30***	-27***	n.s.
	<i>Pas du tout</i>	18	27	45	62	-25***	-39***	-36***	-16**
	Ensemble	19	32	53	70				
Raison principale de migration									
	<i>Pour travailler</i>	52	75	87	95	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	<i>Pour des raisons familiales</i>	21	35	53	70	-20**	-29***	-25***	-15***
	<i>Pour les études</i>	19	36	65	87	-19**	-32***	-29***	n.s.
	<i>Pour vous protéger ou protéger votre famille</i>	19	37	79	86	-20**	-30***	n.s.	n.s.
	<i>Autre raison</i>	34	53	73	87	-15***	-22***	-17**	-14*
	Proportion observée et estimée (point moyen)	29	46	66	81	27	47	70	89

Champ : immigrés de 15 à 64 ans arrivés en France à l'âge de 15 ans ou plus. France métropolitaine.

Lecture : 90 % des hommes immigrés qui parlaient très bien français à leur arrivée ont déjà travaillé en France à la date de l'enquête. 38 % ont accédé à un emploi l'année de leur arrivée et 59 % au cours des deux premières années suivant leur arrivée.

Par rapport aux hommes immigrés qui parlaient très bien français à leur arrivée, les femmes immigrées qui parlaient très bien ont, toutes choses égales par ailleurs, une probabilité inférieure de 15 points de pourcentage d'avoir travaillé l'année de leur arrivée en France.

Note : la durée avant le premier emploi en France est comme une différence de millésimes ; elle correspond à la différence entre l'année du premier emploi et l'année d'arrivée.

Les indicateurs de travail en France au cours de la première, des deux premières et des cinq premières années ne sont calculés que sur les personnes présentes respectivement depuis au moins, un, deux et cinq ans.

Les coefficients reportés sont les effets marginaux, estimés par un modèle Probit, par rapport à la probabilité au point moyen. Le modèle comporte d'autres variables explicatives non reportées dans le tableau : la durée de présence en France (4 postes), le niveau de diplôme (3 postes) et l'origine géographique (3 postes).

Significativité des coefficients : *** au seuil de 1 %, ** au seuil de 5 %, * au seuil de 10 %, n.s. : non significatif.

Source : Insee, module complémentaire à l'enquête *Emploi sur la mobilité, les compétences et l'insertion professionnelle* (2014).

Le lien entre maîtrise de la langue et chômage n'est donc pas véritablement établi, ce qui peut nous amener à nous interroger sur l'affirmation que nous avons précédemment évoquée du Ministère de l'Intérieur : « l'apprentissage du français est une condition essentielle pour pouvoir s'intégrer dans la société française », si l'on considère, bien entendu, que l'insertion professionnelle est une des voies principales de l'intégration.

Les immigrés arrivant sur le territoire français sont de plus en plus diplômés : « le niveau de diplôme des immigrés a augmenté depuis une trentaine d'années, 33% de ceux qui sont arrivés après 1998 ont un diplôme de l'enseignement supérieur, contre 21 % de ceux qui étaient arrivés avant cette date » (Lê & Okba, 2018). Cependant, malgré ce niveau de qualification en hausse, les migrants ne parviennent pas à faire valoir leurs diplômes en France. De plus, la survalorisation des diplômes au détriment des savoir-faire instaure chez les immigrés un sentiment de surqualification lors de leur premier emploi.

Cette présentation du contexte dans lequel s'opère la formation linguistique obligatoire des migrants adultes signataires du CIR, ainsi que le parallèle avec le marché de l'emploi, nous semblaient essentiels avant d'aborder notre ancrage théorique : nous estimons qu'il est nécessaire de bien comprendre que cette formation est étroitement liée au contexte politique, économique et social. De ce fait, les organismes de formation et les formateurs ont une marge de manœuvre limitée dans l'accompagnement linguistique, social et professionnel des migrants adultes.

PARTIE 2-
ANCORAGE THÉORIQUE

Chapitre 4. Les besoins langagiers

1. Définition de la notion de besoin langagier

Les besoins langagiers des adultes migrants semblent être une préoccupation qui refait surface au sein de Conseil de L'Europe. Le projet ILMA⁴ (Intégration Linguistique des Migrants Adultes) tend à promouvoir une prise en compte des besoins linguistiques des apprenants. Mais ces besoins sont-ils réellement pris en compte dans la formation linguistique obligatoire de l'OFII ?

Nous devons tout d'abord définir ce que nous entendons par besoins langagiers. D'après Richterich, le besoin revêt un caractère vital :

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

En effet, les migrants adultes sont confrontés à une urgence linguistique. La maîtrise de la langue doit leur permettre de s'acquitter des tâches quotidiennes ainsi que de nombreuses démarches administratives dès leur arrivée sur le sol français et conditionne leur insertion sociale et professionnelle. En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la langue, le terme langagier renvoie à l'objectif à atteindre :

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

Nous devons donc nous attacher à déterminer les éléments langagiers manquants à leur répertoire afin de favoriser la communication dans toutes les situations qu'ils rencontrent. Comme le souligne Lebreton, « les besoins langagiers répondent à des situations préalablement définies dans lesquelles les apprenants devront utiliser la langue »

⁴ <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants>

(Lebreton, 2016). Mais quelles sont les instances qui définissent les situations communicatives dans lesquelles évoluent les adultes migrants en milieu naturel ? Ces dernières correspondent-elles à la réalité et aux besoins du public ?

2. Les besoins : entre apprentissage et vie réelle

Les besoins langagiers des adultes migrants sont difficiles à déterminer car il existe autant de besoins qu'il existe de sujets. De plus, les contraintes de la formation linguistique sont nombreuses, tant au niveau des individus qu'au niveau des institutions. En effet, les besoins langagiers peuvent varier d'un groupe social à l'autre ; un stagiaire n'ayant jamais été scolarisé ne va pas avoir les mêmes besoins qu'un stagiaire ayant suivi un cursus scolaire. Par ailleurs, ces besoins peuvent être très différents d'un individu à l'autre et la « culture éducative » du pays dans lequel il a été scolarisé influe sur l'apprentissage et les besoins de ce dernier. Un apprenant non-lecteur/non-scripteur peut, aussi, avoir mis en place des stratégies d'apprentissage au cours de son parcours migratoire. Il convient également de noter que les besoins langagiers se confondent souvent avec les objectifs d'apprentissage, d'où la complexité d'analyser les besoins du public car ils sont pris en tenailles entre les conceptions des institutions et celles des apprenants.

Comme le souligne David Little dans son article intitulé *L'intégration linguistique des migrants adultes et le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, il convient de concevoir des programmes d'apprentissage en fonction des besoins des migrants. D'après lui, « c'est à la communication dans les domaines public et professionnel qu'il convient d'accorder la priorité, pour donner aux apprenants les moyens de traiter avec les autorités et de répondre aux exigences du monde professionnel » (Little, 2012 : 7). Les besoins linguistiques les plus urgents concerneraient donc des situations communicatives de leur vie quotidienne (formelles et informelles) : Il s'agirait de mettre en place des moyens permettant aux migrants d'évoluer au niveau professionnel. Toutefois, nous nous apercevons, dans la pratique que, malgré le travail de ces situations communicatives en classe et même à l'issue de leur formation linguistique, ils sont loin de maîtriser les rouages de la communication en milieu naturel. Par ailleurs, leur accès à l'emploi s'avère être un long chemin semé d'embûches au vu des innombrables démarches

administratives et du nombre de documents écrits qu'ils doivent être en mesure de déchiffrer.

3. *Besoins objectifs vs besoins subjectifs*

Comme le soulignent certains auteurs, il convient de faire la différence entre les besoins objectifs et les besoins subjectifs des apprenants. D'une part, « les besoins objectifs sont les besoins qui peuvent être déduits par des acteurs autres que les apprenants eux-mêmes » (Van Avermaet & Gysen, 2006 : 5) ; c'est-à-dire qu'ils correspondent aux analyses des concepteurs didactiques et pédagogiques des formations. D'autre part, « les besoins subjectifs reposent sur les déclarations personnelles de l'apprenant et ne correspondent pas forcément aux besoins objectifs » (Ibid : 5) ; la prise en compte du point de vue des apprenants sur leur apprentissage est donc une nécessité pour concevoir des programmes adaptés.

Les concepteurs pédagogiques se sont principalement attachés aux besoins objectifs et aux tâches à accomplir dans diverses situations de communication, accordant une grande importance à la perspective actionnelle du CECRL. Pourtant, « il importe également de prendre en compte les besoins subjectifs dans le processus d'apprentissage de la langue, qui tiennent à des facteurs comme l'attitude et la motivation, le style d'apprentissage, l'aptitude à apprendre, et les compétences en apprentissage » (Beacco, Little & Hedges 2014 : 28).

Les experts en linguistique et didactique au sein du Conseil de l'Europe estiment que, pour analyser les besoins langagiers des migrants et pouvoir concevoir des programmes, il faut répondre à trois questions fondamentales : « Pourquoi les migrants désirent-ils apprendre la langue du groupe majoritaire ? », « Quelles compétences les apprenants doivent-ils acquérir ? » et « Comment encourager les apprenants en langues à acquérir les compétences qu'ils sont censés acquérir ? » (Van Avermaet & Gysen, 2006 : 2). D'après une recherche quantitative menée en Flandre, ces auteurs sont arrivés à la conclusion suivante : il convient de « concevoir des *curricula* conçus de façon à répondre aux besoins relatifs à la société, et la valorisation de l'accomplissement de tâches, au détriment des connaissances linguistiques » (Van Avermaet & Gysen, 2006 : 8). Après avoir soumis à des questionnaires des migrants en apprentissage du néerlandais mais également des locuteurs natifs et des experts, cette étude a permis de mettre en évidence plusieurs domaines et situations communicatives où les migrants adultes doivent accomplir des tâches langagières. Cependant, comme nous l'avons évoqué précédemment, les besoins

langagiers sont très différents d'un individu à l'autre et nous pensons donc qu'il serait dommage de négliger les connaissances linguistiques (grammaticales) à acquérir car elles favorisent, pour certains, l'acquisition langagière.

Cette prise en considération des besoins subjectifs dans la formation linguistique des adultes migrants en France semble couler de source. En plaçant le stagiaire au centre de son apprentissage et en lui donnant la parole, nous pouvons véritablement proposer un enseignement/apprentissage efficace en vue de son insertion sociale et professionnelle.

Cependant, les contraintes temporelles et la loi du marché qui régissent la formation nous permettent-elles d'identifier les besoins subjectifs des stagiaires ? Par ailleurs, est-il possible de concevoir des programmes d'études qui s'adaptent à la diversité des profils des apprenants ?

4. Les contextes de formation

Les profils des signataires du CIR ont considérablement évolué au cours des dernières années. En effet si, pendant la décennie « Alpha »,⁵ les formations linguistiques n'accueillaient que des hommes, la migration vers la France s'est féminisée depuis. Elle s'est également mondialisée car les migrants viennent désormais du monde entier alors que à l'époque, il ne s'agissait que d'immigrés espagnols, portugais ou du Maghreb. Par ailleurs, il convient de noter que, à l'époque, les formations accueillaient des personnes peu ou pas scolarisées ; actuellement, les migrants souhaitant s'installer durablement en France sont de plus en plus diplômés. Nous pouvons donc déplorer la non prise en compte de ces profils et de ces parcours migratoires, les institutions qui gèrent la formation linguistique obligatoire ne tenant compte que du niveau de scolarisation ou non, ce qui permet uniquement de distinguer les apprenants relevant du FLE ou de l'Alpha : « Le sigle FLE n'évoque plus une discipline ou un outillage méthodologique, il devient un moyen de distinguer ceux qui ont été scolarisés de ceux qui ne l'ont pas été » (De Ferrari, 2008 : 22). L'auteure souligne donc le manque de finesse dans l'analyse des besoins langagiers des migrants, d'autant plus qu'avec le caractère polymorphe et évolutif du profil des stagiaires, il conviendrait de se pencher véritablement sur les parcours migratoires et les formations des migrants. En effet, le niveau de formation a un réel impact sur l'apprentissage. Nous

⁵ Les années soixante : Période des cours d'alphabétisation pour les ouvriers immigrés en France.

pouvons nous demander si les besoins de ces apprenants diplômés sont véritablement pris en compte par les concepteurs pédagogiques ou s'ils ne sont pas juste noyés dans la perspective actionnelle du CECRL.

Chapitre 5. L'acquisition langagière des migrants adultes : entre contexte didactique et milieu naturel

L'acquisition d'une langue seconde est un vaste domaine de recherche qui intéresse autant la didactique des langues que les sciences humaines et sociales. Les théories sur l'acquisition langagière sont nombreuses et s'opposent. On a connu l'époque des conceptions générativistes et du structuralisme qui envisageait la langue uniquement du point de vue morphosyntaxique ; celles des approches communicatives, avec l'arrivée de la pragmatique et du contexte ; puis de la perspective interactionniste ; et c'est aujourd'hui la perspective actionnelle qui s'impose dans l'enseignement/apprentissage des langues. Les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux engagés dans des tâches communicatives dans l'optique d'atteindre un objectif.

1. L'acquisition et l'apprentissage

Les migrants adultes sont dans une situation particulière en ce qui concerne l'acquisition de la langue cible : ils sont dans une situation d' « immersion » linguistique. En effet, « ils apprennent en milieu guidé, c'est-à-dire pendant les cours de langue, mais également en milieu social, c'est-à-dire sur le tas » (Adami, 2012 : 20) et leur acquisition est étroitement liée aux besoins langagiers de la vie sociale. S'ils n'ont pas le niveau A1 lors de la première évaluation avec un représentant de l'OFII, ils sont obligés de suivre une formation linguistique ; et sont donc également en situation d'apprentissage en formation, c'est-à-dire en contexte didactique formel. Cet apprentissage didactique obligatoire est-il vraiment approprié à leurs besoins langagiers et peut-on parler d'acquisition en contexte didactique ?

Il convient de définir ces deux notions : l'acquisition et l'apprentissage. La première peut l'être de la manière suivante :

Le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son interlangue (appelé aussi système intermédiaire, ou compétence transitoire, etc.) L'acquisition n'est pas toujours distinguée de l'apprentissage, ni par les psychologues, ni par les didacticiens. Lorsqu'elle l'est, elle est associée à milieu naturel, et l'apprentissage est alors associé à milieu institutionnel. Pourtant du point de vue didactique, il est utile de distinguer d'une part le processus largement inconscient et involontaire (acquisition) et d'autre part la démarche consciente et volontaire (apprentissage). (Cuq, 2003 : 12)

Concernant l'apprentissage, il peut être considéré de la sorte :

La démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère. (Cuq, 2003 : 22)

D'après ces définitions, l'acquisition serait un processus inconscient et involontaire alors que l'apprentissage serait une démarche conscientisée. Mais cette distinction entre conscience et inconscience est-elle vraiment si évidente ?

2. L'opposition entre contexte formel et milieu naturel ?

En ce qui concerne l'acquisition linguistique des migrants en milieu naturel, un projet de grande envergure, *European Science Foundation's project on second language acquisition by adult immigrants (ESF)*, s'est déroulé sur une période de trois ans, entre 1993 et 1996. Il s'agissait de mesurer le développement de l'interlangue (stade intermédiaire imparfait dans l'acquisition d'une langue cible) de quarante immigrants de six langues sources différentes apprenant cinq langues cibles correspondant aux langues des pays d'accueil. Les sujets de cette recherche avaient le même profil socio-culturel, à savoir un faible niveau de scolarisation dans leurs pays d'origine. Les résultats de cette recherche ont démontré que l'acquisition langagière est un processus long et qu'elle comprend trois stades : une variété prébasique, une variété basique et une variété postbasique. Le stade basique est atteint entre quinze et dix-sept mois au sein du pays d'accueil mais les migrants

ne maîtrisent toujours pas la flexion verbale, c'est-à-dire que le verbe n'est marqué ni par le temps ni par la personne. Ce stade est également marqué par le phénomène de la « fossilisation » de l'interlangue : le système linguistique n'évolue plus et des erreurs de construction morphosyntaxiques subsistent car les locuteurs sont capables de se faire comprendre dans la plupart des situations communicatives.

Ce vaste projet a eu le mérite de démontrer que l'acquisition langagière en milieu naturel prend un temps considérable et a permis de mettre au jour des informations pertinentes concernant le développement de l'interlangue. Cependant, « ces descriptions de linguistes, publiées dans des revues scientifiques, n'auront qu'un impact très limité dans le domaine de la formation linguistique des adultes migrants » (Adami, 2012 : 25). En effet, il n'est pas évident de mesurer la relation entre ces acquisitions en milieu social et leurs implications en contexte didactique formel. De quelle manière les migrants utilisent-ils leurs acquisitions en formation et leur apprentissage en milieu social ? Par ailleurs, cette recherche concerne des adultes pas ou peu scolarisés mais nous constatons que, selon l'étude de l'INSEE évoquée en première partie, de plus en plus d'immigrés ont eu une scolarisation avancée et sont diplômés. Ces derniers auront donc des habitudes et des techniques d'apprentissage plus élaborées qui leur permettront une acquisition langagière plus rapide et ils pourront ainsi dépasser le stade basique de la fossilisation.

Alors que la psycholinguistique, la psychologie et la linguistique se sont penchées sur l'acquisition en milieu naturel, les recherches en didactique des langues ont été centrées sur l'apprentissage en milieu formel. Mais nous considérons, comme H. Adami, que « cette distinction est aujourd'hui fortement remise en cause parce qu'il ne peut y avoir apprentissage sans acquisition, même minimale et que les deux ont donc partie liée » (2012 : 53). Les deux notions sont effectivement complémentaires, des interactions en milieu institutionnel sont propices à l'acquisition et des interactions en milieu naturel font également partie de l'apprentissage. Les conceptions de Vygotsky reprises par Bruner concernant l'« étayage », où le locuteur natif joue le rôle de tuteur face à l'alloglotte, nous renseignent sur une forme d'apprentissage en milieu naturel. En outre, l'analyse conversationnelle nous informe sur la relation entre didactique et acquisition en contexte institutionnel : la classe dépasse largement le cadre de l'élève qui répondrait aux questions du maître. La dimension fictionnelle, faisant appel à la créativité et à l'imaginaire, ou encore les moments de « déritualisation », où les apprenants interviennent de façon spontanée en rompant le rituel canonique de la classe sont autant d'indices que le cadre didactique se trouve lourdement bouleversé et que la classe de langue n'est pas seulement

un contexte formel d'apprentissage. (Coste, 2002 : 5). C'est la raison pour laquelle nous préférons le terme « appropriation langagière » qui englobe les notions d'acquisition et d'apprentissage.

3. Les contextes sociaux d'appropriation

D'après Hervé Adami, il y a « quatre voies sociolangagières d'insertion sociale pour les migrants » : le travail, les relations transactionnelles, les relations interpersonnelles et les alteractions langagières⁶ (Adami, 2012). Les relations transactionnelles représentent tous les échanges communicatifs de type commercial ; ces situations occupent une place importante dans la vie quotidienne des migrants. Les relations interpersonnelles sont les échanges de type informel comme les relations amicales ou familiales. Les alteractions langagières concernent tous les messages, écrits ou oraux, auxquels sont confrontés les migrants de manière indirecte (presse, radio, message vocaux, panneaux d'affichage, etc.)

Comme le souligne H. Adami, « le travail, tant du point économique bien sûr que social et linguistique, est un puissant facteur d'insertion et d'intégration » (Adami, 2012 : 64). Nous partageons cette opinion car nous estimons que la pratique de la langue en contexte professionnel favorise l'appropriation langagière. En effet, le temps de travail étant très important dans la vie quotidienne, il permet aux migrants de pratiquer la langue de manière plus soutenue. Nous pensons également que le fait d'allier le dire au faire facilite la mémorisation et le réemploi de la langue.

Il convient donc de prendre en compte cette dimension contextuelle dans l'enseignement apprentissage du français au public migrant. Cependant, selon H. Adami :

les pratiques des formateurs mêlent des conceptions très normatives de la langue, un attrait pour *la langue en tant que telle*, à une conscience aigüe de la nécessaire contextualisation de l'enseignement, de l'utilisation de documents sociaux, de la prise en compte des besoins des apprenants en situation d'immersion linguistique. (Adami, 2012 : 34)

Les formateurs soulignent donc la nécessité de contextualiser l'enseignement : il est clair que nous utilisons tous parfois des méthodes héritées de notre conception

⁶ Forme d'action dans les contextes de rapport à l' « autre » (Coste, 2009 : 167)

occidentale de la « forme scolaire », qui sont inappropriées pour ce public. En effet, la priorité d'un apprenant non-lecteur/non-scripteur est-elle la connaissance de la grammaire ? Pour autant, l'enseignement de la grammaire n'est-il pas approprié à un apprenant ayant suivi des études universitaires dans son pays ? La principale difficulté réside dans le fait que ce public est composé de profils très hétérogènes et que les migrants qui ont eu une scolarité proche de la nôtre sont demandeurs et ont besoin de maîtriser ces structures grammaticales.

Nous pensons donc qu'il est effectivement indispensable de contextualiser l'enseignement, malgré le peu de temps dont nous disposons pour le faire, en abordant diverses situations communicatives des « quatre voies sociolangagières » précédemment évoquées, mais nous nous interrogeons sur la possibilité de le faire au sein d'une salle de formation, étant donné les contraintes liées au contexte politique, économique et social.

Chapitre 6. L'ingénierie didactique dans la formation

Comme nous l'avons précédemment signalé, les adultes migrants de la formation linguistique obligatoire en France sont dans une situation « d'immersion » linguistique. Ils s'approprient la langue dans divers contextes, que ce soit en milieu guidé au sein de la formation ou en milieu naturel au contact des natifs. L'ingénierie didactique des formations a profondément évolué et notamment depuis les années 2000, avec la prise en compte de « l'immersion » et donc des contextes authentiques auxquels sont confrontés les migrants. Il convient à présent de définir le terme « ingénierie didactique ». Cette notion est apparue dans les années 80 dans la didactique des mathématiques et elle avait pour objectif de répondre à deux questions essentielles : « Comment prendre en compte la complexité de la classe dans les méthodologies de recherches ? et comment penser les relations entre recherche et actions sur le système d'enseignement ? » (Artigue, 2002 : 60). Il s'agit donc de réfléchir à un ensemble qui englobe la conception de programmes, la pédagogie, les actions de formation et qui prenne en compte les différents acteurs engagés dans l'enseignement/apprentissage.

1. Des années 2000 aux années 2015

Premièrement, la loi du 4 mai 2004⁷ sur la formation professionnelle a permis aux salariés de se former à l'apprentissage du français. Ensuite,

le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001) et le niveau A1.1 lui étant adossé ont été pris en compte et utilisés comme référentiels par l'Office Français pour l'Immigration et l'Intégration (OFII) dans le cadre des formations linguistiques financés par l'État au niveau national.(De Ferrari, Laurens & Bruley, 2016 : 117)

Lorsque l'État a repris le contrôle la formation linguistique destinée aux adultes migrants et que le secteur s'est professionnalisé, la perspective actionnelle du CECRL, qui envisage l'apprenant comme un acteur social devant réaliser des tâches, va s'imposer aux organismes de formation.

Enfin, en 2006, « le Comité Interministériel du 24 avril a créé les [Ateliers sociolinguistiques] soutenus jusqu'à présent par les Préfectures de département et les

⁷ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000613810&categorieLien=id>

Villes » (Ibid : 117). Ces ateliers utilisent également le CECRL comme référentiel et sont portés par le réseau associatif francilien Radya ; l'ingénierie pédagogique a été développée sous la direction de De Ferrari. Cette structure, reconnue comme organisme de formation, est financée par les collectivités territoriales et dispense des cours, encadrés par des bénévoles ou des salariés, aux adultes migrants.

Depuis 2006, l'ingénierie didactique de la formation linguistique obligatoire de l'OFII est gérée par le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP). La conception de programmes d'études s'accompagne de la création de diplômes : le diplôme initial de langue française (DILF, niveau élémentaire A1.1), le Diplôme d'études en langue française (DELAF, niveaux élémentaires A1 et A2). Toutefois, le DILF n'est plus utilisé à ce jour dans les formations et c'est désormais le niveau A1 qui est visé lors des évaluations intermédiaires et finales car le niveau A1.1 a été jugé insuffisant par les instances pour permettre aux migrants de communiquer efficacement.

À l'époque, comme le souligne De Ferrari, Laurens & Bruley « les formations proposées par l'OFII sont restées centrées sur du [français général], les épreuves et les contenus concernant des situations de la vie sociale » (2016 : 118). Il est évident que la méthodologie didactique qui émane du CIEP implique la réalisation de tâches langagières générales pour évoluer efficacement en milieu social. Des situations communicatives axées sur les démarches administratives (rendez-vous dans les administrations), sur des interactions de la vie quotidienne (achats, rendez-vous médical, etc.) sont encouragées avec la perspective actionnelle du CECRL et font partie des recommandations des institutions gouvernementales. En parallèle, des actions soutenues par les OPCA (Organismes Paritaires Collecteurs Agréés) et les régions se développent et encouragent les formations FLE à visée professionnelle pour les demandeurs d'emploi.

Les marchés publics de l'OFII durent trois ans et leur renouvellement périodique entraîne, généralement, une modification du cahier des charges impliquant donc des réajustements pédagogiques. Le marché FL16 (formation linguistique 2016) du dispositif OFII s'est vu enrichi d'un nouveau volet pédagogique « Vie Professionnelle » qui occupe le volume horaire le plus important de la formation. Ceci souligne la volonté du Gouvernement de placer l'insertion professionnelle au centre des objectifs de formation, ce qui est plutôt une bonne chose étant donné que la majorité des migrants engagés dans le cursus linguistique souhaitent travailler le plus rapidement possible. Toutefois, malgré l'intention gouvernementale d'associer les différents organismes territoriaux (Pôle Emploi, OF, Associations, Régions, etc.) afin de favoriser l'insertion professionnelle et l'intégration

des migrants, nous ne pouvons que constater les difficultés de communication entre ces organismes et le manque de cohésion pour mettre en place ce genre de dispositifs. En effet, bien que l'idée soit bonne, les organismes ont beaucoup de mal à mutualiser leurs pratiques et même les formations « FLE à visée professionnelle » prescrites par Pôle Emploi aux OF s'avèrent être trop généralistes alors qu'il faudrait envisager des cursus d'apprentissage en contexte professionnel.

2. Les nouvelles orientations

Le nouveau marché public de l'OFII a débuté le premier mars 2019 avec, comme nous l'avons mentionné, de nouvelles prescriptions horaires et donc plus de temps pour former les apprenants. En effet, alors que nous ne disposions que de cinquante, cent ou deux-cents heures de formation dans le marché précédent, les migrants adultes peuvent aujourd'hui bénéficier de cent, deux-cents, quatre-cents ou six-cents heures en fonction de leurs résultats à l'évaluation initiale. Cette évolution est due au constat que « 40 % des signataires du CIR n'atteignent pas le niveau cible (A1) en français », d'après le Comité Interministériel à l'Intégration du 5 juin 2018. Ces parcours linguistiques visent donc le niveau A1 du CECRL. De plus, comme nous l'avons vu précédemment, deux nouveaux parcours facultatifs ont été mis en place, un parcours A2 et un parcours B1 oral, permettant aux signataires de CIR qui ont obtenu le niveau A1 et qui souhaitent se perfectionner, de poursuivre leur formation.

Par ailleurs, d'après le même Comité, la volonté politique est de renforcer le volet linguistique professionnel avec une mise en relation des acteurs de l'emploi et des organismes de formation afin de favoriser l'insertion socioprofessionnelle des migrants adultes. Cependant, l'ingénierie didactique utilisée par les organismes de formation reste la même que celle du précédent marché et nous devons simplement consacrer plus de temps aux différentes thématiques du CIEP. Il aurait été préférable que cette évolution horaire des parcours linguistiques s'accompagne d'une ingénierie didactique appropriée permettant d'allier le contexte formel et le milieu naturel.

3. L'ingénierie didactique en pratique

Il semble évident qu'entre l'hétérogénéité et l'évolution des publics d'une part et la diversité des formateurs et des organismes en charge de la formation linguistique de l'OFII d'autre part, l'ingénierie didactique est loin d'être un système figé. Elle se doit de s'adapter aux profils et besoins des stagiaires et d'effectuer des réajustements quand cela

est nécessaire. Après s'être rendu compte des difficultés que posaient les contraintes horaires du précédent marché, le Gouvernement a rectifié le tir en proposant de nouveaux parcours avec des volumes horaires plus importants. Il s'agit d'un progrès considérable car nous étions dans l'incapacité de former correctement les stagiaires, notamment les non-lecteurs/non-scripteurs, avec des volumes horaires de deux cents heures. Cependant, ces changements sont longs à mettre en place et nous nous apercevons que, malgré les promesses du Gouvernement concernant le développement d'une ingénierie didactique innovante qui mettrait en lien diverses structures, nous nous heurtons toujours aux mêmes écueils et nous n'avons pas, à ce jour, de véritable méthodologie pour ces nouveaux parcours linguistiques.

L'ingénierie didactique de la formation linguistique obligatoire de l'OFII émane, comme nous l'avons dit, du CIEP. Elle s'appuie considérablement sur le CECRL et son approche actionnelle en plaçant l'apprenant au centre de son apprentissage et en attendant de lui une grande implication. Nous sommes d'ailleurs en droit de nous questionner sur le bien-fondé de cette approche avec les non-lecteurs/non-scripteurs, pour qui la réalisation de tâches écrites de niveau A1 est impossible.

D'après les informations dont nous disposons, l'ingénierie didactique devrait être reprise par un organisme différent du CIEP mais, à ce jour, nous devons encore utiliser la charpente méthodologique de l'ancien marché (annexe 1 : p. 73). Cette charpente se décompose en dix séquences d'apprentissage (S1 à S10) qui abordent tour à tour les cinq grandes thématiques pédagogiques du CIEP : la famille/la santé, le logement, les déplacements, l'éducation/la culture et la vie professionnelle. Nous disposons, pour chaque thématique, d'une proposition de déroulé pédagogique où sont répertoriées les séances et chacune d'entre elles dure trois heures et demie. Les parcours d'apprentissage peuvent être extensifs (un jour par semaine), semi-intensifs (2 jours par semaine) ou intensifs (trois jours par semaine). Généralement, les stagiaires ayant des volumes horaires importants (deux-cents, quatre-cents ou six-cents heures) sont en parcours intensifs. Ce sont donc sept heures de cours par jour à raison de trois jours par semaine qui leur sont proposés, nous pouvons nous interroger sur la masse d'informations qu'ils ont à mémoriser et sur le temps passé en classe, surtout pour des apprenants n'ayant été que pas ou peu scolarisés. Partout en France, d'importants centres de formations répondent aux appels d'offres de l'OFII et sous-traitent ensuite avec des OF de moindre importance pour assurer la formation linguistique des signataires. Parmi les dernières recommandations de l'OFII figure la constitution de groupes particuliers, de douze personnes maximum, pour les non-

lecteurs/non-scripteurs. Il s'agit d'une très bonne recommandation étant donné que ce public a besoin d'une andragogie bien particulière. Mais, en pratique, les petites structures comme la nôtre (Afidel, Saint-Gaudens, Haute-Garonne), situées en zone rurale, ne bénéficient pas d'un flux suffisant pour constituer de tels groupes. Nous nous trouvons donc face aux mêmes problématiques que par le passé et les formateurs de ces structures doivent faire preuve d'une grande adaptabilité pour favoriser la progression des apprenants. L'OFII impose également que 80% de l'enseignement apprentissage se déroule en présentiel et 20% en mise en situation réelle, c'est-à-dire en contexte naturel. Il est clair que ces mises en situations réelles et cet apprentissage en contexte sont primordiaux pour les migrants ; cependant, pour un parcours de six cents heures, il s'agit de trente-six demi-journées à planifier, ce qui n'est pas aisé, surtout en zone rurale.

Après avoir dressé un bilan de la formation linguistique des migrants adultes en France et après avoir détaillé les notions théoriques qui cadrent notre recherche nous allons à présent aborder la partie méthodologique de notre enquête.

PARTIE 3

-

MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE

Chapitre 7. Description du projet

Cette partie de notre mémoire concerne les choix méthodologiques qui ont guidé l'enquête et le protocole de recherche utilisé. La méthode est résolument qualitative car nous essayons de comprendre et d'expliquer des phénomènes observés et des récits enregistrés au sein d'une formation linguistique de migrants adultes en France. Nous tenons à préciser que nous avons utilisé des pseudonymes pour identifier les sujets interrogés afin de préserver leur anonymat. Nous avons également masqué les données personnelles (nom, prénom, adresse, numéro de téléphone) sur les formulaires de consentement.

1. Lieu de l'enquête

L'Afidel (Association Formation Insertion Développement local) est un organisme qui fait partie de Cocagne Haute Garonne, « un groupement solidaire de 5 organismes qui œuvrent ensemble à l'emploi et à la qualification de personnes en difficulté et au développement d'une économie écologique de proximité ». Ce groupement solidaire est donc composé de 5 organismes (Afidel, les Jardins du Comminges, les Jardins du Volvestre, les Jardins du Girou et Gestes) : les jardins produisent des légumes biologiques ; quant à Gestes, il s'agit du groupement d'employeurs. Cocagne Haute-Garonne « regroupe 900 adhérents sur la Haute-Garonne et emploie plus de 100 salariés dont 65 salariés en parcours d'accompagnement social et professionnel ». Cette structure s'occupe principalement de l'insertion et de la formation professionnelle de publics en difficulté

Afidel s'adresse principalement à des publics résidant en zone rurale et pour la majorité ayant un faible niveau de qualification, avec des problématiques (sociales, familiales, culturelles, économiques) qui contrarient leur accès ou le maintien dans l'emploi durable.

Il s'agit donc d'un organisme de formation et d'accompagnement social et professionnel, dont l'activité a démarré en 1985. Il compte 24 salariés : 14 conseillers-formateurs, 4 administratifs et 7 salariés de Gestes (Groupement d'employeurs). Le nombre de formateurs est variable au sein de l'association car la plupart d'entre eux travaillent dans les différentes structures du groupement. Certains font de l'accompagnement individuel de retour à l'emploi et d'autres animent des groupes en vue d'une future insertion professionnelle. En ce qui concerne l'enseignement du FLI (français

langue d'intégration), il ne représente qu'une infime partie des activités de l'association et nous sommes deux formateurs à assurer la formation linguistique obligatoire de l'OFII. Lorsque la loi du marché s'est imposée dans la formation des migrants en 1995, de nombreuses structures se sont rassemblées en groupements régionaux afin de pouvoir répondre aux exigences des cahiers des charges de l'OFII, notamment en obtenant l'agrément et le label FLI, que doivent détenir les OF pour assurer la formation. De ce fait, l'Afidel est un des sous-traitants de l'AMS grand sud (organisme de formation toulousain) qui répartit les stagiaires dans les différents organismes de Midi-Pyrénées.

2. Choix du projet

Le choix de ce projet de recherche est apparu naturellement suite à de nombreuses réflexions personnelles et à l'observation de la situation très particulière dans laquelle se trouvent les migrants primo-arrivants signataires du CIR en France. Comme nous l'avons évoqué dans la première partie, la formation linguistique de l'OFII est très réglementée et notre recherche s'inscrit dans ce cadre. Nous nous sommes interrogé sur les problématiques que pouvaient rencontrer les migrants au cours de leur long parcours d'intégration. Après avoir enseigné pendant un an au sein de cet organisme de formation et après avoir observé les difficultés d'appropriation langagière et les difficultés d'insertion sociale et professionnelle que rencontrent les stagiaires, nous aimerions, par cette recherche, essayer d'apporter des solutions concrètes à ces problématiques. Toutefois, le cadre injonctif et les contraintes des marchés publics de la formation de l'OFII n'offrent qu'une marge de manœuvre limitée pour pallier ces difficultés. En effet, le manque de temps et l'absence de moyens, dus à la marchandisation de ce « champ éducatif », sont autant de freins qui empêchent les OF de mettre en place des formations linguistiques de qualité qui favoriseraient l'insertion socio-professionnelle des migrants adultes.

Chapitre 8. Protocole d'enquête

Nous allons à présent récapituler les différentes étapes de l'enquête ainsi que les moyens que nous avons utilisés pour la mener à bien. Nous avons donc opté pour la méthode d'enquête : « Réaliser une enquête, c'est interroger un certain nombre d'individus en vue d'une généralisation » (Ghiglione & Matalon, 1998). Nous avons donc donné la parole à un certain nombre de personnes avec pour objectif de recueillir leurs représentations sur plusieurs points que nous détaillerons plus tard. Nous n'avons pas la prétention d'affirmer que l'analyse que nous effectuerons nous permettra de déterminer les besoins de l'ensemble des migrants signataires du CIR, étant donné que nous nous basons sur cinq entretiens de sujets arabophones, mais nous estimons que ces représentations et les difficultés linguistiques évoquées peuvent être partagées par des apprenants de cultures et de langues différentes.

Il s'agit donc d'une démarche qualitative et compréhensive, basée sur des entretiens semi-directifs car, comme le souligne J. C Kaufmann, « la démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur » (2016 : 24). En effet, nous pensons qu'il est capital de donner la parole aux migrants des formations linguistiques obligatoires afin de capter leurs représentations dans l'optique d'améliorer leur quotidien. Bien souvent, nous définissons des programmes d'études sans véritablement tenir compte de leurs besoins et de leurs impressions alors que ce sont eux les premiers concernés.

1. Les parcours linguistiques des stagiaires

Les bénéficiaires du Contrat d'Intégration Républicain (CIR), entré en vigueur le premier juillet 2016, sont des migrants en situation régulière qui souhaitent s'installer durablement en France. Les profils sociaux de ces stagiaires sont très variés (époux ou épouse de Français, réfugiés, personnes relevant du regroupement familial, travailleurs immigrés, etc.) mais ils disposent tous d'un titre de séjour valide qui leur permet de séjourner en France. Ces personnes sont convoquées à une réunion d'information collective au cours de laquelle elles passent une évaluation linguistique écrite de vingt minutes de niveau A1 et un entretien oral devant un auditeur de l'OFII. Celles qui valident le niveau A1 sont exemptes de la formation linguistique ; quant aux autres, elles se voient

prescrire une formation linguistique et civique obligatoire dans le cadre de leur parcours d'intégration. Depuis mars 2019, de nouvelles prescriptions horaires s'appliquent à la formation linguistique de l'OFII. Les heures d'enseignement sont attribuées aux stagiaires en fonction de leur résultat à l'évaluation initiale, sachant qu'il existe aujourd'hui quatre parcours : cent, deux-cents, quatre-cents et six-cents heures. Les signataires du CIR doivent également participer à quatre modules de formation civique obligatoire, au lieu de deux lors du précédent marché. Le CIR est signé à la fin de l'entretien ; le signataire reçoit une convocation d'entrée en formation, en fonction de son lieu de résidence, dans un organisme de formation. Il convient de souligner que l'obtention du niveau A1 en fin de formation n'est pas obligatoire mais elle conditionne l'accès aux différents titres de séjour. Le signataire a une obligation d'assiduité à la formation linguistique et civique et l'OFII ne fait pas preuve de souplesse à l'égard de ceux qui ne respectent pas les règles.

2. Les outils du recueil de données

Dès le début de cette année universitaire, nous avons exploré différentes pistes de recherche pour tenter de faciliter l'intégration linguistique des migrants adultes. Travaillant depuis plus d'un an au sein de cette association, nous côtoyons tous les jours des migrants qui nous font part de leurs difficultés à communiquer en dehors de la salle de classe. Même si l'année dernière ne faisait pas vraiment partie de cette enquête de recherche, nous la considérons tout de même comme une phase exploratoire au cours de laquelle nous avons perçu des problématiques récurrentes rencontrées par les migrants. Pour faire suite à cette première phase et conduire notre recherche, nous avons opté pour une méthode enquête compréhensive basée sur des entretiens semi-directifs de stagiaires. Toutefois, les stagiaires de la formation ont un niveau infra A1, il était donc impensable de pouvoir recueillir des informations précises en français et qu'ils puissent véritablement exprimer leurs ressentis dans cette langue. Nous avons donc décidé de faire passer ces entretiens en arabe, avec l'aide d'un interprète.

2.1. Échantillonnage

La sélection des apprenants n'a pas été une chose aisée car il fallait obtenir leur consentement et certains ont refusé de participer aux entretiens. Par ailleurs, les stagiaires de la formation sont en entrées et sorties permanentes c'est-à-dire que des apprenants

arrivent chaque début de mois et les sorties s'effectuent à n'importe quel moment. Certains sont également transférés en cours de formation vers un autre organisme ; c'est en général le cas des réfugiés qui sont logés dans des CADA (Centre d'Accueil des Demandeurs d'Asile), lorsqu'on leur propose un logement social ou lorsqu'on leur demande de quitter le centre d'hébergement. Il arrive donc fréquemment que des stagiaires ne restent que quelques jours au sein de l'association. De plus, depuis le commencement du nouveau marché, si les stagiaires ont acquis le niveau A1 lors de l'évaluation intermédiaire, ils doivent obligatoirement quitter la formation alors que ce n'était pas le cas avec le précédent marché. Malgré toutes ces contraintes, nous avons tout de même été en mesure de trouver cinq stagiaires qui ont accepté de participer aux entretiens. Au départ, nous souhaitions sélectionner plus de participants mais nous avons dû revoir nos ambitions à la baisse, étant donné les contraintes que nous venons d'évoquer. Au moment de la sélection, quatre apprenants syriens et une apprenante égyptienne ont eu la gentillesse d'accepter notre proposition. Comme ils avaient un niveau infra A1, il nous a semblé préférable, sur les conseils de notre directrice de recherche, de mener ces entretiens dans la langue commune qu'ils partageaient, à savoir l'arabe.

2.2. L'interprète

Nous avons donc dû faire appel à une personne capable de mener les entretiens semi-dirigés. Nous avons d'abord pensé avoir recours à un interprète professionnel mais, étant donné les tarifs proposés, nous avons finalement opté pour une personne de notre connaissance. Il s'agit d'un apprenant algérien, qui ne relève pas de la formation linguistique de l'OFII car il avait un niveau supérieur au niveau A1 lors de l'évaluation initiale. Cet apprenant, que nous appellerons Aziz, travaille aux « Jardins du Comminges », un chantier d'insertion qui fait partie du même groupement que l'Afidel. Il vient prendre des cours de FLE (Français Langue Étrangère), dans un autre groupe, pour améliorer son niveau à l'écrit. Nous l'avons donc sollicité et il a gentiment accepté de nous traduire les questions du guide et de mener les entretiens semi-directifs.

2.3. Le guide d'entretien

Nous avons conçu un guide d'entretien (annexe 2 : p. 81) avec l'aide de notre directrice de recherche, dans l'optique de répondre aux questions de la problématique.

D'une part, il s'agit de mettre au jour les besoins langagiers des migrants pour communiquer efficacement et faciliter leur accès à l'emploi ; d'autre part, de réfléchir à une nouvelle ingénierie didactique dans la formation linguistique obligatoire. Ce guide est composé de six questions ouvertes grâce auxquelles nous espérons recueillir les représentations des sujets interrogés sur le contexte didactique formel de la salle de classe mais également sur le milieu naturel dans lequel ils sont en immersion. Nous avons ensuite fait traduire les questions de cet entretien en arabe, grâce à une étudiante du Master 2.

3. Présentation des sujets

Nous souhaitons à présent présenter les cinq personnes qui ont accepté de se livrer à cette enquête. Il convient de préciser qu'il est parfois difficile pour les migrants de s'exprimer librement au sujet de la formation et de la société d'accueil, étant donné le caractère injonctif de l'OFII. La plupart d'entre eux ont eu un parcours migratoire difficile, les réfugiés ou les personnes qui bénéficient de la protection subsidiaire ont parfois rencontré des problèmes divers pendant leur demande d'asile et peuvent avoir peur des conséquences liées aux entretiens. C'est pour cette raison que nous avons essuyé quelques refus. Toutefois, ce sont des stagiaires que nous avons en formation et un climat de confiance s'est instauré entre nous. Nous les avons rassurés en leur expliquant bien qu'il s'agissait d'un travail universitaire et que les données ne seraient exploitées que dans le cadre de ce travail. La présence d'Aziz pendant les entretiens a permis également une prise de distance et ils ont pu s'exprimer plus librement face à lui.

3. Tableau 3

	Titre de séjour	Arrivée en France	Âge	Nationalité	Langue d'origine	Sexe	Profession	Niveau d'études
Sofia								Enseignement supérieur
Sonia								Enseignement supérieur
Rachid								Enseignement supérieur
Abdellah								Pas scolarisé
Medhi								Peu scolarisé

Au moment où nous avons dû sélectionner les sujets, il y avait une majorité de syriens dans la formation. D'autres nationalités étaient également présentes mais nous n'avions pas les moyens matériels d'interroger d'autres personnes dans leur langue d'origine. En effet, étant donné le niveau infra A1 des stagiaires, nous avons fait le choix d'interroger les sujets dans leur langue afin de recueillir leurs représentations avec le plus de précision possible. C'est pour cette raison que nous avons décidé de sélectionner des sujets qui partageaient l'arabe comme langue commune et qui, bien sûr, ont accepté de participer aux entretiens.

D'après le tableau, nous pouvons remarquer que les sujets ont plus ou moins le même âge ; nous allons détailler leurs profils ci-après.

4. Les entretiens

Comme nous l'avons évoqué, nous avons fait appel à Aziz pour mener les entretiens. Ils se sont déroulés dans les locaux de l'Afidel, lieu connu et rassurant pour les stagiaires, pendant deux mercredi après-midi du mois d'avril 2019. Les entretiens ont duré entre huit et seize minutes. Bien que présent pendant les entretiens, nous avons gardé une certaine distance et, de toute façon, nous n'étions pas en mesure de comprendre les réponses. L'aide d'Aziz a été déterminante car elle a permis de modifier les rapports entre enquêteur et enquêté. En effet, étant donné la proximité que nous avons avec les apprenants, ils ne se seraient peut-être pas confiés de la même manière. Comme le souligne J.-C. Kaufmann : « L'idéal est de rompre la hiérarchie sans tomber dans une équivalence des positions : chacun des deux partenaires garde un rôle différent » (2016 : 47). Le fait qu'Aziz fasse passer les entretiens en arabe a permis d'instaurer un format plus conversationnel mais, comme Aziz parle bien français, les positions n'étaient tout de même pas équivalentes. Nous avons enregistré les entretiens à l'aide d'un enregistreur numérique et nous les avons ensuite transférés sur un ordinateur.

4.1. La transcription et la traduction

Nous avons cherché comment faire traduire de manière précise les enregistrements audios. D'abord, nous avons pensé faire appel à des traducteurs professionnels en ligne, mais les prix étaient beaucoup trop élevés pour les cinq enregistrements. Puis, nous avons pensé les faire traduire à Aziz mais ce dernier ayant un niveau assez faible à l'écrit, nous avons craint de ne pas avoir une restitution assez fidèle des propos. De plus, il avait déjà eu la gentillesse de nous aider à faire passer les entretiens et nous ne voulions pas abuser de son temps. Ce fut donc une période assez délicate car nous ne savions pas comment procéder, ni vers qui nous tourner. Jusqu'au jour où nous en avons parlé par hasard aux apprenants lors d'une discussion informelle : Sonia, la professeure d'arabe syrienne, s'est alors proposée pour faire les transcriptions. Elle nous a également proposé de les faire traduire par son fils qui est en troisième au collège. Nous avons énormément douté pendant cette période étant donné que nous n'avions aucune emprise sur les transcriptions et les traductions, nous ignorions tout des données que nous allions récupérer. Après deux semaines, Sonia nous a fait passer les traductions et les transcriptions (annexe 3 : p. 84). Elles avaient été réalisées de manière synthétique, sans respecter les conventions de transcriptions académiques. Par ailleurs, les traductions comportaient des erreurs syntaxiques. Nous avons donc pensé que tout ce travail avait été réalisé pour rien et que nous devions repartir à zéro avec les enregistrements. Cependant, après en avoir parlé avec notre directrice de mémoire, elle a trouvé le protocole d'enquête intéressant et nous a rassuré en nous disant que nous pouvions utiliser ces données et qu'il fallait simplement préciser comment elles avaient été recueillies, transcrites et puis traduites, en soulignant que la complexité de la procédure pouvait engendrer certains décalages.

4.2. Consentement et anonymisation

Nous avons fait signer des formulaires de consentement aux sujets interrogés (annexe 4 : p. 113), au début des entretiens, en leur précisant bien que leurs propos ne seraient utilisés que dans le cadre d'un travail universitaire de recherche. De plus, nous avons modifié leurs noms ainsi que celui de l'interprète, en essayant de respecter l'origine des prénoms en fonction de leurs pays de naissance. Cette anonymisation est d'autant plus nécessaire pour des personnes qui ont fui un pays en guerre, et qui ne veulent pas que leur

identité apparaisse, par peur des représailles. C'est donc naturellement que nous avons décidé de modifier l'identité de ces personnes, par respect pour leur vie privée.

4.3. Présentation du corpus

Notre corpus est composé de cinq enregistrements audios d'une durée comprise entre huit et seize minutes.

4 Tableau 4

Sujets	Date	Durée
Sofia	Mercredi 17 avril 2019	16 min 36 s
Sonia	Mercredi 17 avril 2019	15 min 09 s
Rachid	Mercredi 17 avril 2019	13 min 26 s
Abdellah	Mercredi 24 avril 2019	12 min 43 s
Medhi	Mercredi 24 avril 2019	08 min 20 s

Comme nous l'avons signalé, la transcription synthétique de ces entretiens a été réalisée par Sonia et la traduction a ensuite été réalisée par son fils, un collégien de troisième. C'est donc à partir de ces traductions que nous allons former notre corpus de recherche.

Les entretiens que nous avons réalisés vont permettre de recueillir les représentations des migrants adultes sur l'apprentissage et nous allons essayer de déterminer leurs besoins langagiers. Nous sommes conscients que les sujets sélectionnés sont tous arabophones et que quatre d'entre eux sont Syriens. Ces sujets vont donc partager des représentations collectives sur l'apprentissage du français générées et acquises dans leurs pays d'origine mais ils vont également avoir une représentation individuelle.

De nombreux apprenants, signataires du CIR, issus de groupes sociaux différents, sont absents de cette recherche mais nous pensons que les données dont nous disposons pourraient s'appliquer à d'autres sujets. En effet, quel que soit leur niveau de scolarisation, leur niveau social ou la différence graphique et phonique de leur langue d'origine, les migrants adultes partagent des difficultés semblables dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cependant, il convient de préciser que les cinq sujets sélectionnés sont des réfugiés : bien que certains aient des titres de séjour portant la mention « vie privée et familiale », ils sont tous sous la protection de l'État français. Leur situation personnelle et leur histoire vont être sensiblement différentes de celles d'un sujet qui vient pour épouser un Français ou une Française et les problématiques liées à l'intégration seront différentes.

5. Les outils d'analyse

L'objet de la formation [à l'analyse de contenu] n'est pas principalement de bien faire analyser un discours mais plutôt de permettre une élucidation de la façon dont on l'appréhende, l'organise, l'interprète, autrement dit, de faciliter la prise de conscience du rapport au discours. (Ghiglione, Beauvois, Chabrol & Trognon, 1980 : 10)

Il est donc primordial, pour interpréter correctement le discours, de prendre conscience de tous les éléments que comporte le matériau, de bien repérer qui parle et de tenir compte de l'individu social et psychologique. Il s'agit bien d'une enquête approfondie à l'intérieur du matériau où nous allons chercher des éléments que nous croiserons avec notre problématique et les notions théoriques de la deuxième partie.

Comme nous l'avons expliqué précédemment, nous avons effectué les entretiens en arabe afin de permettre aux sujets de s'exprimer le plus librement possible. Nous avons ensuite fait transcrire puis traduire les entretiens et nous utilisons donc ces traductions pour mener notre analyse et interpréter ces données.

Nous avons choisi l'analyse thématique pour interpréter ce matériau. En premier lieu, nous avons procédé à une lecture flottante des traductions en essayant de dégager des thèmes de nos lectures. Puis, nous avons classé tous les éléments de discours dans les thèmes en respectant la règle de l'exhaustivité (tout l'entretien doit être classé) et celle de l'exclusivité (un élément de discours ne peut être utilisé que dans un thème). Enfin, nous avons agencé les éléments de discours dans des fichiers thématiques qui nous permettront d'organiser les parties et sous-parties de l'analyse.

Nous allons aborder à présent la dernière partie de notre mémoire dans laquelle nous allons tenter d'analyser et de comprendre la parole des migrants en croisant ces données avec les éléments théoriques de la deuxième partie et en apportant une interprétation personnelle. Nous n'avons pas la prétention de penser que ces données et nos

interprétations vont permettre d'améliorer la formation linguistique de l'ensemble des migrants adultes étant donné l'hétérogénéité des profils socioculturels auxquels nous sommes confrontés mais nous allons essayer de déceler des points de convergence susceptibles de convenir au plus grand nombre.

PARTIE 4

-

ANALYSE DES DONNÉES

Chapitre 9. Contexte didactique vs milieu naturel

1. Définition de la représentation sociale

Les représentations sociales sont une notion complexe que nous n'allons pas détailler ici mais elles contribuent à façonner notre vision de monde. Elles sont héritées de la société dans laquelle nous vivons et sont largement véhiculées par les médias. Nous sommes tous imprégnés de l'environnement dans lequel nous évoluons, de notre culture, de notre langage, de notre société. Nous partageons donc des représentations collectives qui peuvent être différentes d'un pays à l'autre, d'une région à l'autre, mais il y a également une dimension individuelle de ces représentations car chaque individu est unique et intériorise ces données pour leur conférer un caractère personnel. Pour S. Moscovici, il est nécessaire de faire de la représentation « une passerelle entre le monde individuel et le monde social, de l'associer à la perspective d'une société qui change » (Moscovici, 1991 : 82). Il convient donc d'essayer, en tenant compte du caractère individuel de chaque sujet interrogé, d'appréhender la manière dont les migrants adultes perçoivent leur apprentissage et d'identifier leurs besoins dans l'optique d'améliorer leur formation linguistique.

2. Les principales difficultés langagières

Au début de nos entretiens, nous avons voulu savoir quelles étaient les principales difficultés rencontrées par les sujets interrogés à l'extérieur de la salle de formation. Grâce à cette première question, nous souhaitions obtenir des informations sur la nature de ces difficultés. Les réponses furent plus ou moins convergentes. Les problèmes se situent au niveau de l'expression et de la compréhension. Ainsi, Medhi souligne les difficultés qu'il rencontre : « je trouve les difficultés dans la compréhension et dans l'expression à l'extérieur de la classe ». Cette opinion est partagée par Rachid : « il y a des difficultés à la compréhension ». Rien de surprenant dans le fait que, lorsque l'on apprend une langue étrangère, notamment au début de l'apprentissage, on est confronté à des problèmes de compréhension et d'expression. Abdellah, quant à lui, nous fait part de ses difficultés : « je trouve des difficultés dans la lecture et l'écriture ». En effet, comme il n'a jamais été scolarisé dans son pays, cet apprentissage scriptural est très compliqué.

Outre ces difficultés banales pour un apprenant, il convient de prendre en considération d'autres difficultés évoquées par les sujets. D'une part, deux d'entre eux soulignent la rapidité avec laquelle s'expriment les natifs. Ainsi, Sofia déclare : « parfois les gens parlent

rapidement et je ne peux pas les comprendre » et Rachid : « les citoyens français qui sont à la rue parlent rapidement, aux magasins et aux entreprises gouvernementales ». D'autre part, trois d'entre eux évoquent un décalage entre la langue du milieu naturel et celle du contexte didactique. Rachid, par exemple, nous dit : « en tout cas, la langue de la rue est totalement différente de celle de l'apprentissage » ; cette déclaration est partagée par Abdellah : « avoir une différence entre la langue de l'apprentissage et la langue de la rue » et par Medhi, qui nous livre un jugement personnel assez fort : « l'éducation formelle de la langue française est meilleure que celle naturelle ».

Les déclarations de ces trois personnes sont particulièrement intéressantes. En effet, selon eux, la langue que nous leur enseignons en formation est différente de celle qu'ils entendent dans leur quotidien. Nous pouvons donc nous interroger sur la manière dont nous transmettons la langue aux apprenants. Ceci signifie probablement que la façon dont nous parlons en contexte didactique, en articulant, en accentuant les syllabes, ne permet pas véritablement aux migrants de comprendre la langue du milieu naturel, y compris dans les administrations, comme le souligne Rachid quand il fait allusion aux « entreprises gouvernementales ». Ces déclarations viennent donc confirmer notre hypothèse quant à la nécessité d'une exposition plus fréquente à la langue du milieu naturel au sein de la formation.

3. La salle de cours : un contexte rassurant

Il convient à présent de nous pencher sur un élément important qui est ressorti des entretiens, à savoir les affects des migrants lors de la prise de parole. Pour les deux sujets qui ont fait part de leurs émotions, le milieu naturel est perçu comme un endroit hostile comparé à la salle de cours. Ainsi, Sofia commente : « parfois, j'ai honte de parler avec des gens qui ne me laissent pas de temps pour expliquer ce que je voudrais » et le commentaire de Sonia va dans le même sens : « j'avais peur de parler au début de ma présence dans la classe mais le professeur m'a beaucoup aidée ». Nous retrouvons dans ces deux extraits la notion d' « insécurité linguistique » de Labov, un des fondateurs de la sociolinguistique.

Cependant, nous retiendrons la définition de Michel Francard :

L'insécurité linguistique [est] la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est de la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire. (Francard *et al.*, 1993 :13)

Nous pouvons retenir de cette définition, notamment de la première partie, qu'il peut exister une tension entre différentes classes sociales. Les migrants peuvent éprouver un sentiment d'exclusion du groupe social dominant, à savoir les locuteurs natifs, parce qu'ils ne maîtrisent pas la langue. Cette notion « d'insécurité linguistique » est connue de chaque apprenant de langue étrangère mais elle peut être particulièrement prononcée chez les migrants car le caractère injonctif de la formation leur rappelle que la maîtrise de la langue est liée à l'intégration.

En revanche, le contexte didactique est perçu comme un endroit rassurant : « le professeur aide les élèves à casser le mur de la peur de parler français » ; « dans la classe, j'ai appris les fondations de la langue française et la confiance en soi pour parler à l'extérieur de la classe et avec mes enfants à la maison ». Sofia nous donne sa vision de la salle de cours qu'elle perçoit comme propice à la prise de parole car l'ambiance y est bienveillante.

Ces propos de Sofia et Sonia mettent en relief le décalage entre le milieu naturel et le contexte didactique. Il est tout à fait normal que la langue de la salle de cours soit différente de celle de l'extérieur car nous devons enseigner des registres de langue corrects aux apprenants mais nous devons également leur permettre d'être autonomes en essayant de compenser ce décalage langagier. Comment pourrait-on donc procéder pour réduire cette différence langagière entre les deux contextes afin de favoriser l'appropriation ?

Chapitre 10. Les représentations de l'apprentissage

1. L'apprentissage en contexte didactique

Il s'agit à présent de collecter des informations sur les représentations des migrants adultes concernant l'apprentissage au sein de la formation linguistique. Nous avons donc posé des questions pour savoir quelles étaient les activités de classe qui leur semblaient le plus utile à leur communication en milieu naturel.

1.1 Une vision positive

Nous retrouvons, dans plusieurs témoignages, des appréciations positives sur l'enseignement au sein de la formation linguistique. D'après Medhi, « la façon de l'explication du professeur dans la classe est géniale et elle nous aide à apprendre le français ». Pour Sonia, « à l'Afidel, l'apprentissage est génial et les professeurs sont excellents ». Il est évident que les formateurs qui interviennent sur les groupes au sein de l'association sont dans une démarche empathique et que l'ambiance de la classe est vraiment très bonne. D'ailleurs, nous ne pouvons pas concevoir d'adopter une démarche différente avec ce public étant donné les parcours de vie, souvent terribles, qu'ils ont pu connaître. De plus, il s'agit d'un public facile et, bien qu'il soit captif, étant donné le caractère obligatoire de la formation, les migrants sont en général très motivés et impliqués car ils sont bien conscients de l'importance de la langue dans leur quotidien.

1.2. L'importance des dialogues

Tous les sujets interrogés, sans exception, soulignent l'importance des dialogues entre les apprenants au sein de la classe. Cette activité d'interaction orale serait donc très utile à leur communication en milieu naturel. Ainsi, lorsque l'on demande à Sofia quelles sont les activités de classe qui l'aident le plus à communiquer, elle répond : « les dialogues que nous écoutons dans la classe » ; elle souligne également le fait que les dialogues permettent de dépasser le sentiment de peur qui habite les apprenants de langue : « jouer des rôles parmi les élèves leur donne la possibilité de s'exprimer et de parler sans peur ». À cette même question, Abdellah et Rachid répondent : « faire des dialogues entre les élèves dans la classe ». Sonia commente également : « l'apprentissage à travers des dialogues et des discussions et en parlant entre les élèves dans la classe », « jouer des rôles est une

façon excellente pour l'apprentissage ». Nous pouvons donc en déduire que tous soulignent le caractère indispensable des dialogues au sein de la formation linguistique qui faciliterait la communication à l'extérieur de la classe. Par « dialogues », ils évoquent en fait les jeux de rôle que nous effectuons dans la salle de cours lorsque nous simulons, par exemple, une consultation chez le médecin ou un entretien avec un conseiller Pôle emploi. Nous partageons leur opinion et nous pensons également que cette contextualisation simulée de situations communicatives de la vie quotidienne est vraiment indispensable à leur apprentissage et qu'elle leur permet de mieux appréhender les divers contextes du milieu naturel. Sonia va même plus loin lorsqu'elle déclare : « la vie en France t'oblige à faire l'intégration et comment communiquer avec les gens pour cela à travers les jeux de rôles nous apprenons dans la classe beaucoup de choses dans tous les domaines de la vie utile ». Il est vrai que ces simulations ont le mérite de leur transmettre quelques connaissances sur les codes socioculturels et les usages qu'ils vont être amenés à rencontrer lors d'interactions en milieu naturel et ils ont tous bien conscience de l'importance de ces dialogues. Cependant, la bienveillance des formateurs et le caractère fictif de ces interactions ne reflètent pas vraiment la réalité car, comme ils l'ont évoqué par ailleurs, la langue à l'extérieur est totalement différente de celle en contexte didactique. De plus, lorsque nous jouons une scène, nous ne pouvons pas aborder toutes les manières d'exprimer un acte de parole comme ils pourraient le rencontrer à l'extérieur car la langue orale comporte une multitude de façons de dire la même chose. Nous essayons tout de même d'être le plus exhaustif possible mais nous devons rester simple étant donné le niveau infra A1 des stagiaires.

Nous pensons que les sujets font également allusion aux conversations qui apparaissent de manière spontanée, souvent à l'initiative des apprenants, lorsqu'ils évoquent les dialogues et la communication au sein de la classe. En effet, ces moments de déritualisation où les apprenants prennent les choses en main et changent le cours de la séance arrivent relativement souvent et nous pensons qu'ils favorisent l'appropriation langagière.

1.3. Quelques éléments linguistiques

Parmi les représentations sur l'apprentissage, Sonia nous fait part d'une critique sur la progression du parcours linguistique : « je souhaite que nous commençons par apprendre l'alphabet, les pistes audio (les voyelles et les consonnes) et les vocabulaires ».

En effet, nous avons parfois tendance, à cause de notre ethnocentrisme bien occidental, à oublier que de nombreux apprenants n'ont pas le même alphabet que le nôtre. Nous ne consacrons pas suffisamment de temps aux apprentissages de base tels que la prononciation ou la relation phonie-graphie et nous les considérons comme acquis. Nous tenons à préciser que Sonia était professeur d'arabe dans une université en Syrie, elle a donc une réflexion d'experte sur l'enseignement/apprentissage et sa représentation de la langue s'avère être d'un grand intérêt pour notre recherche. Son témoignage reflète également une vision très traditionnelle de l'apprentissage d'une langue étrangère, où les notions linguistiques ont une haute importance. Nous ne connaissons pas les méthodologies pédagogiques syriennes mais nous pouvons supposer que l'enseignement est plus axé sur la structure de la langue que le nôtre. En tout cas, les méthodes que nous employons avec la perspective actionnelle du CECRL doivent être bien différentes de celles utilisées en Syrie car, comme le souligne Sonia : « le professeur m'a déjà appris des méthodes et des façons, je ne les connaissais pas avant ». Ce témoignage nous renseigne sur la nécessité de passer plus de temps sur l'apprentissage de base et sur le fait que certains apprenants ont probablement besoin d'étudier la structure de la langue.

Cependant, il est très difficile de consacrer du temps à la grammaire, bien que certains apprenants soient demandeurs, étant donné le volume horaire dont nous disposons (deux-cents heures pour Sonia) et la lourdeur du programme pédagogique du CIEP. Par ailleurs, la formation est organisée en entrées et sorties permanentes, c'est-à-dire que chaque début de mois des stagiaires débutent leur formation et d'autres sortent à n'importe quel moment. Nous ne pouvons donc pas consacrer beaucoup de temps à ces apprentissages de base, d'autant plus que les besoins sont très différents d'un apprenant à l'autre.

2. L'apprentissage en milieu naturel

Nous avons évoqué lors de notre partie théorique la distinction que les didacticiens et les psycholinguistes faisaient à l'époque entre l'apprentissage et l'acquisition. La première notion se déroulerait en contexte didactique et s'opérerait de manière conscientisée alors que la seconde se déroulerait en milieu social et s'effectuerait de manière inconsciente. Nous avons également précisé que cette distinction n'était plus si évidente de nos jours car la classe peut servir l'acquisition et le milieu naturel l'apprentissage. Nous voulions donc savoir quel regard porte les migrants sur la langue à l'extérieur de la classe et si elle les aidait à apprendre.

2.1. Un contexte propice à l'apprentissage

D'après les témoignages de Rachid et d'Abdellah, l'exposition à la langue à l'extérieur de la classe servirait l'appropriation langagière. Pour le premier : « oui, écouter le français à l'extérieur de classe m'aide à apprendre le français » et pour le second : « oui, quand je communique avec les Français à l'extérieur de classe j'apprends le français ». En effet, l'exposition à la langue en milieu naturel est bénéfique à l'apprentissage car la variabilité des contextes communicatifs et des registres de langue augmente « le répertoire verbal »⁸ des apprenants. Nous sous-entendons que le contexte très normé de la classe ne peut pas offrir toute la richesse communicative de la langue française. On pourrait penser que cet apprentissage sur « le tas » des migrants se fait naturellement comme pour n'importe quel expatrié qui irait vivre dans un pays étranger, mais on est loin d'imaginer les difficultés langagières qu'ils rencontrent et le temps nécessaire à cette appropriation, notamment avec les non-lecteurs/non-scripteurs. Par ailleurs, nous nous sommes aperçu que de nombreux migrants adultes ne parlent que très peu le français à l'extérieur de la classe car il est bien normal de fuir « l'insécurité linguistique » que l'on peut ressentir en milieu social en parlant sa langue d'origine. La pratique de la langue française à travers la communication exolingue (communication entre des locuteurs n'ayant pas la même langue d'origine) n'a véritablement lieu qu'en contexte didactique. Nous pouvons citer le cas de nombreux réfugiés qui nous ont expliqué qu'ils ne parlaient que très peu français à l'extérieur et notamment dans les CADA où, apparemment, la communication en français est quasi inexistante. De plus, dans certains couples, la personne la plus en difficulté au niveau linguistique se repose sur l'autre et sa progression se voit extrêmement ralentie. En définitive, les migrants ne pratiquent que très peu le français en dehors du contexte didactique. Cela peut sembler surprenant et nous avons été les premiers surpris lors de discussions avec les stagiaires quand ils évoquaient cette situation. C'est la raison pour laquelle nous pensons qu'une exposition plus fréquente à la langue en milieu social, dès le début de la formation, serait profitable à l'appropriation langagière.

⁸ Notion du sociolinguiste Gumperz qui correspond à l'ensemble des ressources communicatives dont dispose un locuteur pour interagir en production et/ou réception.

2.2. Le lien entre les deux contextes

Comme nous l'avons souligné dans la partie théorique, la distinction entre apprentissage et acquisition a été remise en cause et nous préférons la notion d'« appropriation » langagière qui établit le lien entre les deux contextes. Ce lien est palpable dans les témoignages de Sonia : « une façon géniale revient deux intérêts qui sont : l'apprentissage et l'excursion, et c'est ce que nous appelons l'apprentissage sur la terre de la réalité ». Ce commentaire est remarquable car il renforce l'idée que nous nous faisons du décalage entre le contexte didactique et le milieu naturel. Selon elle, les sorties pédagogiques que nous faisons en ville feraient partie de « la réalité » par opposition au contexte fictif de la classe. Elle souligne également, comme les autres apprenants, l'utilité de la communication à l'extérieur qui favorise l'appropriation car, quand nous lui demandons si elle pense apprendre en milieu naturel et dans quelles situations, elle répond : « Dans la vie publique et communiquer avec les gens français dans ma propre vie », « quand on va aux lieux publics (le marché ou le parc) », « quand on va chez le médecin ou pour effectuer mes propres papiers ». Cette évocation des contextes sociaux de communication nous montre à quel point la contextualisation de l'enseignement est nécessaire, et pas seulement au sein de la formation, mais avec l'aide de partenaires extérieurs qui pourraient rendre cette formation plus réelle et plus adaptée aux besoins des migrants adultes.

Un autre commentaire évocateur, celui de Sofia, nous renseigne sur l'utilité de l'apprentissage pour l'acquisition : « quand j'ai besoin de configurer une phrase dans la vie quotidienne je me souviens de ce que nous avons appris dans la classe ». Nous pouvons en déduire que certaines structures langagières apprises de manière consciente et volontaire en classe sont acquises et employées ensuite en milieu naturel, ce qui confirme le fait que la distinction entre acquisition et apprentissage n'a plus lieu d'être. Nous avons aussi parlé de la notion d'« étayage » dans la partie théorique, à savoir qu'un locuteur, considéré comme expert, pourrait servir de tuteur à un locuteur novice en contexte social et qu'il pourrait s'agir d'une forme d'apprentissage. Le témoignage de Sofia va dans ce sens : « j'essaie de parler à l'extérieur de la classe en français dans beaucoup d'endroits et quelques gens me corrigent quelques phrases et ça m'aide beaucoup à apprendre ».

En analysant ces témoignages, nous nous apercevons de la nécessité d'effectuer un lien entre les deux contextes car, bien que les recommandations de l'OFII aillent dans ce sens, les possibilités de sorties pédagogiques sont parfois limitées, notamment en milieu

rural, et il est extrêmement difficile de mettre en place un réseau de partenaires étant donné les contraintes de la formation.

Chapitre 11. Des besoins aux stratégies

1. Les besoins subjectifs

Comme nous l'avons évoqué dans la partie théorique, les besoins langagiers subjectifs correspondent aux déclarations des migrants adultes par opposition aux besoins objectifs qui sont les conceptions des institutions politiques et des concepteurs d'ingénierie pédagogique. Nous souhaitons donc identifier les besoins langagiers des sujets interrogés pour savoir s'ils correspondent à la perspective actionnelle du CECRL et à l'ingénierie pédagogique du CIEP. Nous voulions également déterminer quels étaient ces besoins langagiers dans l'optique d'un accès plus rapide au marché de l'emploi.

1.1. Le temps de formation

Sur les cinq personnes interrogées, trois mentionnent la durée de formation comme étant un élément capital de l'apprentissage. Nous tenons à rappeler que, jusqu'au premier mars 2019, les durées maximales de formation de l'OFII étaient de deux-cents heures, y compris pour les non-lecteurs/non-scripteurs. Deux nouveaux parcours sont en vigueur depuis le premier mars 2019, un parcours de quatre-cents heures et un parcours de six-cents heures. Il convient également de noter que deux parcours facultatifs, un de niveau A2 (écrit et oral) et B1 (oral) ont été créés à cette même date. Cette prise en compte de la notion de temps comme un besoin d'apprentissage par les institutions est donc très récente. Medhi nous fait part de ses observations : « j'ai besoin de beaucoup de temps pour que j'apprenne le français » et « je trouve une difficulté à la compréhension de la grammaire à cause de l'âge et besoin de 400 heures pour apprendre le français ». Ce témoignage met en exergue un des problèmes les plus importants de la formation linguistique obligatoire des migrants adultes, à savoir le manque de temps dont nous disposons pour enseigner le français dans les OF. Nous n'avons que deux-cents heures de formation à offrir à des personnes qui, comme Medhi, n'avaient été que peu ou pas scolarisées. Pour des stagiaires, comme lui, qui viennent trois jours par semaine, il s'agit d'environ deux mois de formation, ce qui est bien évidemment très insuffisant. Dans notre partie théorique, nous avons parlé du projet ESF qui a démontré que les migrants commençaient à acquérir la flexion verbale seulement entre quinze et dix-huit mois passés en milieu naturel. La durée de la formation est donc beaucoup trop courte pour enseigner ne serait-ce que les bases du

français. Ce témoignage est partagé par Abdellah : « l'apprentissage officiel de la langue française a besoin de beaucoup de temps ». Medhi n'a été que très peu scolarisé et Abdellah, quant à lui, n'est jamais allé à l'école, ils sont donc beaucoup plus en difficulté langagière que des personnes scolarisées et/ou diplômées car « le niveau de scolarisation et de littératie acquis par les migrants dans leur pays d'origine constitue un élément déterminant dans le processus d'apprentissage/acquisition » (Adami, 2012). Nous pensons également que le niveau de scolarisation dans le pays d'origine accélère le processus d'appropriation langagière. Mais Rachid, qui a poursuivi des études universitaires en Syrie, évoque lui aussi cette notion de temps : « l'apprentissage de la langue française a besoin d'une durée plus longue pour maîtriser la langue (lecture, écriture, oral et parler) ». Nous pouvons donc en déduire que les migrants estiment que la durée de formation n'est pas suffisamment longue, y compris pour les personnes qui ont suivi des études supérieures. Nous partageons cette opinion et, bien que la formation connaisse des améliorations avec l'allongement des parcours, cette durée est toujours insuffisante pour les migrants. Par ailleurs, nous évaluons les stagiaires à mi-parcours et s'ils obtiennent le niveau A1 lors de cette évaluation, nous sommes dans l'obligation de leur faire quitter la formation alors que, lors du précédent marché, ils pouvaient tout de même profiter de toutes les heures de leur cursus A1. Il est vrai qu'ils peuvent désormais s'orienter sur des parcours A2, pris en charge par l'OFII, mais il peut s'écouler du temps avant qu'ils puissent à nouveau intégrer un OF. Les améliorations évoquées sont donc pondérées par le fait que les stagiaires doivent quitter la formation à mi-parcours s'ils acquièrent le niveau A1 et que les stagiaires peu ou pas scolarisés qui ne peuvent pas l'obtenir ne se voient pas proposer de nouvelles orientations d'apprentissage. Il convient de préciser qu'avec l'obtention du niveau A1, les apprenants sont loin d'être autonomes dans leur communication en milieu naturel.

Malheureusement, depuis la marchandisation de la formation, les OF sont soumis au contexte économique et politique et dépendent étroitement des enveloppes budgétaires allouées par le Gouvernement pour l'intégration des migrants adultes.

1.2. Des besoins variés

En observant les déclarations des sujets interrogés, nous nous apercevons que les besoins subjectifs sont différents d'un individu à l'autre, comme nous l'avons expliqué dans la partie théorique. Outre le manque de temps, Abdellah souligne également son besoin de progresser à l'écrit : « j'ai besoin d'apprendre sur l'écriture en français ». En effet, il n'a jamais été scolarisé, il a donc d'importantes lacunes en compréhension et production écrites. Il aurait effectivement besoin de cours spécifiques d'alphabétisation pour migrants adultes mais, en zone rurale, les publics sont mélangés et nous ne pouvons clairement pas nous occuper de ce public si spécifique dans de bonnes conditions.

Sofia, quant à elle, souligne l'importance du numérique dans son apprentissage, « j'ai besoin d'apprendre sur l'ordinateur ». Il faut reconnaître qu'il est actuellement indispensable d'avoir des compétences numériques, particulièrement en ce qui concerne les démarches administratives, avec le phénomène de dématérialisation des documents. L'importance de maîtriser ces outils est capitale pour les migrants car ils doivent faire de nombreuses déclarations sur internet, notamment la prise de rendez-vous pour le renouvellement du titre de séjour, qui s'effectue désormais en ligne sur le site de la Préfecture.

Pour Rachid, les besoins sont divers : il faudrait « que les élèves parlent entre eux dans la classe en français ». Ceci nous renseigne sur une opinion un peu stéréotypée d'un cours de langue qui devrait se faire uniquement dans la langue cible pour favoriser l'appropriation. Mais nous pensons que la compétence plurilingue doit être valorisée et que l'utilisation de la langue d'origine doit avoir sa place dans la communication en classe ou en milieu naturel. Toujours selon Rachid, un autre besoin a son importance : « l'utilisation de la grammaire de la langue française pendant ce cours ». La connaissance structurale de la langue est donc un élément qui lui permettrait d'améliorer sa progression langagière. Comme nous l'avons évoqué, la grammaire n'est pas une priorité des contenus pédagogiques dont nous disposons et l'hétérogénéité des groupes ne nous permet pas d'aborder des règles grammaticales qui seraient incompréhensibles pour les personnes peu ou pas scolarisées. La durée de la formation nous empêche également d'aborder de manière approfondie la grammaire car nous devons prioriser la communication orale qui est une urgence pour eux.

Concernant les besoins langagiers dans l'optique d'un accès à l'emploi plus efficace, Sofia commente : « j'ai besoin de toutes les étapes pour la recherche de travail » ;

nous pensons qu'elle fait allusion aux démarches à effectuer depuis l'inscription à Pôle emploi jusqu'à l'entretien d'embauche car nous abordons ces étapes de la vie professionnelle mais succinctement, étant donné le temps alloué à cette thématique qui nécessiterait une période bien plus longue. Selon Rachid, il faudrait « que le professeur présente chaque élève par les vocabulaires de son travail et la recherche de travail » : cette remarque est particulièrement pertinente car elle met en relation l'apprentissage de la langue et le projet professionnel. Cette démarche est utilisée sur les formations « FLE à visée professionnelle » prescrites par le Pôle emploi, auxquelles les migrants peuvent accéder, après une sélection et après avoir terminé leur parcours linguistique obligatoire. La politique linguistique française actuelle tend à promouvoir et à développer ces formations. Cependant, bien qu'elles soient profitables aux migrants car ils approfondissent leurs connaissances langagières, elles ne sont pas qualifiantes et ne permettent pas d'accéder au marché de l'emploi efficacement. En effet, elles ne se déroulent pas suffisamment en contexte de travail, les stagiaires doivent seulement trouver un stage de quinze jours, durant leurs trois mois de formation, dans une entreprise mais ce stage débouche rarement sur un emploi. Rachid souligne également l'importance de la contextualisation et le besoin de maîtriser les dialogues : « Que le professeur donne aux élèves des dialogues autour des entreprises auxquelles ils ont besoin d'aller ex : (La poste, La Caf et Pôle emploi) ». Nous utilisons en classe les jeux de rôle qui sont effectivement très importants pour se familiariser avec le langage formel et les codes socioculturels. Cependant, nous les effectuons en contexte didactique et la langue utilisée peut être différente de celle que les apprenants rencontrent réellement dans ces endroits. Sonia évoque la nécessité de développer les aspects structuraux de la langue : « je souhaite des développements dans la langue ». Nous supposons qu'elle exprime son besoin d'approfondir des connaissances grammaticales : étant donné qu'elle était professeure d'arabe en Syrie, elle a plus de facilités pour appréhender les notions structurales que d'autres.

Comme nous pouvons le constater, les besoins langagiers sont très différents d'un individu à l'autre. Par ailleurs, le niveau de scolarisation va avoir une importance capitale dans l'appropriation langagière. Nous pensons donc qu'il conviendrait de prendre en considération cet élément en amont de la formation linguistique afin de permettre à chaque migrant de bénéficier d'un apprentissage qui lui correspond vraiment.

2. Les stratégies d'appropriation

Une des questions posées dans le guide d'entretien avait pour objectif de connaître les stratégies que les migrants utilisaient pour s'approprier la langue française, nous voulions donc savoir comment ils procédaient pour combler leurs besoins.

2.1. Les outils numériques

Au début de notre recherche, nous ne pensions pas que les outils numériques pourraient avoir un rôle si important dans l'apprentissage. Pourtant, en parcourant les témoignages des sujets interrogés, nous remarquons que trois d'entre eux soulignent leur utilité. Lorsque l'on demande à Sofia, les techniques qu'elle utilise pour apprendre et mémoriser le français, elle répond : « les stratégies que j'utilise sont : (l'ordinateur, le dictionnaire, la télévision et le téléphone portable) » ; Rachid et sa femme Sonia soulignent également l'utilité de ces outils : « j'utilise la stratégie de l'apprentissage par l'internet à travers des cours sur You Tube, et à travers des sites pour apprendre puis je regarde la télévision », « l'ordinateur, You Tube ». De nos jours, il est inconcevable d'envisager l'apprentissage d'une langue étrangère sans le numérique, nous pensons même que l'enseignement/apprentissage du FLE s'enrichit grâce à cette multimodalité car elle ouvre de nouveaux axes de travail en lien avec notre époque. En effet, de nombreuses tâches du quotidien s'effectuent désormais en ligne : recherche d'un logement, achat d'un billet de transport, renouvellement du titre de séjour, etc. Le numérique occupe donc une place prépondérante dans nos vies et nous devons faire en sorte de familiariser les apprenants avec ces outils. Il convient de préciser que les injonctions de l'OFII vont dans ce sens et que vingt pour cent de la formation doit être consacrée au numérique. Cependant, les petites structures comme la nôtre sont obligées de mélanger les publics car le flux d'apprenants n'est pas suffisant pour organiser des groupes de niveaux. Nous avons donc des apprenants peu ou pas scolarisés, qui n'ont jamais utilisé d'ordinateurs, mélangés à des personnes qui ont suivi des études universitaires et qui sont formées au numérique. Les stagiaires n'ayant pas ou peu été scolarisés sont en grande difficulté face à ces outils. D'ailleurs, Abdellah et Medhi ne font pas allusion au numérique lorsqu'on leur demande quelles techniques ils utilisent pour apprendre et mémoriser le français.

Il conviendrait donc de mettre en place des ateliers numériques spécifiques pour ces apprenants. Les organismes de formation plus importants le font déjà car ils peuvent

constituer des groupes de niveaux plus homogènes mais il faudrait repenser la formation en amont afin que les petites structures en zone rurale ne soient pas lésées et que les pratiques et méthodes employées ne soient pas si différentes d'un OF à l'autre.

2.2. La communication écrite et orale

Comme nous l'avons évoqué, Medhi et Abdellah ne mentionnent pas les outils numériques comme techniques d'apprentissage. En revanche, lorsque nous le questionnons sur ses stratégies, Abdellah nous indique : « Écouter la radio », « Écouter la langue française à l'extérieur de la classe m'aide à apprendre », « j'essaie de parler français avec les gens à l'extérieur de la classe ». Ce témoignage est particulièrement révélateur de techniques d'apprentissage qui sont bien différentes de celles utilisées par les sujets scolarisés : il est le seul à évoquer la radio, un outil un peu archaïque comparé à internet. Nous nous apercevons donc qu'Abdellah a développé des stratégies uniquement basées sur la communication orale. Il n'a jamais été scolarisé dans son pays mais son parcours migratoire et l'exposition à diverses langues lui ont permis d'acquérir des techniques d'apprentissage personnelles. Comme il relevait du marché public de 2016, il n'avait pu bénéficier que de deux-cents heures de formation et il est absolument impossible d'acquérir les bases écrites du français en un laps de temps aussi court pour un non-lecteur/non-scripteur. Nous pouvons dire que cette formation obligatoire était vraiment inappropriée pour lui et, bien que des améliorations aient vu le jour avec le nouveau marché, les problématiques subsistent.

Medhi et Sofia soulignent l'importance de l'écrit dans leur apprentissage : « quand j'écris les mots français je les mémorise rapidement "tout de suite" ». Selon eux, l'écrit est donc indispensable à la mémorisation, y compris pour Medhi qui n'a été que très peu scolarisé en Syrie. Les sujets interrogés pour cette recherche sont tous arabophones et n'ont pas le même alphabet que le nôtre, la relation entre phonie et graphie est donc très importante pour l'appropriation langagière. Il est certain que nous devons aider les apprenants à appréhender ce nouveau système graphique qui peut être déstabilisant. De plus, tous les migrants reçoivent de nombreux courriers administratifs et sont exposés à des messages que D. Coste nomme des « alteractions », c'est-à-dire des messages écrits ou oraux (presse, affiche publicitaires, répondeurs vocaux, etc.) et nous devons les aider à les déchiffrer.

Nous remarquons que, comme les besoins langagiers, les stratégies d'apprentissage sont différentes d'un individu à l'autre. Elles sont à l'image de la diversité des profils socioculturels que nous rencontrons dans la formation linguistique obligatoire des migrants adultes en France. Ceci rend la tâche difficile pour mettre en place des parcours adaptés à chaque individu et qui leur permettraient d'accéder plus rapidement au marché de l'emploi.

Chapitre 12. Vers de nouvelles orientations ?

Pour conclure cette dernière partie de notre recherche, nous souhaitons essayer d'apporter des pistes d'améliorations à l'ingénierie didactique de la formation linguistique obligatoire des migrants adultes en France en confrontant les résultats des analyses avec la problématique et les hypothèses de notre travail.

1. Les choix méthodologiques

Concernant les choix méthodologiques de notre recherche, nous avons opté pour une recherche qualitative basée sur des entretiens semi-directifs. Nous pensons que cette méthode s'est révélée efficace car elle nous a permis de mettre au jour les représentations des migrants adultes sur la formation mais également sur la société d'accueil. Toutefois, le nombre très limité de sujets (cinq personnes) ne permet pas véritablement de recueillir les représentations de tous les profils socioculturels que nous côtoyons dans notre organisme. Il aurait effectivement été judicieux d'avoir un nombre de sujets un peu plus important afin de disposer de davantage de variables à analyser. Mais, comme nous l'avons expliqué précédemment, les profils sociaux sont tellement variés que nous avons fait le choix de donner la parole à des réfugiés arabophones car nous estimons que ce sont les personnes les plus pertinentes pour évoquer les difficultés d'appropriation de la langue et d'intégration dans la société d'accueil. Nous ne prétendons pas que les personnes qui viennent pour épouser un Français ou une Française n'ont pas de difficultés d'appropriation et d'intégration mais nous pensons qu'elles sont tout de même dans une situation moins urgente. Par ailleurs, le niveau infra A1 ne permet pas aux apprenants de pouvoir exprimer tous leurs ressentis en français, nous avons donc choisi de les interroger dans leur langue d'origine et, si nous avons dû choisir une langue commune à un nombre plus important de sujets, cela aurait été encore plus délicat.

Il aurait été vraiment très intéressant de mener une enquête avec davantage de sujets afin de disposer de plus de variables à confronter mais le facteur temps fut un élément limitant de notre recherche.

2. Les propositions d'amélioration

2.1. Les dispositifs d'accueil

Comme nous l'avons évoqué, les bénéficiaires de la formation linguistique obligatoire de l'OFII ont tous un titre de séjour valide qui leur permet de rester en France. Les signataires vont donc effectuer la formation dans un organisme proche de leur domicile. Les demandeurs d'asile, les réfugiés et les personnes bénéficiant de la protection subsidiaire de l'État français ainsi que leurs familles sont, la plupart du temps, logés dans des CADA ou des centres d'hébergement d'urgence. La durée d'accueil des CADA est normalement limitée à six mois, ce qui correspond approximativement au temps nécessaire pour régler les démarches administratives liées aux titres de séjour. Certaines personnes sont parfois obligées de quitter les centres d'hébergement du jour au lendemain parce qu'on leur attribue un logement social ou parce qu'ils doivent libérer la place. Nous avons déjà vécu cette situation avec un stagiaire qui s'est retrouvé à la rue et qui a été obligé d'appeler le numéro d'urgence 115 pour trouver un logement d'urgence. Comme le précise « le guide d'intégration du demandeur d'asile »⁹, sur le site du ministère de l'intérieur :

Il existe près de 50 000 places d'hébergement dédiées aux demandeurs d'asile, soit en CADA, soit en structure d'hébergement d'urgence répartis sur l'ensemble du territoire français. Les dispositifs d'hébergement d'urgence sont divers : appartements, centres collectifs ou chambres d'hôtel. Tous ces lieux sont accessibles uniquement aux demandeurs d'asile et à leur famille directe.

Or, d'après ce même site, 123 000 demandes d'asile ont été faites en 2018 et environ 33 000 ont été admises. Nous nous apercevons donc de la problématique concernant l'accueil et plus particulièrement l'hébergement des demandeurs d'asile. En effet, le nombre de logements disponibles est très insuffisant par rapport au nombre de demandes d'asile. Il conviendrait de mettre en place de nouveaux dispositifs d'hébergement pour permettre un meilleur accueil car les migrants sont ballotés d'un CADA à l'autre et lorsqu'on leur attribue un logement, ils peuvent être placés de façon aléatoire dans n'importe quel coin de France.

Nous sommes bien conscients que nous nous heurtons à des problématiques politiques mais nous pensons qu'il est plus que nécessaire d'augmenter le nombre de centres d'accueil afin de permettre un meilleur accompagnement des demandeurs d'asile et

⁹ <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Asile/Guide-du-demandeur-d-asile-en-France>

des réfugiés. Par ailleurs, les centres sont parfois très éloignés des villes et donc du marché de l'emploi, ce qui complique l'insertion professionnelle. Dans notre OF, par exemple, nous accueillons des personnes logées dans trois centres d'hébergements situés à une vingtaine de kilomètres : ces personnes sont confrontées à des problèmes de mobilité car les bus ne desservent que deux fois par jour ces villages isolés. Les migrants nous font souvent part de leur isolement et de leurs difficultés liées aux transports. Il conviendrait donc de développer les dispositifs d'hébergement à proximité des grandes villes ou dans des endroits mieux desservis qu'à la campagne.

2.2. Les dispositifs de formation

Nous pensons qu'il conviendrait d'identifier les savoirs et les savoir-faire des signataires du CIR en amont de la formation grâce à des entretiens approfondis au moment de la signature. En fonction de cette identification et du niveau de scolarisation des primo-arrivants, il faudrait les orienter vers des dispositifs de formation individualisés. Nous avons évoqué dans la première partie les difficultés d'insertion professionnelle des immigrés en France et le taux de chômage élevé auquel ils doivent faire face mais également le sentiment de surqualification pour le premier emploi qu'ils occupent. Nous pensons qu'il est nécessaire de prendre en compte le niveau de scolarisation des migrants afin de les orienter vers des formations qui leur correspondent.

2.2.1. Des formations qualifiantes en alternance

Pour répondre au besoin de contextualisation de la formation linguistique obligatoire des migrants adultes de l'OFII et également au besoin d'exposition à la langue en milieu naturel, nous pensons qu'il faudrait développer des formations linguistiques et professionnelles qualifiantes spécifiques à destination des stagiaires peu ou pas scolarisés. En fonction des compétences décelées lors de l'entretien initial, on pourrait orienter les migrants vers des formations qui allieraient un contexte didactique et un contexte naturel adaptés à ce public. En effet, le niveau de scolarisation de ces personnes ne leur permet pas d'arriver à des formations de type CAP (certificat d'aptitudes professionnelles), nous aimerions donc voir se mettre en place des ateliers techniques dédiés à l'apprentissage d'un métier et de la langue en milieu naturel liés à une pédagogie de classe orientée vers le

métier choisi et l’alphabétisation. Nous proposons donc des formations spécifiques de types CAP en alternance d’une durée d’un ou deux ans où les migrants auraient des tuteurs natifs au cours des ateliers techniques. Nous pensons que les formations à visée professionnelle ne se déroulent pas suffisamment en contexte de travail et que, de toute façon, les non-lecteurs/non-scripteurs n’ont pas le niveau requis pour y accéder. En orientant, dès le départ, les migrants vers des dispositifs qui reconnaissent et valorisent leurs compétences et en associant immédiatement le marché de l’emploi à la formation linguistique, nous permettrions une exposition plus importante à la langue naturelle et nous supposons donc que l’appropriation langagière serait accélérée. Par ailleurs, la valorisation de leurs savoir-faire aurait une portée inclusive dans la société d’accueil.

2.2.2. Des formations adaptées

Comme pour les apprenants peu ou pas scolarisés, il convient d’identifier la formation, les qualifications et les compétences des migrants adultes scolarisés et/ou diplômés afin de leur permettre d’accéder à un emploi qui corresponde à leur niveau de scolarisation. Nous avons vu, dans la première partie de notre recherche, que le sentiment d’être surqualifié lors de leur premier emploi était élevé chez les immigrés qui vivent en France. De plus, les diplômes étrangers ne sont pas reconnus et les migrants ayant acquis un diplôme ou des qualifications professionnelles ne peuvent pas les utiliser. Mais, comme le souligne Aurélie Lefèvre, « Le rectorat est compétent pour la reconnaissance des diplômes étrangers en France qui est une démarche relativement peu contraignante » (2007 : 48). Il conviendrait donc de mettre en place un dispositif qui permettrait la reconnaissance des diplômes et/ou des qualifications étrangères.

Nous pensons également que les personnes qui obtiennent l’asile devraient être orientées vers des centres d’hébergement proches de secteurs d’activités qui correspondent à leur formation. Par exemple, un ingénieur pourrait être orienté vers des centres d’hébergement de zones où le secteur secondaire est le plus présent. Nous savons pertinemment que les demandeurs d’asile sont placés dans ces centres en fonction des places disponibles mais nous pensons qu’une meilleure orientation en amont serait plus propice à l’insertion professionnelle.

Concernant l’ingénierie didactique de la formation linguistique obligatoire pour les personnes qualifiées et/ou diplômées, nous proposons, en plus de celle dont nous disposons déjà :

- Un volet « vie professionnelle » enrichi avec l'intervention de partenaires extérieurs (pôle emploi, mission locale, agences d'intérim) qui permettraient aux migrants de se familiariser avec le monde professionnel.
- Des ateliers numériques, encadrés par des professionnels, où les migrants apprendraient à réaliser toutes leurs démarches administratives en ligne (CAF, Pôle emploi, préfecture, déclaration d'impôt, etc.)
- Un approfondissement de la grammaire car nous pensons que la perspective actionnelle du CECRL ne permet pas vraiment de l'aborder alors que les sujets interrogés font part de ce besoin.
- Des ateliers sociolinguistiques (culinaires, artisanaux, etc.) où les migrants seraient mélangés avec des natifs qui permettraient un échange de savoir-faire et une exposition à la langue du milieu social.

Nous avons remarqué l'importance du facteur temps dans les témoignages des migrants et nous pensons effectivement que les formations devraient être plus longues et que les migrants devraient pouvoir achever leur parcours A1 même s'ils ont validé le niveau lors de l'évaluation intermédiaire. Ils peuvent désormais bénéficier d'une formation de niveau A2 ou B1 à l'oral mais nous observons une rupture du parcours d'apprentissage lors de l'orientation vers ces nouveaux parcours. Nous sommes conscients de la difficulté de mettre en place une nouvelle ingénierie didactique dans la formation car nous savons que son financement est lié au contexte économique politique et social, et nous ne sommes pas très optimiste en voyant la tournure de la politique migratoire en Europe. Cependant, nous estimons que des formations adaptées aux qualifications et compétences des migrants permettraient une insertion professionnelle plus rapide, une valorisation de leurs savoir-faire et donc une meilleure intégration à la société d'accueil.

Conclusion

L'intégration linguistique des migrants adultes est un long cheminement au sein de la société d'accueil. Nous avons voulu aborder dans cette recherche les différentes problématiques de la formation obligatoire de l'OFII. La présentation du contexte dans lequel elle se déroule était nécessaire pour comprendre les évolutions de la politique linguistique en France. De plus, afin de cadrer notre travail, nous nous sommes appuyés sur trois notions théoriques qui nous semblaient particulièrement judicieuses : les besoins langagiers des migrants adultes, l'appropriation langagière en milieu naturel et en contexte didactique et l'ingénierie didactique de la formation. Notre méthodologie d'enquête, basée sur des entretiens semi-dirigés et l'analyse des données recueillies, nous a permis de déduire qu'il convient de prendre en considération le niveau de scolarisation des migrants adultes mais également leurs savoir-faire en amont de la formation linguistique. Par ailleurs, malgré les contraintes liées au marché public, il faudrait mettre en place une ingénierie didactique associée dès le début au projet professionnel, qui permettrait d'exposer plus fréquemment les migrants à la langue du milieu naturel. Le temps de formation est également un élément à prendre en compte car l'appropriation langagière ne peut pas se dérouler dans de bonnes conditions avec les volumes horaires actuels.

Notre recherche devait permettre d'identifier les besoins langagiers des sujets dans l'optique d'un accès à l'emploi. Elle n'a pas vraiment permis d'identifier ces besoins car ils sont très variés et très différents d'un individu à l'autre. La seule certitude que nous ayons et qui a été confirmée par les témoignages des sujets est que l'appropriation langagière dans l'optique d'un accès à l'emploi nécessite davantage de temps de formation. En revanche, notre hypothèse d'une ingénierie didactique qui allierait le contexte didactique et le milieu naturel en impliquant des partenaires extérieurs de manière plus structurée, y compris dans les OF en zone rurale, nous semble primordiale à l'amélioration de la formation. Notre démarche méthodologique compréhensive et qualitative nous a paru appropriée pour notre travail mais nous aurions souhaité disposer de plus de temps afin d'interroger plus de sujets et donc d'obtenir plus de variables à analyser.

La formation linguistique obligatoire des migrants adultes étant liée au contexte politique, économique et social, il est utopique de penser que les enveloppes budgétaires allouées à l'intégration vont subitement augmenter. Toutefois, il serait judicieux de tester un dispositif de formation en alternance tel que celui que nous proposons pour les non-lecteurs/non-scripteurs, afin de vérifier s'il favoriserait l'appropriation langagière et

l'intégration. Si nous devons poursuivre notre travail, nous essayerions de réfléchir à la possibilité d'impliquer différents acteurs dans la formation. Nous essayerions de trouver un moyen de mettre en place un dispositif de formation qui impliquerait tous les acteurs liés à l'intégration (OFII, CADA, assistants sociaux, associations, collectivités territoriales, etc.) afin de favoriser l'inclusion des migrants adultes à la société d'accueil.

Bibliographie

ADAMI, H. (2012). La formation linguistique des adultes migrants. *Revue internationale de recherche en éducation et en formation des adultes migrants*. L'Harmattan, 11-36

ADAMI, H. (2012). Aspects sociolinguistiques de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu social. In ADAMI, H., LECLERCQ, V. (éds). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. Presses universitaires du Septentrion, 51-89.

ADAMI, H., ETIENNE, S., BRETEGNIER, A. (dir.). (2010). *Littéracie et alphabétisation des adultes : questions théoriques, andragogiques et didactiques, Savoirs et formation, recherches et pratiques*. 1.

ARTIGUE, M. (1989). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*. 8, 59-72.

BEACCO, J.-C., LITTLE, D. & HEDGES, C. 2014. *L'intégration linguistique des migrants adultes. Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*. Unité des Politiques Linguistiques Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/16802f9ad5> [Consulté le 02/05/2019]

BECHICHI, N., BOUVIER, G., BRINBAUM, Y., LÊ, J. (2016). Maîtrise de la langue et emploi des immigrés : quels liens ? *Insee références*. Emploi, chômage, revenus du travail, 2016. Disponible en ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2122739?sommaire=2122750>

BRETEGNIER, A. (2016b). Imaginaires plurilingues en situation de pluralités linguistiques inégalitaires. Université de Maine, Le Mans. Disponible en ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01516389> [Consulté le 03/05/2019]

CONSEIL DE L'EUROPE. (2008). *L'intégration linguistique des migrants adultes*. Unité des politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants> [Consulté le 01/05/19]

COSTE, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? *Journal Open Edition*, Aile, 16. 3-22. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/aile/74> [Consulté le 04/05/2019]

COSTE, D. (2009). Postface Médiation et altérité. *Lidil*, 39. 163-170. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/lidil/2752> [consulté le 15/08/2019]

CUQ, J.P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

DE FERRARI, M. (2008). Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment. *Le français dans le monde. Recherche et Applications* n° 44. 20-28

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.). *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissages et de formations* : Paris : Riveneuve éditions, 115-149.

DOMERGUE, F. JOURDAN, V. (2012). L'intégration sur le marché du travail des signataires du contrat d'accueil et d'intégration en France en 2009. *Insee références*. Immigrés et descendants d'immigrés en France, 2012. Disponible en ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1374015?sommaire=1374025> [Consulté le 29/05/2019]

DUPONT, R. (1974). Introduction. *Pour*, n° 34-35, 3-7.

EXTREMANIA, C. (2012). La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. In ADAMI, H., LECLERCQ, V. (éds). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. Presses universitaires du Septentrion, 135-153.

FRANCARD, M., LAMBERT, J., & BERDAL-MASUY, F. (1993). *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique*. Service de la langue française. Communauté française Wallonie-Bruxelles : Bruxelles

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique*. Paris : Armand Colin.

GHIGLIONE, R., BEAUVOIS, J.-L, CHABROL, C., & TROGNON, A. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris : Armand Colin.

GOUVERNEMENT.FR. (2018). *Comité interministériel à l'intégration*. Repéré à l'adresse : <https://www.gouvernement.fr/partage/10268-comite-interministeriel-a-l-integration> [consulté le 28/05/2019]

GUMPERZ, J.-J. (1989b). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, Paris : L'Harmattan, St-Denis : Université de la Réunion

KAUFMANN, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan, coll. 128. [4e éd. 2016]

LË, J., OKBA, M. (2018). L'insertion des immigrés, de l'arrivée en France au premier emploi. Insee première. 1717. Disponible en ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3640742> [consulté le 29/05/2019]

LEBRETON, E. (2016). Besoins langagiers en formation linguistique pour adultes migrants. Enjeux et limites des processus d'identification. In LECONTE, F.(dir.). *Adultes migrants, langues et insertions sociales : dynamiques d'apprentissages et de formations* : Paris : Riveneuve éditions, 89-115.

LECLERCQ, V. (2012). La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60. In ADAMI, H., LECLERCQ, V. (éds). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. Presses universitaires du Septentrion, 173-197.

LEFEVRE, A. (2007). L'insertion professionnelle des migrants non francophones et la formation linguistique : Quels parcours envisagés ? In BRETEGNIER, A. (éd.). *Langues et insertions. Recherches, interventions, réflexivité*. Paris : l'Harmattan. 41-55

LEGIFRANCE, LOI n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, 2004-911 § (2004)

LEGIFRANCE, LOI n° 2016-274 du 7 mars 2016 relative au droit des étrangers en France (1), 2016-911 § (2016)

LITTLE, D. (2012). *L'intégration linguistique des migrants adultes et le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Unité des Politiques Linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3af> [Consulté le 02/05/2019]

MOSCOVICI, S. (1991). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In Denise Jodelet. *Les représentations sociales*. PUF, 82.

MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR, 2016. *Le parcours personnalisé d'intégration républicaine*. En ligne à l'adresse <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine2/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR/La-formation-linguistique>

PELLE-GUETTA, I. (1997). La nouvelle organisation des formations linguistiques financées par le Fas. *Migrants-formation*, n° 108, 143-149.

RICHTERICH, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.

VAN AVERMAET, P. & GYSEN, S. (2006). From needs to tasks : language learning needs in a task-based perspective (Des besoins aux tâches : les besoins en langues dans l'optique de l'apprentissage fondé sur des tâches) In K. VAN DEN BRADEN (éd.). *Task-based language Education (L'enseignement/apprentissage des langues fondé sur des tâches)*. Cambridge : Cambridge University Press. 17-46.

Sigles et abréviations utilisés

AFIDEL : Association formation insertion développement local

AFPA : Agence nationale pour la formation professionnelle des adultes

ANPE : Agence nationale pour l'emploi

CAI : Contrat d'accueil et d'intégration

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

CIEP : Centre international d'études pédagogiques

CIR : Contrat d'intégration républicaine

DILF : diplôme initial de la langue française

DELF : diplôme d'études en langue française

FAS : Fonds d'action social

FNE : Fonds national pour l'emploi

ESF : European Science Foundation's project on second language acquisition by adult immigrants

FLE : Français langue étrangère

FLI : Français langue d'intégration

ILMA : intégration linguistique des migrants adultes

OF : Organisme de Formation

OFII : Office français de l'immigration et de l'intégration

OFPRA : Office français de protection des réfugiés et Apatrides

OPCA : Organisme paritaire collecteur agréé

Tableau des illustrations

1.	Tableau 1	16
2.	Tableau 2	17
3.	Tableau 3	42
4.	Tableau 4	45

Table des annexes¹⁰

Annexe 1 Charpente méthodologique	79
Annexe 2 Le guide d'entretien	81
Annexe 3 Les entretiens	84
Annexe 4 Formulaire de consentement	113

Annexe 1

Charpente méthodologique

DISTRIBUTION DES CONTENUS

		PARCOURS: 200 HEURES 0 - 100 heures											
		Découvrir Repérer Nommer Remplir des écrits partiels relevant de la thématique étudiée					Nommer Explorer Produire des écrits très courts relevant de la thématique étudiée						
DOMAINES	I D E N T I F I C A T I O N C O N Q U I S E S	0 heure à 20 heures		21 heures à 40 heures		41 heures à 60 heures		61 heures à 80 heures		81 heures à 100 heures		É V A L U A T I O N	I N T E R M É D I A I R E
		Séquence 1 <small>de 0h à 20h</small>		Séquence 2 <small>de 21h à 40h</small>		Séquence 3 <small>de 41h à 60h</small>		Séquence 4 <small>de 61h à 80h</small>		Séquence 5 <small>de 81h à 100h</small>			
Vie pratique		S1 Nomenclature de l'habitat	3	S2 Nomenclature de l'habitat	3	S3 Les outils de l'accès au logement	2	S3 Les outils de l'accès au logement	2	S4 Les outils de l'accès au logement S5 Les outils de l'accès au logement	5		
Vie pratique		S1 Les transports locaux		S2 Les transports nationaux		S2 Les transports nationaux		S3 Les transports privés		S3 Les transports privés			
Vie publique			3		4		4	Devoirs - Respect de l'espace public et des institutions Les Valeurs - libertés individuelles (liberté de circulation)	3	Devoirs - Respect de l'espace public et des institutions Les Valeurs - libertés individuelles (liberté de circulation)	3		
Vie pratique		S1 Modèles familiaux S2 Modèles familiaux		S3 Modèles familiaux		S4 Modèles familiaux		S5 La santé - les urgences		S6 La santé - le système français S7 La santé - la prévention	6		
Vie publique		Les droits induits par les valeurs de la France -> droits de l'homme -> respect de la pluralité et des minorités	6	Les droits induits par les valeurs de la France -> droits de l'homme -> respect de la pluralité et des minorités	5	Les symboles de la république (mariage, mairie, état civil, livret de famille)	4		3		6		
Vie pratique		S1 Principes du système éducatif		S2 Organisation en 4 niveaux (maternelle, primaire) (de 3h à 4h) S3 Organisation en 4 niveaux (secondaire, supérieur) (de 3h à 4h)		S4 L'école est obligatoire et gratuite		S5 L'école est mixte		S6 L'école est laïque La République Française: laïque -> séparation des Églises et de l'État ; -> neutralité de l'État et de l'école publique ; -> liberté de culte	de 3h à 6h		
Vie publique			3		de 6h à 8h	La République française - Laïque	de 4h à 6h	Les valeurs - Egalité (égalité garçons / filles mixité)	de 3h à 6h		de 3h à 6h		200H
		Évaluation intermédiaire											
Vie professionnelle		S1 Découvrir le monde du travail en France S2 Découvrir le monde du travail en France	4			S3 Identifier les acteurs professionnels du territoire S4 Identifier ce que travailler veut dire	6	S5 Construire son projet	5				

DISTRIBUTION DES CONTENUS

		PARCOURS 200 HEURES 101 - 200 heures			PARCOURS 100 HEURES 01 - 100 heures			PARCOURS 50 HEURES 01 - 50 heures			
		Décrire, présenter, situer Produire un ou deux messages très courts relevant de la thématique étudiée			Reformuler / illustrer oralement Produire des écrits courts Correspondant au niveau A1 relevant de la thématique étudiée			Intégrer en situation réelle et simulée pour mobiliser ses apprentissages Parler de ses apprentissages relevant des thématiques étudiées			
CHAMPS	DOMAINES	101 heures à 120 heures		121 heures à 140 heures		141 heures à 149 heures 150 heures à 160 heures		161 heures à 180 heures		181 heures à 200 heures	
		Séquence 6 de 10h à 16h		Séquence 7 de 18h à 21h		Séquence 8 de 13h à 15h		Séquence 9 de 15h à 18h		Séquence 10 de 19h à 22h	
LE LOGEMENT 23h/200h 16h/100h 6h/50h	Vie pratique	S5 Les mots du logement						S7 Les documents du logement		S8 Les documents du logement	
	Vie publique		4						3	Respect des règles et usages culturels de la France	
										Obligation fiscale	
LES DEPLACEMENTS 20h/200h 3h/100h 3h/50h	Vie pratique							S4 Transports collectifs			
	Vie publique							Les Valeurs - libertés individuelles (liberté de circulation)		3	
LA FAMILLE / LA SANTE de 46h à 47h/200h de 20h à 23h/100h 8h/50h	Vie pratique	S9 Egalité homme femme		S9 La santé - les activités		S10 La santé - l'hygiène alimentaire S11 La santé - les achats alimentaires		S12 Responsabilités parentales et obligations		S13 Egalité homme femme	
	Vie publique		de 3h à 6h			3	6		3	S14 La fiscalité comme outil de solidarité (à République Française: sociale -> mécanismes de solidarité)	
L'EDUCATION ET LA CULTURE de 94h à 113/200h de 15h à 22h/100h de 5h à 6h/50h	Vie pratique			S8 La richesse de la vie culturelle							
	Vie publique	S7 La représentation du peuple par le peuple (à République Française -> énonciation parlementaire: système de représentation par le suffrage: pluralisme, liberté d'opinion -> la République: la Constitution)		de 3h à 6h		de 5h à 8h	2	S9 Les symboles de la République Française		de 3h à 4h	
LA VIE PROFESSIONNELLE de 16h à 17h/200h de 3h à 4h/100h de 2h à 27h/50h	Vie professionnelle			S6 Agir dans l'entreprise S7 Normes de communication		S8 La réglementation du travail en France		S9 Répondre à une offre d'emploi		S10 Comprendre et interagir dans le cadre de l'exécutif de son travail (de 3h à 4h) S11 Interagir dans le cadre de la relation formelle et informelle (de 3h à 4h)	
				10		de 3h à 5h	5	de 6h à 8h	S12 Connaître les Institutions et les réseaux (5h) S13 Adopter une approche par compétences (de 6h à 9h)	de 11h à 14h	

Annexe 2

Le guide d'entretien

Guide d'entretien

Apprenant :

Âge :

Nationalité :

Date d'arrivée en France :

Niveau d'études : peu ou pas scolarisé.e équivalent primaire
 équivalent secondaire enseignement supérieur

Êtes-vous inscrit.e à pôle emploi ? : Oui Non

Si oui, depuis combien de temps ?:

Expérience professionnelle :

Quelles langues parlez-vous ?

1/ Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez pour communiquer en français en dehors de la salle de classe ? S'agit-il surtout de problèmes de compréhension ? De problèmes d'expression ? Et dans quelles situations ?

2/ Quelles activités de classe vous aident le plus à communiquer en français ?
Activités de compréhension ? Activités orales ? Jeux de rôle ? Sorties pédagogiques ?

3/ Que pensez-vous avoir besoin de travailler en classe pour être plus efficace dans votre recherche d'emploi ? La grammaire ? Le vocabulaire ? La communication ?
La situation d'interview ?

4/ Quand avez-vous l'impression de mémoriser le mieux ce que vous apprenez et d'être capable de le réutiliser ? En contexte didactique formel ? En milieu naturel ?

5/ Quand vous apprenez le français, quelles techniques utilisez-vous pour bien apprendre ou mémoriser ? Comment faites-vous ?

6/ Quand vous entendez le français en dehors de la classe, est-ce que cela vous aide à apprendre la langue, à parler ? Expliquez.

ماهي اهم الصعوبات التي تواجهها للتعبير باللغة الفرنسية خارج القسم؟ هل هو مشكل الفهم ام مشكل التعبير؟ وفي اي حالة؟

ماهي الانشطة التربوية التي تساعدك اكثر للتعبير باللغة الفرنسية داخل القسم؟ هل هي أنشطة الفهم، أنشطة التعبير الشفوي، لعبة الادوار، ام الخرجات التربوية؟

ما هو العمل الذي تضمن انك تحتاج إتقانه داخل القسم لكي يساعدك اكثر في البحث على فرصة عمل؟ القواعد اللغوية، مفردات اللغة، التواصل ام الاختبارات الاستجواب؟

متى تضمن انك استوعبت اكثر ما تعلمته، وباستطاعتك توظيفه واستعماله؟ في سياق التعليم الرسمي، ام الوسط العادي الطبيعي؟

لتعلم اللغة الفرنسية ، ماهي الطرق او التقنيات التي تعتمد عليها للتعلم والحفظ؟ وباي طريقة؟

عندما تصادف النطق بالفرنسية خارج القسم ، هل يساعدك ذلك على تعلم اللغة ام التعبير . والتواصل؟ اشرح كيف ذلك

Annexe 3

Les entretiens

Rachid

Q1: Quelles sont les difficultés principales que vous avez rencontrées à la communication en français à l'extérieur de la classe ?

- 1) Les citoyens français qui sont à la rue parlent rapidement , aux magasins , et aux entreprises gouvernementales.
- 2) Il y a des difficultés à la compréhension .
- 3) Je demande aux gens de parler doucement pour que je comprenne ce qu'ils disent .
- 4) En tout cas , la langue de la rue est totalement différente de celle de l'apprentissage .

Q2 : Quelles sont les activités de la classe qui vous aident en français ?

- 1) Résoudre les exercices dans la classe . ✓
- 2) Le professeur parle toujours en français dans la classe !
- 3) Poser plusieurs de questions du professeur à tous les élèves d'une manière continue .
- 4) Faire les dialogues entre les élèves dans la classe .
- 5) Les excursions éducatives , nous sommes déjà allés avec le professeur à plusieurs endroits dans la ville de Saint-Gaudens comme : l'église , le bureau de tourisme , le cinéma , et nous avons appris pendant cette excursion éducative comment trouver l'endroit où nous voudrions aller dans la ville .

Q3 : Qu'est-ce que vous devriez faire pour que vous soyez plus efficace dans votre recherche de travail et qu'est-ce que vous en pensez ?

1) Que le professeur présente chaque élève par les vocabulaires de son travail et la recherche de travail .

2) Que les élèves parlent entre eux dans la classe en français .

3) Que le professeur donne aux élèves des dialogues autour des entreprises auxquelles ils ont besoin d'aller ex : (La Poste , La Caf et Pôle emploi) .

4) L'utilisation du professeur de la grammaire de la langue française pendant ce cours .

Q4 : Quand est-ce que vous vous sentez mémoriser ce que vous avez appris et comment l'appliquer ?

1) Dans chaque début du cours , le professeur répète les mots et les vocabulaires qu'il nous donne , et les utilise pour faire des dialogues .

2) L'apprentissage de la langue française a besoin d'une durée plus longue pour maîtriser la langue (lecture , écriture , oral et parler) , cela aide à arriver au niveau B1 pour pouvoir trouver un travail pour que nous remercions le gouvernement français , et fait l'intégration à la société française .

Q5 : Quand vous apprenez la langue française , quelles sont les stratégies que vous utilisez pour bien apprendre et mémoriser ?

1) J'utilise la stratégie de l'apprentissage par l'Internet à travers des cours qui sont sur You Tube , et à travers des sites pour apprendre puis je regarde la Télévision .

2) Les livres éducatifs (Grammaire + Vocabulaires) .

3) Pour apprendre le français de manière excellente nous avons besoin de quatre bases :

a) L'écriture b) La lecture c) L'oral d) Parler

4) Pour trouver un travail pour moi , j'ai besoin d'arriver au niveau B1 .

5) La communication et écouter les gens qui parlent partout .

6) Quand je vais à n'importe quel endroit je prépare les mots que je voudrais utiliser pour parler .

Q6) Quand vous écoutez le français à l'extérieur de la classe , est-ce que ça vous aide à apprendre ?

1) Oui , écouter le français à l'extérieur de classe m'aide à apprendre le français .

2) Quand je vais aux endroits desquels j'ai besoin je parle le français .

السؤال الأول : ما هي الصعوبات التي تواجهها في التواصل باللغة الفرنسية خارج الفصل الدراسي ؟

- (1) يتكلم المواطنون الفرنسيون في الشارع ، المحلات التجارية والمؤسسات الحكومية بسرعة كبيرة .
- (2) يوجد مشاكل في الفهم .
- (3) أطلب من الناس التحدث ببطء حتى أفهم ما يقولون .
- (4) لغة الشارع تختلف كلياً عن لغة التعليم في جميع الحالات .

السؤال الثاني : ما هي أنشطة القسم التي تساعدك أكثر في اللغة الفرنسية ؟

- (1) حل الأمثلة داخل القسم .
- (2) المعلم يتكلم طوال اليوم باللغة الفرنسية داخل القسم .
- (3) طرح العديد من الأسئلة من المدرس على جميع الطلاب بشكل مستمر .
- (4) عمل الحوارات بين الطلاب في الصف .
- (5) النزاهات التعليمية ، لقد ذهبنا مع المدرس الى عدة أماكن داخل مدينة سانت غوادانس مثل : الكنيسة ، مكتب السياحة ، السينما ، وقد تعلمنا خلال هذه النزاهة التعليمية كيف نجدج المكان الذي نريد الذهاب اليه داخل المدينة .

السؤال الثالث : ماذا يجب عليكم أن تفعلوا من أجل أن تكونوا أكثر فعالية في بحثكم عن عمل وماذا تفكرون في ذلك ؟

(1) أن يتم تعريف كل طالب بالمصطلحات الخاصة بعمله ، وطريقة البحث عن العمل .

(2) تكلم الطلاب مع بعضهم في الفصل باللغة الفرنسية .

(3) قيام المدرس بإعطاء الطلاب حوارات حول المؤسسات التي يحتاج الطالب الذهاب إليها ، مثل : (اللابوست ، الكاف ، البول امبلوا) .

(4) استخدام المدرس قواعد اللغة الفرنسية خلال هذا الكورس .

السؤال الرابع : متى تشعر بحفظ ما تعلمته ، وكيفية تطبيقه ؟

(1) يقوم المعلم في كل بداية درس بتكرار الكلمات والمطلحات التي يعطيها، واستخدامها في عمل الحوارات .

(2) تعلم اللغة الفرنسية يحتاج الى مدة أطول ، وذلك ليتم إتقان اللغة (قراءة ، كتابة ، تحدث ، سماع) ، وهذا يساعد إلى الوصول إلى المستوى لكي يتم القدرة على إيجاد العمل لنشكر الحكومة الفرنسية ، والإندماج داخل المجتمع الفرنسي .

السؤال الخامس : عندما تتعلم اللغة الفرنسية ، ما هي التقنيات التي تستخدمها للتعلم جيدا والحفظ ؟

- 1) استخدم تقنية التعلم من خلال الإنترنت عن طريق الدروس التي تكون على اليوتيوب ، وعن طريق مواقع التعليم وسماع التلفاز .
- 2) الكتب التعليمية (قواعد + كلمات) .
- 3) لتعلم اللغة الفرنسية بشكل ممتاز نحتاج إلى أربع أساسيات :
أ) الكتابة ب) القراءة ج) السماع د) التحدث .
- 4) من أجل أن أجد عمل لي أحتاج إلى الوصول إلى المستوى B1 .
- 5) الإتصال وسماع الناس الذين يتكلمون في كل مكان .
- 6) عندما أذهب إلى أي مكان أجهز الكلمات التي أريد استخدامها للتكلم .

السؤال السادس : عندما تسمع اللغة الفرنسية خارج الفصل هل يساعدك ذلك على تعلم اللغة.

- 1) نعم ، سماع اللغة الفرنسية خارج الفصل يساعدني على تعلم اللغة .
- 2) عندما أذهب إلى الأماكن التي أحتاجها أتكلم باللغة الفرنسية .

Q1: Quelles sont les difficultés principales que vous avez rencontrées à la communication en français à l'extérieur de la classe ?

Il y a quelques difficultés dans quelques vocabulaires, la méthode de changement, connecter l'information à cause des contraintes de temps ou la difficulté à communiquer en termes de mots et la différence de la langue, peu de vocabulaires.

Q2 : Quelles sont les activités de la classe qui vous aident en français ?

Il y a des problèmes simples, mais ils ont disparu après ma présence dans la classe, mais avant, il y avait beaucoup de problèmes, j'ai commencé à apprendre énormément, mais l'expression (exprimer) ça revient à moi grâce à des vocabulaires et les traduire de l'arabe au français.

Dans quels cas ?

En cas de la communication pour demander une question du travail, un endroit et les choses de la vie en général.

Les activités de la classe :

- 1) L'explication qui est excellente.
- 2) Expliquer l'information d'une stratégie de l'apprentissage par jouer.
- 3) L'apprentissage à travers des dialogues et des discussions et en parlant entre les élèves dans la classe.
- 4) Les activités de la compréhension, j'ai des informations sur la grammaire de la langue française car je l'ai déjà étudiée à la maison en plus de l'explication du professeur dans la classe.

Les activités orales :

J'avais peur de parler au début de ma présence dans la classe mais le professeur m'a beaucoup aidée , jouer les rôles est une façon excellente pour l'apprentissage

Les excursions éducatives :

Une façon géniale revient deux intérêts qui sont :

l'apprentissage et l'excursion , et c'est ce que nous appelons l'apprentissage sur la terre de la réalité .

Q3 : Qu'est-ce que vous devriez faire pour que vous soyez plus efficace dans votre recherche de travail et qu'est-ce que vous en pensez ?

1) La manière est très excellente .

2) Le professeur m'a déjà appris des méthodes et des façons , je ne les connaissais pas avant .

3) Par rapport à la grammaire de la langue française , nous avons commencé de la grammaire simple , et nous développerons car la grammaire est facile .

4) Je souhaite que nous commençons la langue par apprendre l'alphabet , les pistes audio (les voyelles et les consonnes) et les vocabulaires .

5) Ce n'est pas un défaut de la classe mais c'est une routine en général , car à l'Afidel l'apprentissage est génial , et les professeurs sont excellents , mais je souhaite avoir des développements dans la langue .

Q4 : Quand est-ce que vous vous sentez mémoriser ce que vous avez appris et comment l'appliquer ?

- 1) La communication dans la classe est excellente . ✓
- 2) C'est une motivation pour apprendre et continuer . ✓
- 3) Les attitudes :

La vie en France t'oblige à faire l'intégration et comment communiquer avec les gens pour cela à travers des rôles nous apprenons dans la classe beaucoup de choses dans tous les domaines de la vie utile . ✓

Q5 : Quand vous apprenez la langue française , quelles sont les stratégies que vous utilisez pour bien apprendre et mémoriser ?

- 1) Dans la classe je les mémorise ou après être rentrée à la maison .
- 2) Dans la vie publique et communiquer avec les gens français dans ma propre vie .
- 3) Quand on va aux lieux publiques (le marché ou le parc) .
- 4) Quand on va chez le médecin ou pour effectuer mes propres papiers .
- 5) J'ai l'autonomie de me souvenir de ce que j'ai appris dans la classe .

Q6) Quand vous écoutez le français à l'extérieur de la classe , est-ce que ça vous aide à apprendre ?

Les stratégies :

1) La volonté et la détermination .

2) La répétition et le suivi .

Ils sont essentiels pour atteindre le but à la réussite à l'apprentissage de la langue française .

3) L'apprentissage dans la classe .

4) L'ordinateur .

5) You Tube .

6) Se mélanger avec les gens comme les voisins .

Parler par quelques vocabulaires est facile mais par quelques autres vocabulaires est difficile pour moi .

L'attitude de la médecine :

J'étais malade et je suis allée toute seule chez la médecine et comme ces attitudes je les laisse à mes fils , je lui ai expliqué mon état maladie , elle m'a comprise et je l'ai comprise et j'ai réussi à avoir l'autonomie sur moi-même , et les informations que j'ai acquises (que j'ai obtenues) dans la classe .

السؤال الأول : ما هي الصعوبات التي تواجهها في التواصل باللغة الفرنسية خارج الفصل الدراسي ؟

هناك بعض الصعوبات ، بعض المفردات ، طريقة التغيير ، طريقة توصيل المعلومة بسبب ضيق الوقت أو صعوبة التواصل من ناحية الكلمات واختلاف اللغة ، قليل من المفردات .

السؤال الثاني : ما هي أنشطة القسم التي تساعدك أكثر في اللغة الفرنسية ؟

يوجد مشاكل بسيطة لكنها اختلفت بعد حضوري في الفصل ، أما قبل ذلك فكانت كبيرة ، بدأت أفهم بشكل هائل ، أما التعبير فذلك يعود إلي بسبب المفردات وترجمتها من العربية إلى الفرنسية .

في أي الحالات ؟

في حالات التواصل للسؤال عن عمل ، مكان و أمور الحياة بشكل عام .

أنشطة القسم :

- 1) الشرح الممتاز .
- 2) شرح المعلومة بإستراتيجية التعلم باللعب .
- 3) التعلم عن طريق الحوارات والمناقشات والتحدث بين الطلاب الفصل .
- 4) أنشطة الفهم ، أنا لذي معلومات عن قواعد اللغة الفرنسية فقد درستها في المنزل بالإضافة إلى شرح المعلم داخل الصف .

الأنشطة الشفهية :

كنت أخاف من التحدث في بداية حضوري في الصف ولكن الأستاذ ساعدني كثيرا ، لعب الأدوار طريقة ممتازة جدا للتعلم .

النزهات التعليمية :

أسلوب رائع يعود بفائدتين هما : التعلم والنزهة وهذا ما يسمى التعليم على أرض الواقع .

السؤال الثالث : ماذا يجب عليكم أن تفعلوا من أجل أن تكونوا أكثر فعالية في بحثكم عن عمل وماذا تفكؤون في ذلك ؟

(1) الأسلوب ممتاز جدا .

(2) فقد علمني المعلم أساليب وطرق لم يكن لدي علم بها سابقا .

(3) أما قواعد اللغة ، بدأنا بالقواعد البسيطة وسوف نتقدم لأن قواعد اللغة الفرنسية سهلة .

(4) أتمنى أن نبدأ باللغة من تعلم الأحرف ثم المقاطع الصوتية (حروف العلة و الحروف الساكنة) ثم الكلمات .

(5) وهذا ليس تقصيرا من الصف ولكنه روتين بشكل عام ، ففي الأفيال التعليم رائع والمعلمين ممتازين لكن أتمنى أن يكون هناك تطورات في اللغة .

السؤال السادس : عندما تسمع اللغة الفرنسية خارج الفصل هل يساعدك ذلك على تعلم اللغة.

التقنيات :

(1) الإرادة والعزيمة .

(2) التكرار والمتابعة .

فهما أساسيان لتحقيق الهدف في النجاح في تعلم اللغة .

(3) التعلم داخل الصف .

(4) الكمبيوتر .

(5) اليوتيوب .

(6) الإختلاط مع الناس كالجيران .

التحدث ببعض المفردات سهل ولكن بعض المفردات الأخرى صعبة لدي .

موقف الطيبة :

كنت مريضة وذهبت لمفردى عند الطيبة وكنت قبل ذلك أعتد على أبنائي وشرحت لها حالتى المرضية وفهمت على وفهمت عليها ونجحت في ذلك بالإعتد على نفسي و المعلومات التي اكتسبتها في الصف .

Sofia

Q1: Quelles sont les difficultés principales que vous avez rencontrées à la communication en français à l'extérieur de la classe ?

- 1) Dès que je connais l'anglais je trouve le mélange entre le français et l'anglais .
- 2) Parfois , j'ai honte de parler avec des gens qui ne me donnent pas de temps pour leur expliquer ce que je voudrais . ✓
- 3) parfois les gens parlent rapidement et je ne peux pas les comprendre. ✓
- 4) Après le cours , j'ai commencé à parler le français sans utiliser l'anglais .
- 5) j'ai un problème , c'est de m'exprimer , quelques gens m'ont offert un conseil , c'est de ne plus dire à une autre femme {mon amour} .

Q2 : Quelles sont les activités de la classe qui vous aident en français ?

- 1) Le professeur aide les élèves à casser le mur de la peur de parler français . ✓
- 2) Les dialogues que nous écoutons dans la classe . ✓
- 3) Quand j'écris les mots français je les mémorise rapidement "tout de suite" ✓
- 4) Le dialogue entre les élèves , quand l'élève avec lequel je parle soit de mon niveau éducatif ou plus , je profite du dialogue . ✓
- 5) Jouer les rôles parmi les élèves leur donne la possibilité s'exprimer et de parler sans peur . ✓

Q3 : Qu'est-ce que vous devriez faire pour que vous soyez plus efficace dans votre recherche de travail et qu'est-ce que vous en pensez ?

- 1) J'ai besoin d'apprendre sur l'ordinateur . ✓
- 2) J'ai besoin de toutes les étapes pour la recherche de travail . ✓
- 3) Je comprends la grammaire de la langue dans la classe , mais je n'étudie pas à la maison .
- 4) J'ai les motivations pour terminer l'apprentissage de la langue française .
- 5) Les vocabulaires de la langue française sont faciles pour moi . ✓
- 6) J'ai profité du cours , et il m'a aidé à communiquer avec les élèves dans la classe , et j'ai commencé à aller toute seule à quelques endroits et m'exprimer et leur demander ce que je voudrais .
- 7) Les dialogues que le professeur a faits étaient géniaux et ils m'ont aidé à parler à l'extérieur de la classe .

Q4 : Quand est-ce que vous vous sentez mémoriser ce que vous avez appris et comment l'appliquer ?

- 1) Quand j'ai besoin de configurer une phrase dans la vie quotidienne je me souviens de ce que nous avons appris dans la classe .
- 2) Dans la classe , j'ai appris les fondations de la langue française et la confiance en soi pour parler à l'extérieur de la classe et avec mes enfants à la maison . ✓

Q5 : Quand vous apprenez la langue française , quelles sont les stratégies que vous utilisez pour bien apprendre et mémoriser ? ✓

1) Les stratégies que j'utilise sont : (l'ordinateur , le dictionnaire , la télévision et le téléphone portable . ✓

2) Ecouter le français à l'extérieur de classe m'aide dans l'apprentissage. ✓

3) Je parle le français avec les gens à l'extérieur de la classe et sans avoir peur . ✓

Q6 : Quand vous écoutez la langue française à l'extérieur de classe , est-ce que ça vous aide à apprendre ? ✓

1) Oui , quand je regarde la télévision j'écris les mots qui sont continus et je les mémorise et les utilise quand je parle avec les gens . ✓

2) J'essaie de parler à l'extérieur de la classe en français dans beaucoup d'endroits et quelques gens me corrigent quelques phrases et ça m'aide beaucoup à apprendre . ✓

السؤال الأول : ما هي الصعوبات التي تواجهها في التواصل باللغة الفرنسية خارج الفصل الدراسي ؟

- 1) لأنني أعرف اللغة الانجليزية , أجد إختلاط بين اللغة الفرنسية والإنجليزية .
- 2) أخجل أحيانا من التحدث مع بعض الناس الذين لا يعطوني وقت من أجل أن أفهمهم ما أريد .
- 3) في بعض الأحيان يتكلم الناس بسرعة فلا أستطيع أن أفهمهم .
- 4) بعد الكورس بدأت أتحدث الفرنسية دون إستخدام اللغة الإنجليزية .
- 5) لدي مشكلة في التعبير عن نفسي , بعض الناس قنموا لي نصيحة أن لا أقول حبيبيتي لإمرأة ثانية .

السؤال الثاني : ما هي أنشطة القسم التي تساعدك أكثر في اللغة الفرنسية ؟

- 1) المدرس يساعد الطلاب على كسر حاجز الخوف للتحدث باللغة الفرنسية
- 2) الحوارات التي نسمعها داخل الفصل .
- 3) عندما أكتب الكلمات الفرنسية أحفظها بسرعة .
- 4) الحوار بين الطلاب عندما يكون الطالب الذي أتحدث معه من نفس مستواي التعليمي أو أعلى من مستواي أستفيد من الحوار .
- 5) لعب الأدوار بين الطلاب داخل الفصل يعطي الطلاب الفرصة للتعبير والتحدث باللغة الفرنسية بدون خوف .

السؤال الثالث : ماذا يجب عليكم أن تفعلوا من أجل أن تكونوا أكثر فعالية في بحثكم عن عمل وماذا تفكرون في ذلك ؟

- (1) أحتاج أن أتعلم على الكمبيوتر .
- (2) أحتاج لمعرفة جميع الخطوات للبحث عن العمل .
- (3) أفهم قواعد اللغة في الفصل الدراسي ولكن لا أدرس في المنزل .
- (4) لدي المحفزات لإكمال تعلم اللغة الفرنسية .
- (5) مفردات اللغة الفرنسية سهلة بالنسبة لي .
- (6) إستفدت من الكورس , وساعدني على الإتصال مع الطلاب داخل الفصل الدراسي , وبدأت أذهب لوحدي إلى بعض الأماكن وأعرف عن نفسي وأطلب منهم ما أريد .
- (7) الحوارات التي قام بها المدرس كانت رائعة وساعدتني على التكلم خارج الفصل .

السؤال الرابع : متى تشعر بحفظ ما تعلمته ، وكيفية تطبيقه ؟

- (1) عندما أحتاج تكوين الجمل بالفرنسية في الحياة اليومية أتذكر الذي تعلمناه في الفصل.
- (2) في الفصل الدراسي تعلمت أسس اللغة الفرنسية والثقة بالنفس من أجل التحدث خارج الفصل , ومع أولادي في المنزل .

السؤال الخامس : عندما تتعلم اللغة الفرنسية ، ما هي التقنيات التي تستخدمها للتعلم جيدا والحفظ ؟

(1) التقنيات التي استخدمتها هي : (الكمبيوتر - القاموس - التلفاز - الهاتف النقال) .

(2) سماع اللغة الفرنسية خارج الفصل يساعدني في التعلم .

(3) أتحدث الفرنسية مع الناس خارج الفصل وبدون خوف .

السؤال السادس : عندما تسمع اللغة الفرنسية خارج الفصل هل يساعدك ذلك على تعلم اللغة .

(1) نعم عندما أشاهد التلفاز أكتب الكلمات التي تتكرر وأحفظها وأستخدمها عندما أتحدث مع الناس.

(2) أحوال أن أتكلم خارج الفصل باللغة الفرنسية في كثير من الأماكن وبض الناس يصححوا لي بعض الجمل وهذا يساعدني كثيرا في التعلم .

Abdellah

Q1: Quelles sont les difficultés principales que vous avez rencontrées à la communication en français à l'extérieur de la classe ?

- 1) Je trouve des difficultés dans la lecture et l'écriture .
- 2) Je comprends les paroles et je ne peux pas exprimer ce que je voudrais dire .
- 3) Avoir une différence entre la langue de l'apprentissage et la langue de la rue .
- 4) Quand je vais aux entreprises officielles comme la Caf , pour effectuer mes papier , une personne de mes amis va avec moi pour me traduire ce qu'il me dit l'employé .

Q2 : Quelles sont les activités de la classe qui vous aident en français ?

- 1) La façon de l'explication du professeur dans la classe est géniale , et elle nous aide à apprendre la langue française .
- 2) Les activités de l'expression orale sont plus faciles que les activités de l'expression écrite c'est-à-dire les questions écrites .
- 3) Je comprends les dialogues oraux qui passent entre le professeur et les élèves dans la classe .

Q3 : Qu'est-ce que vous devriez faire pour que vous soyez plus efficace dans votre recherche de travail et qu'est-ce que vous en pensez ?

- 1) J'ai besoin d'apprendre sur l'écriture en français .
- 2) Le professeur explique les grammaires d'une manière excellente dans la classe et je comprends quelques grammaires et je trouve une difficulté à la compréhension de la grammaire à cause de l'âge et à cause d'avoir des problèmes familiales dans lesquels je passe .
- 3) Les vocabulaires de la langue française sont faciles et je peux les comprendre .

Q4 : Quand est-ce que vous vous sentez mémoriser ce que vous avez appris et comment l'appliquer ?

- 1) Quand je suis venu à Saint-Gaudens j'ai appris le français plus que ce que j'ai appris à Toulouse et cela est grâce à la façon de l'explication qui est géniale .
- 2) L'apprentissage officiel de la langue française a besoin de beaucoup de temps .

Q5 : Quand vous apprenez la langue française , quelles sont les stratégies que vous utilisez pour bien apprendre et mémoriser ?

- 1) Ecouter la langue française à l'extérieur de la classe m'aide à apprendre .
- 2) j'essaie de parler français avec les gens à l'extérieur de la classe .

Q6 : Quand vous écoutez la langue française à l'extérieur de classe , est-ce que ça vous aide à apprendre ?

- 1) Oui , quand je communique avec les français à l'extérieur de classe j'apprends le français .
- 2) Ecouter la radio en français .

السؤال الأول : ما هي الصعوبات التي تواجهها في التواصل باللغة الفرنسية خارج الفصل الدراسي ؟

- (1) أجد الصعوبات في القراءة والكتابة .
- (2) أفهم الكلام ولا أستطيع التعبير عن ما أريد أن أقول .
- (3) وجود فرق بين اللغة التعليمية ولغة الشارع .
- (4) عندما أذهب إلى المؤسسات الرسمية مثل الكاف لإنجاز أوراق يذهب معي شخص من أصدقائي ليترجم لي ما يقوله الموظف .

السؤال الثاني : ما هي أنشطة القسم التي تساعدك أكثر في اللغة الفرنسية ؟

- (1) طريقة شرح المدرس داخل الفصل رائعة وتساعدنا على تعلم اللغة الفرنسي.
 - (2) أنشطة التعبير الشفوي أسهل من أنشطة الفهم أي الأسئلة الكتابية .
 - (3) أفهم الحوارات الشفهية التي تدور بين المدرس والطلاب داخل الفصل.
- السؤال الثالث : ماذا يجب عليكم أن تفعلوا من أجل أن تكونوا أكثر فعالية في بحثكم عن عمل وماذا تفكرون في ذلك ؟
- (1) أحتاج أن أتعلم على الكتابة باللغة الفرنسية .
 - (2) المدرس يشرح القواعد بشكل ممتاز داخل الفصل وأنا أفهم بعضها وأجد صعوبة في فهم القواعد بسبب العمر ووجود مشاكل عائلية أمر بها .
 - (3) مفردات اللغة سهلة وأستطيع أن أفهمها.

السؤال الرابع : متى تشعر بحفظ ما تعلمته ، وكيفية تطبيقه ؟

- 1) عندما أتيت إلى سانغونديانس تعلمت في اللغة الفرنسي أكثر مما تعلمته عندما كنت في تولوز وذلك لأن طريقة الشرح رائعة .
- 2)التعليم الرسمي للغة الفرنسي يحتاج إلى وقت كبير.

السؤال الخامس : عندما تتعلم اللغة الفرنسية ، ما هي التقنيات التي تستخدمها للتعلم جيدا والحفظ ؟

- 1) سماع اللغة الفرنسية خارج الفصل يساعدني في التعلم .
 - 2) أحاول أن أتحدث الفرنسية مع الناس خارج الفصل .
- السؤال السادس : عندما تسمع اللغة الفرنسية خارج الفصل هل يساعدك ذلك على تعلم اللغة.

- 1) نعم عندما أتواصل مع الفرنسيين خارج الفصل أتعلم اللغة الفرنسية.
- 2)الإستماع إلى الراديو باللغة الفرنسي .

Medhi

Q1: Quelles sont les difficultés principales que vous avez rencontrées à la communication en français à l'extérieur de la classe ?

- 1) Je trouve les difficultés dans la compréhension et dans l'expression à l'extérieur de la classe . ✓
- 2) Je comprends quelques paroles et je ne peux pas exprimer ce je voudrais dire .
- 3) J'ai besoin de beaucoup de temps pour que j'apprenne le français . ✓

Q2 : Quelles sont les activités de la classe qui vous aident en français ?

- 1) La façon de l'explication du professeur dans la classe est géniale et elle nous aide à apprendre le français . ✓
- 2) Je ne peux pas exprimer en français . ✓
- 3) Quand j'écris les mots français je les mémorise rapidement "tout de suite" ✓

Q3 : Qu'est-ce que vous devriez faire pour que vous soyez plus efficace dans votre recherche de travail et qu'est-ce que vous en pensez ?

1) J'ai besoin d'apprendre la langue française .

2) Le professeur explique les grammaires d'une manière excellente dans la classe , je comprends quelques grammaires , je trouve une difficulté à la compréhension de la grammaire à cause de l'âge et besoin de 400 heures pour apprendre le français .

3) Je peux comprendre un peu les vocabulaires de la langue française .

Q4 : Quand est-ce que vous vous sentez mémoriser ce que vous avez appris et comment l'appliquer ?

1) Quand j'ai commencé les cours de la langue française j'ai commencé à apprendre la langue française et à la comprendre mais lentement .

2) L'éducation formelle de la langue française est meilleure que celle naturelle . ✓

Q5 : Quand vous apprenez la langue française , quelles sont les stratégies que vous utilisez pour bien apprendre et mémoriser ?

- 1) L'autonomie en parlant le français après avoir assisté les leçon dans la classe .**
 - 2) J'essaie de parler le français avec les gens à l'extérieur de la classe .**
 - 3) A travers des chaînes éducatives sur You Tube .**
-

Q6 : Quand vous écoutez le français à l'extérieur de la classe , est-ce que ça vous aide à apprendre le français ?

- 1) Oui , quand je communique avec les français à l'extérieur de la classe je comprends un peu , mais je ne peux pas parler .**
- 2) Ecouter le français à l'extérieur de la classe aide à apprendre .**

السؤال الأول : ما هي الصعوبات التي تواجهها في التواصل باللغة الفرنسية خارج الفصل الدراسي ؟

- 1) أجد الصعوبات في الفهم والتعبير خارج الفصل .
- 2) أفهم بعض الكلام ولا أستطيع التعبير عن ما أريد أن أقول .
- 3) أحتاج الكثير من الوقت لكي أتعلم اللغة الفرنسية .

السؤال الثاني : ما هي أنشطة القسم التي تساعدك أكثر في اللغة الفرنسية ؟

- 1) طريقة شرح المدرس داخل الفصل رائعة وتساعدنا على تعلم اللغة الفرنسية.
 - 2) لا أستطيع التعبير باللغة الفرنسية .
- السؤال الثالث : ماذا يجب عليكم أن تفعلوا من أجل أن تكونوا أكثر فعالية في بحثكم عن عمل وماذا تفكّون في ذلك ؟
- 1) أحتاج أن أتعلم اللغة الفرنسية .
 - 2) المدرس يشرح القواعد بشكل ممتاز داخل الفصل وأنا أفهم بعضها وأجد صعوبة في فهم القواعد بسبب العمر وأحتاج إلى 400 ساعة من أجل أتعلم اللغة الفرنسية . .
 - 3) مفردات أستطيع أن أفهمها قليلا .

السؤال الرابع : متى تشعر بحفظ ما تعلمته ، وكيفية تطبيقه ؟

- 1) عندما بدأت دورة اللغة الفرنسية بدأت أتعلم اللغة الفرنسية وأفهمها ولكن ببطئ .
- 2) التعليم الرسمي للغة الفرنسي أفضل من الوسط الطبيعي .

السؤال الخامس : عندما تتعلم اللغة الفرنسية ، ما هي التقنيات التي تستخدمها للتعلم جيدا والحفظ ؟

- 1) الإعتماد على النفس في التحدث بعد حضور الدروس داخل الفصل .
- 2) أحاول أن أتحدث الفرنسية مع الناس خارج الفصل .
- 3) عن طريق القنوات التعليمية على اليوتيوب .

السؤال السادس : عندما تسمع اللغة الفرنسية خارج الفصل هل يساعدك ذلك على تعلم اللغة.

- 1) نعم عندما أتواصل مع الفرنسيين خارج الفصل أفهم قليلا ولكن لا أستطيع التحدث .
- 2) سماع اللغة الفرنسية خارج الفصل يساعد على التعلم .

Annexe 4
Formulaires de consentement

Rachid

Autorisation de droit à l'image et/ou de la voix

.....
Objet : Autorisation de filmer et publier des images et/ou voix

Je, soussigné.e,

Nom Prénom:.....

Adresse :

Code postal : Ville :.....

Pays : ..France.....

Tél :

.....@.....

Autorise, à titre gratuit ..M. Benjamin Verdier

- à m'enregistrer lors de la réalisation d'un entretien dans le cadre de son travail de recherche pour l'université de Grenoble Alpes

A Saint-gaudens le 17/04/2019

- à utiliser les données recueillies pour la rédaction de son mémoire de recherche de master 2.

Je peux me rétracter à tout moment, sur simple demande écrite.

Je déclare avoir 18 ans ou plus et être compétent.e à signer ce formulaire en mon propre nom. J'ai lu et compris toutes les implications de cette autorisation.

Les données recueillies seront anonymisées lors de la traduction et de la transcription des entretiens.

Fait à

Le

Signature :

Saint-gaudens

17/04/2019

Sonia

Autorisation de droit à l'image et/ou de la voix

Objet : Autorisation de filmer et publier des images et/ou voix

Je, soussigné.e,

Nom : Prénom :

Adresse :

Code postal : Ville :

Pays : France

Tél :

.....@.....

Autorise, à titre gratuit M. Benjamin Verdier.

- à m'enregistrer lors de la réalisation d'un entretien dans le cadre de son travail de recherche pour l'université de Grenoble Alpes

A Saint gaudens le 17/04/2019

- à utiliser les données recueillies pour la rédaction de son mémoire de recherche de master 2.

Je peux me rétracter à tout moment, sur simple demande écrite.

Je déclare avoir 18 ans ou plus et être compétent.e à signer ce formulaire en mon propre nom. J'ai lu et compris toutes les implications de cette autorisation.

Les données recueillies seront anonymisées lors de la traduction et de la transcription des entretiens.

Fait à

Le

Signature :

Saint gaudens

17/04/2019

Sofia

Autorisation de droit à l'image et/ou de la voix

Objet : Autorisation de filmer et publier des images et/ou voix

Je, soussigné.e,

Nom : Prénom:

Adresse :

Code postal : Ville :

Pays : France

Tél :

..... yahoo.com

Autorise, à titre gratuit

- à m'enregistrer lors de la réalisation d'un entretien dans le cadre de son travail de recherche pour l'université de Grenoble Alpes

A. Saint gaudens le 17/04/2019

- à utiliser les données recueillies pour la rédaction de son mémoire de recherche de master 2.

Je peux me rétracter à tout moment, sur simple demande écrite.

Je déclare avoir 18 ans ou plus et être compétent.e à signer ce formulaire en mon propre nom. J'ai lu et compris toutes les implications de cette autorisation.

Les données recueillies seront anonymisées lors de la traduction et de la transcription des entretiens.

Fait à 17/04/2019

Le
Saint gaudens

Abdellah

Autorisation de droit à l'image et/ou de la voix

Objet : Autorisation de filmer et publier des images et/ou voix

Je, soussigné.e,

Nom : Prénom:

Adresse

Code postal : Ville :

Pays : FRANCE

Tél :

.....@.....

Autorise, à titre gratuit ...N. Benjamin Vendier...

- à m'enregistrer lors de la réalisation d'un entretien dans le cadre de son travail de recherche pour l'université de Grenoble Alpes

A Saint-Gaudens le 24/04/19

- à utiliser les données recueillies pour la rédaction de son mémoire de recherche de master 2.

Je peux me rétracter à tout moment, sur simple demande écrite.

Je déclare avoir 18 ans ou plus et être compétent.e à signer ce formulaire en mon propre nom. J'ai lu et compris toutes les implications de cette autorisation.

Les données recueillies seront anonymisées lors de la traduction et de la transcription des entretiens.

Fait à Saint-Gaudens Le 29 / 04 / 19 Signature

Medhi

Autorisation de droit à l'image et/ou de la voix

Objet : Autorisation de filmer et publier des images et/ou voix

Je, soussigné.e,

Nom : Prénom :

Adresse :

Code postal Ville :

Pays : France

Tél :
.....@.....

Autorise, à titre gratuit M. Benjamin Verdier

- à m'enregistrer lors de la réalisation d'un entretien dans le cadre de son travail de recherche pour l'université de Grenoble Alpes

A Saint-Gaudens le 24/04/19

- à utiliser les données recueillies pour la rédaction de son mémoire de recherche de master 2.

Je peux me rétracter à tout moment, sur simple demande écrite.

Je déclare avoir 18 ans ou plus et être compétent.e à signer ce formulaire en mon propre nom. J'ai lu et compris toutes les implications de cette autorisation.

Les données recueillies seront anonymisées lors de la traduction et de la transcription des entretiens.

Fait à Saint-Gaudens Le 24/04/19 Signature :

Table des matières

Remerciements (éventuellement)	2
Sommaire	4
Introduction	6
PARTIE 1 - PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE RECHERCHE.....	8
CHAPITRE 1. LA FORMATION LINGUISTIQUE OBLIGATOIRE DES MIGRANTS ADULTES.....	9
1. Le contexte historique.....	9
2. Le contexte politique	11
CHAPITRE 2. LES POLITIQUES LINGUISTIQUES.....	13
1. Quelques éléments de comparaison en Europe	13
2. En France.....	13
3. Les parcours linguistiques	14
CHAPITRE 3. LES MIGRANTS ET L'EMPLOI EN FRANCE.....	16
PARTIE 2- ANCRAGE THÉORIQUE.....	19
CHAPITRE 4. LES BESOINS LANGAGIERS	20
1. Définition de la notion de besoin langagier	20
2. Les besoins : entre apprentissage et vie réelle.....	21
3. Besoins objectifs vs besoins subjectifs	22
4. Les contextes de formation	23
CHAPITRE 5. L'ACQUISITION LANGAGIÈRE DES MIGRANTS ADULTES : ENTRE CONTEXTE DIDACTIQUE ET MILIEU NATUREL	25
1. L'acquisition et l'apprentissage	25
2. L'opposition entre contexte formel et milieu naturel ?.....	26
3. Les contextes sociaux d'appropriation.....	28
CHAPITRE 6. L'INGÉNIERIE DIDACTIQUE DANS LA FORMATION	30
1. Des années 2000 aux années 2015.....	30
2. Les nouvelles orientations	32
3. L'ingénierie didactique en pratique	32
PARTIE 3 - MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE.....	35
CHAPITRE 7. DESCRIPTION DU PROJET	36
1. Lieu de l'enquête	36
2. Choix du projet.....	37
CHAPITRE 8. PROTOCOLE D'ENQUÊTE	38
1. Les parcours linguistiques des stagiaires	38
2. Les outils du recueil de données	39

2.1. Échantillonnage.....	39
2.2. L'interprète	40
2.3. Le guide d'entretien	40
3. Présentation des sujets	41
4. Les entretiens	43
4.1. La transcription et la traduction	44
4.2. Consentement et anonymisation.....	44
4.3. Présentation du corpus	45
5. Les outils d'analyse	46
PARTIE 4 - ANALYSE DES DONNÉES	48
CHAPITRE 9. CONTEXTE DIDACTIQUE VS MILIEU NATUREL.....	49
1. Définition de la représentation sociale.....	49
2. Les principales difficultés langagières	49
3. La salle de cours : un contexte rassurant.....	50
CHAPITRE 10. LES REPRÉSENTATIONS DE L'APPRENTISSAGE	52
1. L'apprentissage en contexte didactique	52
1.1 Une vision positive.....	52
1.2. L'importance des dialogues	52
1.3. Quelques éléments linguistiques	53
2. L'apprentissage en milieu naturel.....	54
2.1. Un contexte propice à l'apprentissage.....	55
2.2. Le lien entre les deux contextes	56
CHAPITRE 11. DES BESOINS AUX STRATÉGIES	58
1. Les besoins subjectifs	58
1.1. Le temps de formation.....	58
1.2. Des besoins variés.....	60
2. Les stratégies d'appropriation.....	62
2.1. Les outils numériques.....	62
2.2. La communication écrite et orale	63
CHAPITRE 12. VERS DE NOUVELLES ORIENTATIONS ?.....	65
1. Les choix méthodologiques	65
2. Les propositions d'amélioration	66
2.1. Les dispositifs d'accueil	66
2.2. Les dispositifs de formation	67
2.2.1. Des formations qualifiantes en alternance.....	67
2.2.2. Des formations adaptées	68
Conclusion.....	70
Bibliographie.....	72

Sigles et abréviations utilisés.....	76
Table des annexes.....	78
Table des matières.....	118

MOTS-CLÉS : besoins langagiers, ingénierie didactique, acquisition, appropriation

RÉSUMÉ

La formation linguistique des migrants adultes que la plupart des États européens organisent a profondément évolué depuis plusieurs décennies. En France, dans les années 60, elle était assurée par des associations et encadrée par des bénévoles mais, depuis les années 2000, elle s'est professionnalisée et c'est désormais le Ministère de l'Intérieur, par le biais de l'OFII, son organe administratif, qui encadre cette formation, obligatoire pour les migrants qui n'ont pas le niveau A1 du CECRL.

Néanmoins, l'ingénierie didactique actuelle de la formation ne permet pas de prendre en compte les besoins langagiers des apprenants. De plus, les migrants ne parviennent pas à accéder au marché de l'emploi efficacement. L'association du contexte didactique et du milieu naturel devrait favoriser l'appropriation langagière. Par ailleurs, des parcours adaptés au niveau de scolarisation et à la formation des migrants pourraient leur permettre d'obtenir plus rapidement un emploi et d'occuper des postes qui prennent en compte leurs savoir-faire.

