



Le dispositif de
formation linguistique
de l'OFII* et son
impact sur la
resocialisation des
apprenant.es

Mémoire de M2 MISS (Intervention
sociale, solidarité et sociologie)
2023-2024

Anna MARTINEZ
Travail encadré par Fatima QACHA

Résumé

Ce mémoire de recherche traite de la formation linguistique de l'OFII (Office français de l'immigration et de l'intégration). Il est question de déterminer si elle est adaptée aux situations personnelles des primo-arrivants et si elle leur permet l'acquisition de bases linguistiques suffisantes ainsi qu'une insertion socio-professionnelle. Ce travail s'appuie sur les ouvrages de Bourdieu sur le pouvoir symbolique du langage, de Sayad sur le terme d'intégration, et sur les théories de socialisation langagière ainsi que de l'acteur-réseau.

L'enquête qualitative a été menée à l'aide d'entretiens semi-directifs avec des apprenant.es et des formatrices linguistiques ainsi que d'observations participantes. Nous avons ainsi pu examiner l'impact des conditions d'apprentissage sur l'apprentissage lui-même et sa continuité. Nous replaçons également la formation linguistique de l'OFII dans son contexte historico-politique en interrogeant son rapport avec la notion d'intégration et les répercussions que cela peut avoir sur l'apprentissage et les apprenant.es. Nous observons également l'impact de cet apprentissage sur le parcours linguistique des personnes et sur leur insertion socio-professionnelle.

Plusieurs résultats ressortent de cette recherche.

Premièrement, les situations matérielles, administratives, économiques, psychologiques et relationnelles peuvent représenter un frein important à l'apprentissage linguistique. Cet aspect est à prendre en compte dans l'organisation de la formation linguistique et, plus généralement, dans la politique d'intégration et ses attentes linguistiques. Deuxièmement, la formation linguistique de l'OFII est directement liée à la politique d'intégration et au « parcours d'intégration » qui est attendu des personnes. L'intégration est donc un objectif politique largement promu, alors qu'il s'agit d'un processus social qui ne dépend ni de volontés individuelles, ni d'actions définies à cocher. Enfin, l'enquête nous indique que l'apprentissage linguistique des adultes en situation de migration est étroitement lié à l'insertion professionnelle. Cependant, la formation linguistique de l'OFII n'est pas suffisante pour l'insertion professionnelle et la continuité vers d'autres formations linguistiques n'est ni évidente ni encouragée ; peu de clés sont ainsi à disposition des personnes pour atteindre leur projet linguistique et professionnel.

Abstract

This research paper addresses the linguistic training provided by the OFII (French office for immigration and integration). It aims to determine whether this training is adapted to the personal situations of newcomers and if it enables them to acquire sufficient linguistic foundations as well as socio-professional integration. This work is based on the writings of Bourdieu on the symbolic power of language, Sayad on the concept of integration, and on the theories of language socialization and actor-network theory.

The qualitative survey was conducted through semi-structured interviews with learners and language trainers as well as participative observations. We were thus able to examine the impact of learning conditions on the learning process itself and its continuity. We also place the OFII's linguistic training in its historical and political context by questioning its relationship with the notion of integration and the repercussions this may have on learning and learners. We also observe the impact of this training on the linguistic trajectory of individuals and their socio-professional integration.

Several findings emerge from this research.

Firstly, material, administrative, economic, psychological, and relational situations can represent significant barriers to linguistic learning. This aspect must be taken into account in the organization of linguistic training and, more generally, in integration policies and their linguistic expectations. Secondly, the OFII's linguistic training is directly linked to integration policies and the "integration pathway" expected of individuals. Integration is thus a widely promoted political objective, whereas it is a social process that depends neither on individual wills nor on predefined actions to be checked off. Finally, the survey indicates that the linguistic learning of adults in migration situations is closely linked to professional integration. However, the OFII's linguistic training is not sufficient for professional integration, and continuity towards other linguistic training is neither evident nor encouraged; thus, individuals have few keys available to achieve their linguistic and professional goals.

Remerciements

Je remercie du fond du cœur toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à cette étude. Je remercie principalement les enquêté.es de cette recherche qui ont généreusement pris le temps de s'entretenir avec moi et qui m'ont parlé de leurs expériences.

Je remercie ma camarade de master Madame Mege, qui m'a introduite sur le terrain.

Je remercie tout particulièrement, Madame Vieira, qui m'a accueillie dans sa structure, m'a accompagnée et suivie dans ma recherche. Merci également à mes collègues qui m'ont toutes encouragées à travailler sur ma recherche et qui m'ont présentée à des enquêté.es.

Je remercie mon encadrante de mémoire, Madame Qacha, qui suit ma recherche et son évolution depuis deux ans en accueillant mes idées et interrogations avec bienveillance.

Je remercie enfin, ma famille, mes amies et mon compagnon pour leur soutien, nos conversations et leurs relectures et commentaires.

Table des matières

Résumé.....	2
Abstract	3
Remerciements.....	4
Introduction.....	9
Méthodologie	14
Terrain préliminaire	14
Entrée sur le terrain.....	15
Population enquêtée	16
Les trois groupes enquêtés.....	16
Constitution de la population enquêtée	17
Méthodologies d'enquête employées.....	20
Entretiens semi-directifs.....	20
Observations participantes.....	21
Retour réflexif sur la méthodologie employée et les particularités de l'enquête.....	22
Posture d'enquête	22
La « barrière de la langue » spécifique au terrain d'enquête.....	22
Aborder le parcours migratoire	23
Lien préalable à l'entretien.....	24
Etat de l'art	25
Langue et socialisation	25
La portée socialisatrice et sociale du langage	25
Socialisation langagière	26
Langue et représentations.....	28
Langues et migrations	30
Introduction à la question du langage dans un contexte de migration.....	30
Langues et identités	32
Un contexte impliquant des compétences multilingues	34
Langue et intégration : la question linguistique et migratoire en France.	37
La construction de l'Etat Nation et de la tradition monolingue française.....	37
Le français et l'intégration	39
Les dispositifs FLE institutionnels	41
Résultats d'enquête.....	44
Les situations personnelles au moment de la formation : frein ou levier ?.....	44
Des situations d'apprentissage particulières.....	45
L'impact du parcours migratoire et des relations sur le territoire et transnationales.....	50
L'impact de la socialisation primaire et secondaire sur l'apprentissage linguistique en contexte de resocialisation.....	55

La mise en place de la formation et ses résultats.....	61
L'OFII et l'intégration	61
Organisation de la formation linguistique OFII.....	66
Contenu et modalités de mise en place : vécu des apprenant.es.....	69
Formation linguistique OFII, et après ?	73
La continuité ou la rupture du parcours linguistique : FLE OFII et ce qui suit	73
L'insertion professionnelle comme objectif de la formation FLE	78
L'impact de la formation OFII FLE dans l'insertion socio-professionnelle des personnes.....	82
Conclusion	86
Bibliographie.....	88
Annexes	91
Entretien Mathilde	91
Entretien Basit	111
Grille d'entretien apprenant.es	134
Grille d'entretien formatrices	135
CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues).....	136
Contrat d'intégration républicaine	136
Contrat d'intégration républicaine	136
Contrat d'intégration républicaine	137
Les 4 degrés du Cadre National de Référence de l'ANLCI	140
Notes observation à l'AFPA.....	143
Notes observation information collective sur le parcours d'intégration.....	146

Introduction

L'importance du langage n'est certainement plus à souligner, elle reste pourtant à interroger, puisque la langue est un de nos moyens communicationnels le plus important. Le langage est un outil à la communication et il est important de le resituer dans son contexte et en rapport avec les autres modes de communication, comme peuvent l'expliquer Goffman¹ et Hall². La question de l'impact de la langue se pose particulièrement dans un contexte de migration. En France, le français régule tous les aspects de la vie publique (école, administration, travail...) et s'impose ainsi en incontournable.

De ce fait, la question de l'apprentissage de la langue se pose. Un apprentissage tardif dans des conditions particulières, un apprentissage qui porte également une resocialisation³ des personnes, avec des buts et enjeux particuliers.

A la suite de notre questionnement initial et en menant nos deux premières recherches sur le sujet, de nombreuses questions complémentaires sont apparues.

En effet, au-delà du contexte d'apprentissage restreint, donc du cours, de son organisation, ses contenus, les interactions présentes à ce moment, le positionnement des différents acteurs etc... le contexte d'apprentissage, au sens large du terme, est à prendre en compte. Ainsi, de nouvelles questions émergent.

Quel est le rôle des relations personnelles⁴ des apprenant.es dans l'entrée en apprentissage ? ou encore dans l'apprentissage informel ou dans la resocialisation ?

Comment la situation matérielle et administratives des personnes au moment de la formation peuvent-elles influencer l'apprentissage ? En effet, cet aspect peut grandement affecter la motivation et l'assiduité des personnes qui ne sont pas forcément disponibles mentalement et/ou physiquement pour se préoccuper des cours de français. La situation administrative peut aussi informer sur le projet migratoire de la personne et donc sur son intention d'apprendre le français.

¹ Goffman, Erving. *Façons de parler*. Éditions de Minuit, 1981.

² Hall, Edward T. *Le langage silencieux*. Éditions du Seuil, 1984.

³ Khellil, Mohand. *Sociologie de l'intégration*. Presses Universitaires de France, "Que sais-je ?", 2005. ISBN : 9782130552604. DOI : 10.3917/puf.khell.2005.01.

⁴ Les relations sur le territoire français et au-delà, donc transnationales

Pour limiter cette dernière question et recentrer notre recherche qui, jusque-là, s'intéressait à tous cours de FLE (Français langue étrangère) confondus, nous avons décidé de nous concentrer sur les cours de FLE dispensés dans le cadre du CIR (contrat d'intégration républicaine) et de l'OFII (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration). En effet, en entrant sur le terrain, nous avons pu constater que le champ du FLE fait face à une grande hétérogénéité, que les publics et objectifs des différents cours et ateliers sont trop divers pour être étudiés en tant qu'une seule entité. Ainsi, souhaitant étudier un dispositif public s'adressant au plus grand nombre de personnes et ayant un référentiel garantissant une certaine unité dans l'enseignement dispensé, la formation linguistique l'OFII nous est apparue comme évidente.

Pour ce faire il est aussi important de comprendre le contexte de mise en place des cours de FLE. Il est ainsi nécessaire d'interroger les intentions politiques à l'origine du dispositif, son histoire, ses modalités d'application, le public auquel il s'adresse, son contenu, ses objectifs... il est également important d'observer comment cette ingénierie pédagogique se confronte au terrain, si elle est adaptée ou non. La qualité des cours dispensés est donc à étudier. Lors de notre première recherche, nous avons pu constater les contraintes professionnelles des formatrices⁵ FLE. Effectivement, celles-ci font face à une grande précarité d'emploi ainsi qu'à des conditions d'exercice stressantes. Puisque la plupart des cours de FLE non bénévoles sont organisés sous forme de dispositifs, ceux-ci sont soumis à des marchés renouvelables, à des cycles d'activités... ceci a pour répercussions un enchaînement de CDD, parsemés de temps de carence, et des temps de préparation de cours courts ou inexistantes pour les formatrices. Néanmoins, ce sujet pourrait faire l'objet d'une recherche entière et touche à une autre thématique : la précarisation grandissante des emplois dans le champ du social. Ainsi, nous ne ferons qu'évoquer ce sujet si celui-ci peut être pertinent dans notre analyse mais ne l'intégrerons pas à notre problématique.

Un autre sujet a émergé lors de nos entretiens et observations préliminaires : le rapport entre l'insertion professionnelle et l'apprentissage du français (tant dans les expériences et motivations personnelles que dans l'organisation de nombreuses formations FLE). Cette question est si prégnante que nous aurions pu en faire le fil rouge de notre recherche. Nous

⁵ Nous utilisons ici le féminin car nous n'avons rencontré que des formatrices lors de notre recherche et que nous remarquons ainsi qu'il s'agit d'un milieu professionnel essentiellement féminin

intéressant néanmoins aux premières expériences de l'apprentissage langagier, nous avons décidé d'intégrer cette question à notre problématique en tant que suite ou conséquence de notre sujet de recherche principal afin de lui apporter une perspective située et néanmoins très présente. Nous pouvons ainsi nous questionner sur l'importance de l'insertion professionnelle autant dans l'organisation des cours de FLE que dans la motivation des personnes à apprendre le français ou en tant que levier motivationnel pour l'apprentissage. Il est également possible d'observer le français comme condition et critère d'accès à un emploi. Ainsi, les conséquences d'un tel accent sur l'emploi sont également à observer. Est-ce que cette perspective peut éventuellement conditionner l'apprentissage du français ? Donner une certaine place à la langue, l'instrumentaliser ?

Enfin, interroger les cours de l'OFII et leur impact demande également de s'intéresser à leur lien avec la notion d'intégration et d'inspecter leur rapport avec un certain apprentissage des valeurs de la République⁶.

Pour résumer ces différents angles d'investigation, notre recherche s'intéresse à la formation linguistique OFII, et leur impact, en s'intéressant à la poursuite ou la rupture du parcours d'apprentissage linguistique, notamment en rapport avec l'insertion professionnelle des personnes.

Ces questionnements sociaux résonnent avec plusieurs aspects de la recherche sociologique, anthropologique et sociolinguistique. Tout premièrement, ils s'appuient sur le courant de recherches de la socialisation du langage. Ce courant met en lumière l'importance du langage dans la socialisation et l'importance de la socialisation dans l'acquisition et la pratique langagière. Ainsi, de nombreux chercheurs mettent en avant le lien inextricable existant entre socialisation et langage et comment l'une et l'autre s'influence et se définissent. Les recherches affiliées à ce domaine tentent de mettre en exergue le lien entre structures linguistiques et socioculturelles⁷. C'est ainsi que notre recherche souhaite s'attarder sur le(s) contexte(s) culturel(s) d'apprentissage du français tant dans les volontés institutionnelles et leur mise en place que dans les contextes individuels culturels et sociaux des apprenant.e.s.

⁶ En effet, le CIR, qui régit ces cours linguistiques, comporte le mot « intégration » et il prévoit également une formation civique. Il est ainsi évident que ces cours de français sont cadrés par une certaine visée intégrative qu'il se faut examiner.

⁷ Sterponi, Laura, et Usree Bhattacharya. « Dans les traces de Hymes et au-delà : les études de la socialisation langagière », *Langage et société*, vol. 139, no. 1, 2012, pp. 67-82.

Puisque nous avons cadré notre recherche sur un type de dispositif et non un groupe social en particulier, nous ne serons néanmoins pas en mesure d'étudier l'influence des différents contextes culturels de groupes sociaux particuliers et aurons donc plus une attention sur les vécus et parcours individuels de nos enquêtés.es. Le choix d'un dispositif public tel que le FLE OFII se justifie cependant, car il permet de délimiter une certaine visée d'ordre social et ses conséquences et impacts.

Ils résonnent également avec les travaux de Bourdieu sur le pouvoir symbolique du langage⁸ qui traitent du pouvoir de la langue française et de sa domination intrinsèque. A cela s'ajoutent les travaux d'Abdelmalek Sayad sur l'intégration et sa signification⁹. Enfin, puisque nous observons l'impact de cours linguistiques, donc d'organisations et d'interactions entre des personnes et des objets, les théories de la matérialité¹⁰ et de l'acteur réseau¹¹ sont également à prendre en compte pour analyser notre sujet.

Ainsi, la problématique qui guidera notre recherche est la suivante :

« Les dispositifs FLE de l'OFII sont-ils adaptés aux situations des primo-arrivant.es concerné.es ? En quoi permettent-ils une bonne acquisition des bases linguistiques ainsi qu'un engagement dans une poursuite de formation linguistique permettant une insertion socio-professionnelle des personnes ? »

Un certain nombre d'hypothèses sont sous-jacentes à cette problématique. La plus notable est certainement que nous pensons que l'acquisition langagière a un impact fort sur la construction des représentations et la resocialisation des apprenant.es et qu'il est donc un acteur majeur de leur insertion sociale et professionnelle en France, tant pour les personnes concernées que les politiques publiques. Suivant cette première hypothèse, émerge celle qui induit qu'à travers le langage apparaissent d'autres enjeux, parfois injonctions, notamment celle de l'urgence de l'insertion professionnelle pour laquelle l'acquisition langagière est repérée comme un outil par les différents acteurs. Nous avançons en somme, que la langue française est instrumentalisée à des fins d'insertion professionnelles par les différents partis

⁸ Bourdieu, Pierre. *Langage et pouvoir symbolique*. Éditions du Seuil, 2001.

⁹ Sayad, Abdelmalek. *Qu'est-ce que l'intégration ?*. Hommes & Migrations, 1994.

¹⁰ Pinkas, Daniel. *La matérialité de l'esprit : la conscience, le langage et la machine dans les théories contemporaines de l'esprit*. Paris, Editions Kimé, 2000.

¹¹ Akrich, Madeleine, Michel Callon, et Bruno Latour, éditeurs. *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Paris, Presses des Mines, 2006.

et acteurs. Du côté des dispositifs en eux-mêmes, nous nous interrogeons sur le lien existant entre la notion d'intégration, le CIR (qui conditionne l'accès aux cours FLE de l'OFII) et la formation civique (autre formation obligatoire à suivre dans le cadre du CIR), qui semblent constituer un cadre normatif d'acculturation à une certaine citoyenneté française et aux valeurs de la République.

Pour répondre à ce questionnement, nous aborderons tout d'abord les situations personnelles des apprenant.es au moment de la formation linguistique. Nous nous attacherons ensuite à la mise en place de la formation, ses intentions et ses résultats et impressions sur les apprenant.es. Enfin nous questionnerons les conséquences, poursuites et ruptures pédagogiques des apprenant.es, notamment au prisme de l'insertion professionnelle.

Méthodologie

Afin de procéder à notre recherche, voici l'organisation temporelle que nous avons suivie :

Date	Actions
Décembre 22 – Février 23	Définition du sujet de recherche
Février 23 – Juin 23	Recherches préliminaires, appréhension du terrain.
Juin 24	Rendu du premier mémoire intermédiaire
Septembre 23 – Décembre 23	Terrain préliminaire : 5 entretiens et 2 observations. Rédaction de l'Etat de l'art
Janvier 24	Rendu du second mémoire intermédiaire
Février 24 – Mai 24	Terrain long, entretiens et observations participantes. Analyse des résultats
Mai 24 – 10 Juin 24	Rédaction et corrections
14 juin	Rendu du mémoire final au jury
25 juin 24	Soutenance du mémoire

Terrain préliminaire

Notre première entrée sur le terrain nous a permis de nous rapprocher d'un dispositif FLE à visée d'insertion professionnelle. Nous avons ainsi pu observer deux séances de cours d'un groupe de niveau A1-A2. Ceci nous a permis d'avoir un premier aperçu de la formation FLE et de ses enjeux. De nous donner une vue d'ensemble, un avant-gout et une contextualisation de ce à quoi peuvent ressembler des cours collectifs pour adultes, des modalités d'apprentissage, des méthodes didactiques, des dynamiques pouvant émerger, etc... ces temps ont été

importants en cela, puisque bien que ce dispositif ne soit pas celui de l'OFII, son observation a permis d'appréhender la question de l'apprentissage du français à l'âge adulte.

Cette première entrée a également été importante puisqu'elle nous a permis de rencontrer les deux formatrices enquêtées qui nous ont éclairées sur le marché de l'emploi du FLE, son fonctionnement, les particularités de l'apprentissage à l'âge adulte en contexte de migration¹²... Nous avons également pu recruter quelques anciens apprenants qui nous ont apporté leur regard réflexif sur leur parcours linguistique¹³. A la suite de la seconde observation, nous avons pu mener un entretien collectif avec un groupe d'apprenant.es mixte A1 et A2. Si l'organisation de cet entretien a rencontré de nombreux obstacles (dus aux disparités de langues, aux dynamiques de groupes poussant certain.es à prendre la parole alors que d'autres restaient en retrait), ce dernier a été enrichissant pour notre enquête. En effet, il nous a permis de découvrir les enjeux généraux attendant à l'apprentissage du français pour les personnes.

Les premières difficultés rencontrées lors de ce premier terrain ont été de savoir comment constituer la grille d'entretien sans encore avoir un sujet de recherche précis. Il a aussi été difficile d'appréhender la manière de parler du parcours migratoire qu'il est pertinent de connaître pour comprendre l'acquisition langagière des personnes. En effet, bien que ce sujet soit académiquement populaire et largement abordé, il est plus difficile d'en parler en face à face sur le terrain. Ces questions présupposent une relative intimité et confiance et la relation entre l'enquêté.e et l'enquêtrice n'est parfois pas assez profonde pour aborder ces sujets.

En poursuivant notre enquête, nous avons défini un critère de recrutement en lien avec la précision de notre sujet de recherche. Les apprenant.es seraient désormais recruté.es selon leur participation antérieure à un cursus FLE de l'OFII.

Entrée sur le terrain

L'entrée sur le terrain s'est opérée de plusieurs manières que nous allons lister ci-dessous :

- Notre première enquêtée (Nihad) est une amie de l'enquêtrice qui lui a demandé s'il était possible qu'elles discutent de son parcours linguistique.

¹² Cf. Annexes « Entretien Alexia »

¹³ Cf. Annexes « Entretien Basit »

- Nous avons recruté les formatrices enquêtées lors de notre terrain préliminaire : la première (Alexia) travaillant au sein du dispositif FLE à visée d'insertion que nous avons observé. Nous avons été mis en relation avec Mathilde par le biais d'Alexia. Les deux formatrices ont fait les mêmes études et sont de bonnes amies.
- Nous avons ensuite pu recruter des ancien.es apprenant.es par le biais de ces deux formatrices ainsi qu'une collègue à l'enquêtrice, également formatrice auparavant. Nous avons alors directement été mises en contact par SMS ou téléphone et avons ensuite pu procéder à une prise de rendez-vous avec l'apprenant.e enquêté.e
- Dans le cadre de notre stage à l'association Cosmopolitaine¹⁴, nous avons pu intervenir auprès de groupes en formation FLE. L'enquêtrice a pu présenter son enquête aux apprenant.es présent.es et recruter les intéressé.es ayant une expérience du FLE OFII. Nous avons également recruté un enquêté en contactant un organisme de formation, demandant si certain.es de leurs stagiaires pouvaient correspondre à nos critères. La responsable du centre a informé les formateur.rices de notre requête. Suite à cela, un stagiaire du centre a pris contact avec l'enquêtrice par mail.

Population enquêtée

Les trois groupes enquêtés

Afin de pouvoir capter l'impact que peuvent avoir les formations linguistiques de l'OFII sur le parcours linguistique et plus largement sur l'insertion socio-professionnelle des apprenant.e.s primo-arrivants, nous avons privilégié une méthode multisite permettant l'analyse de ce sujet aux divers niveaux d'action¹⁵.

En effet, nous avons pu distinguer trois groupes d'acteurs jouant un rôle symbolique ou effectif dans ce phénomène. Au premier plan, les apprenant.e.s, qui font l'expérience de l'apprentissage. Au second plan, les formatrices, au contact des apprenant.e.s, utilisant des méthodes d'enseignement plus ou moins contraintes/cadrées par les modalités du dispositif

¹⁴ Une association de loi 1901 gérant le dispositif de la Plateforme Linguistique 31. Ce dispositif permet une meilleure orientation des personnes en insertion socio-professionnelle vers des actions de formation ou d'acquisition linguistique et des savoirs de base.

¹⁵ Comme le préconisent C. Canut et M. Guellouz dans leur article « Introduction. Langage et migration : état des lieux »

Le dispositif de formation linguistique de l'OFII et son impact sur la resocialisation des apprenant.es
Anna MARTINEZ – M2 MISS 2023-2024

FLE au sein duquel elles enseignent. Enfin, en arrière-plan, le dispositif FLE OFII en lui-même, l'environnement historique, économique et politique qui le définissent et le maillage d'actions publiques qui l'accompagnent.

Prendre ces trois niveaux en compte permet de nuancer l'analyse et de ne pas conclure que le sujet étudié est à attribuer à la volonté ou à la seule force d'action d'un des trois niveaux.

Dans une même mesure, la question de recherche que nous posons n'attend pas de réponse négative ou positive mais pousse à examiner les dynamiques qui existent entre ces trois groupes d'acteurs, de jauger leur implication dans les relations qui créent le cadre d'apprentissage ainsi que l'impact de cet apprentissage et les représentations qui le forment et en découlent.

Ainsi, plusieurs aspects sont interrogés au sein des trois groupes.

Chez les apprenant.es : l'impact de leur situation administrative, économique, matérielle, migratoire et relationnelle. Le parcours linguistique qu'ils.elles ont effectué ou effectuent ainsi que l'impact de leur projet linguistique et migratoire sur ce parcours. Le rôle qu'ont pu jouer leurs pairs dans ce parcours. Leur perception et expériences des différentes formations linguistiques suivies. Les leviers motivationnels les poussant à apprendre le français. Les difficultés et facilités dans l'apprentissage. Leur potentiel multilinguisme et l'impact que celui-ci a pu avoir sur leur apprentissage du français. Et enfin, leur acculturation à l'apprentissage « scolaire ».

Chez les formatrices : leurs méthodes et conditions d'enseignement. Leur expérience au sein de divers dispositifs FLE et leur regard réflexif à ce sujet. Les difficultés et facilités d'enseignement. Les particularités d'enseignement à un public adulte et en situation de migration. Leurs connaissances et avis des politiques publiques attenantes au FLE.

Sur le dispositif OFII : son histoire, son environnement législatif, ses enjeux et son rapport avec la notion d'intégration, son cadre pédagogique/andragogique. Son rapport avec la politique d'immigration et d'intégration. Les représentations qui le conditionnent et les représentations qu'il génère. Ses modalités et son cadre d'action. Ces informations ont été recueillies avec l'aide d'enquêtées formatrices et par le biais de lectures de textes scientifiques et de cadrage sur le sujet.

Constitution de la population enquêtée

Les apprenant.e.s

Le groupe d'enquêté.e.s des apprenant.e.s est constitué de 12 personnes. Trois des apprenant.es (Joaquim, Basit et Nihad) ont été interrogé.es lors de la première phase d'enquête (avant que la recherche ne se concentre exclusivement sur la formation linguistique OFII) et ont été recruté.es selon le fait qu'ils aient un jour suivi une formation FLE. Lorsque nous avons resserré notre sujet de recherche, nous avons établi le critère de recrutement suivant : les enquêté.es doivent avoir suivi une formation linguistique OFII par le passé. Ce critère nous a permis d'affiner notre recrutement et d'interroger des personnes ayant suivi la formation OFII et pouvant ainsi apporter un regard d'usager.e expert.e sur le sujet. Nous avons préféré recruter des personnes étant passé par une formation linguistique OFII (mais n'y étant pas actuellement) et ayant ensuite poursuivi dans une autre formation linguistique pour trois raisons : la facilitation de la communication lors des entretiens (le niveau A1 ou infra A1 des apprenant.es OFII ne permettant pas de mener une conversation complexe en français), la réflexivité des apprenant.es sur leur expérience (la distance temporelle permettant d'avoir une vision plus synthétique et globale du vécu, bien qu'elle puisse également créer quelques biais de mémoire) et la facilité de recrutement (comme exposé plus haut, nous avons recruté les personnes via des organismes de formation ou des formatrices, les personnes ayant poursuivi leur apprentissage linguistique nous étaient alors plus accessibles).

Prénom ¹⁶	Formation linguistique	Genre	Âge	Moyen de recrutement
Wahid	OFII A1 AFC FLE A1	Masculin	42	Collègue anciennement formatrice
Adan	OFII A1 AFC FLE A1	Masculin	26	Intervention AFC FLE
Juan	OFII A1, A2 AFC FLE A2	Masculin	38	Intervention AFC FLE
Hajar	OFII A1 FLE A1 Parole Expression ¹⁷ FLE A2 LRF ¹⁸ Ecole de la 2e chance (E2C) AFC FLE A2	Féminin	31	Collègue anciennement formatrice
Matthew	OFII A1, A2, B1 AFC FLE	Masculin	26	Mise en contact via un centre de formation
Maha	OFII A1 Projet travail Formation primo arrivant Greta	Féminin	32	Intervention Greta primo-arrivants
Joaquim	AFC FLE	Masculin	35	Contact via Mathilde
Alejandro	DU DEFLE	Masculin	28	Mise en contact via une amie
Basit	DILAMI Ecole de la 2e chance (E2C)	Masculin	33	Contact via Alexia
Nihad	Classe UPE2A	Féminin	27	Amie
Emilia	Greta Primo-arrivants ¹⁹	Féminin	55	Intervention Greta primo-arrivants
Paloma	AFC FLE A2	Féminin	43	Intervention AFC FLE

¹⁶ Les prénoms des enquêté.es ont été changés par souci d'anonymat.

¹⁷ Parole Expression est un organisme de formation linguistique sur Toulouse : <https://www.paroleexpression.fr/>

¹⁸ LRF (Lieu Ressource Formation) est un organisme de formation sur Toulouse : <https://www.lrf.asso.fr/>

¹⁹ Les GRETA sont des structures de l'Éducation nationale française dédiées à la formation continue des adultes. Le GRETA de Toulouse propose une formation linguistique spécifiquement dédiée aux primot-arrivants, pour en savoir plus : <https://maforpro-occitanie.fr/nos-formations/accompagnement-des-primot-arrivants-0>

Les formatrices

Prénom	Dispositifs de formation	Genre	Âge	Moyen de recrutement
Alexia	AFC FLE Française ²⁰ Alliance Inser'FLE	Féminin	28	Contact via une camarade de classe
Mathilde	Alliance française Bénévole au Retser ²¹ FLE OFII AFC FLE	Féminin	28	Contact via Alexia

Méthodologies d'enquête employées

Entretiens semi-directifs

L'enquête s'inscrivant dans une méthodologie qualitative, l'entretien semi-directif s'est avéré être l'outil principal de notre recherche, nous permettant d'adopter une démarche compréhensive. Cette méthode nous a permis de récolter la parole des apprenant.es et des formatrices en l'influant au minimum, d'avoir un retour sur l'expérience de la formation et de son environnement.

Les quatorze entretiens ont été menés à l'aide de grilles d'entretiens (une pour les apprenant.es, une pour les formatrices) semi-directifs.

La grille des apprenant.es s'est organisée en trois axes et a suivi une logique rétro-chronologique (les expériences les plus récentes ont été interrogées en premier pour remonter aux expériences préalables par la suite). Le premier axe questionne la situation actuelle l'enquêté.e par rapport aux langues et à l'apprentissage. Le second interroge l'expérience du projet et du parcours migratoire ainsi que de l'arrivée et de l'installation en France, toujours en rapport avec l'apprentissage du français et de potentielles autres langues. Le dernier interroge le rapport subjectif de l'enquêté.e aux langues : son expérience des cours de français, son expérience potentiels autres cours, son ressenti quant à l'apprentissage (difficultés et facilités), les besoins linguistiques qu'il.elle identifie avoir²². Cette méthode nous a permis de nous rapprocher de la méthode

²⁰ Organisme de formation linguistique privé

²¹ Le Retser (Réseau de solidarité aux étudiants réfugiés) est une association étudiante proposant diverses activités culturelles, de lien social et d'apprentissage, telles que des cours de français.

²² Cf. Annexes « Grille d'entretiens apprenant.es »

La grille des formatrices est organisée en quatre axes et suit également une logique rétro chronologique. Le premier axe interroge le parcours professionnel de l'enquêtée, le second sa pratique professionnelle (ses méthodes d'enseignement), le troisième la relation aux apprenant.es et le dernier leur rapport subjectif au travail. Ces quatre axes permettent d'explorer le cadre d'action et la mise en œuvre de la formation linguistique ainsi que les liens qui peuvent s'y créer. Ils permettent également de récolter les avis personnels des formatrices sur leur cadre de travail et d'enseignement.

Observations participantes

Nous avons également mené plusieurs observations participantes au cours de notre recherche et pouvons les diviser en deux catégories : les observations en contexte de classe de FLE et les observations informelles en immersion.

Observations en contexte de classe de FLE

Comme exposé plus haut, notre terrain préliminaire nous a permis de mener deux observations au sein de groupes en formation FLE. Mais nous avons également mené deux autres observations de ce type lors de notre terrain long. La première a eu lieu au sein d'un groupe d'AFC FLE A1-A2 à l'AFPA Palays. Les stagiaires étaient alors en préparation à l'examen du DELF qu'ils.elles passaient la semaine suivante. Nous y sommes allées afin de recruter de potentiel.les enquêé.es et sommes finalement restés une partie de la matinée, ce qui nous a permis de faire une séance d'observation participante d'environ deux heures²³. La seconde a eu lieu lors de l'intervention de Cosmopolitaine auprès d'un groupe de stagiaires FLE primo-arrivants du Greta sur la question du parcours d'intégration. Une séance d'information collective de deux heures lors de laquelle ont émergés diverses conversations et questionnements autour du « parcours d'intégration » a eu lieu. Accompagnant l'intervenante dans le cadre de notre stage, cette observation nous a permis de récolter de nouvelles données sur la politique d'intégration, sur la notion de citoyenneté, sur ce qui est attendu des primo-arrivants et sur la vision que ces derniers en ont.

Observations informelles en immersion

²³ Cf. Annexes « Notes observation à l'AFPA » et « Notes observation information collective sur le parcours d'intégration ».

Notre lieu de stage a également été un lieu d'observation. En effet, l'immersion constante et longue dans le milieu de la formation linguistique nous a permis de récolter de nombreuses informations sur son fonctionnement. Le travail de nos collègues²⁴ et leur restitution lors des réunions d'équipe nous a permis de récolter des informations complémentaires quant aux raisons de ruptures et de poursuite de parcours d'acquisition linguistique des apprenant.es. Notre travail étroit avec les différents dispositifs de formation et leurs modalités²⁵ nous a également permis une meilleure compréhension des enjeux de ces formations. Être en immersion professionnelle nous a également permis de nous familiariser avec le langage et les références communes au monde de la formation linguistique. De manière plus globale, nous avons mené un travail général sur toutes les actions d'acquisition et de formation linguistique sur la Haute-Garonne ce qui nous a permis d'identifier quels types de formations sont prédominantes, quels types de formations sont les plus prisées ou encore quels sont les besoins les plus récurrents des personnes souhaitant apprendre le français ou en approfondir leurs connaissances.

Retour réflexif sur la méthodologie employée et les particularités de l'enquête

Posture d'enquête

Puisque l'entrée sur le terrain s'est opérée via des formatrices ou via la plateforme linguistique, l'amalgame a été fait à plusieurs reprises de penser que l'enquêtrice était une formatrice qui proposait des cours. Cela a été la motivation de trois enquêté.es la rencontrer, ils.elles croyaient effectivement que l'enquêtrice pourrait ensuite leur donner des cours et qu'il s'agissait d'un entretien d'entrée en formation. Nous essayé de remédier à cela en expliquant le plus clairement et simplement possible, en introduction d'entretien et lors du recrutement que nous faisons une recherche sur la formation linguistique OFII en insistant sur le statut d'étudiante de l'enquêtrice en resituant où elle faisait des études à Toulouse afin que les personnes puissent bien visualiser. Mais cela n'a néanmoins pas toujours permis de nous situer

²⁴ Chargées d'évaluation effectuant des bilans diagnostics d'adultes en insertion socio-professionnelle nécessitant une action d'acquisition ou de formation linguistique afin de pouvoir réaliser leur projet socio-professionnel. Ces bilans diagnostics contiennent : une évaluation du niveau de langue, une évaluation de la situation de la personne et de ses besoins puis une orientation vers une action d'acquisition linguistique adaptée.

²⁵ Dans le cadre d'une mission de stage : la veille des actions d'acquisition linguistique en Haute-Garonne et la mise à jour de la base de données de la Plateforme Linguistique 31 sur ces actions.

et peut-être que d'aborder l'université a aussi fait penser à un environnement de formation et donc, de cours de français.

La « barrière de la langue » spécifique au terrain d'enquête

Il faut évidemment ajouter à cela que la barrière de la langue a pu s'avérer difficile, à la fois dans le recrutement puis dans les entretiens : deux des personnes entretenues ont par exemple cru que nous leur donnerions des informations sur la formation linguistique OFII alors que nous leur demandions s'ils avaient fait la formation. Ils nous ont donc dit que oui et nous nous sommes ensuite rendu compte, lors de l'entretien, que ce n'était pas le cas. Plus largement, la langue n'a pas forcément été un problème si ce n'est que nous avons dû reformuler quelques questions et que le niveau de langue des enquêté.es ne permettait pas toujours une réflexion et une discussion approfondies puisque le langage est étroitement lié à la conceptualisation et qu'ils.elles n'avaient pas forcément encore ce niveau. Nous étions donc plutôt sur des échanges d'informations et des récits d'expériences. Mais cela a aussi été une richesse puisqu'un niveau simple de langage suppose aussi une certaine honnêteté et qu'il n'y a donc pas eu (ou très peu) le biais assez commun en sociologie de « l'enquêté enquêteur » qui théorise ses réponses plutôt que de rapporter son vécu ou ses impressions (ce qui a plus pu être le cas pour les enquêtées formatrices ainsi que pour certains enquêtés anciens apprenants ayant un certain niveau de langue et surtout un certain niveau d'études).

Aborder le parcours migratoire

Selon les enquêté.es et la relation enquêté.e/enquêtrice, il a été plus ou moins facile d'aborder la question du parcours migratoire, du projet migratoire, des raisons de migration, etc... nous avons ainsi pu constater quelques réfractions et/ou barrière chez certain.es enquêté.es lorsqu'il s'agissait de parler de leur pays d'origine et des raisons de leur départ. A cela s'ajoutait une certaine appréhension de l'enquêtrice elle-même qui a estimé que ce sujet pouvait être sensible et potentiellement tabou. Certaines formatrices enquêtées ont aussi souligné qu'il pouvait être difficile d'aborder ces questions lorsque le lien relationnel n'était pas assez fort et selon les expériences de chacun.e. Ainsi, certain.es enquêté.es ont librement et de leur propre initiative, parlé de leur pays d'origine et/ou de leur expérience migratoire (bien que cela fut plus rare) alors que d'autres ont détourné les questions à ce sujet. L'enquêtrice a parfois estimé, selon la qualité et l'intimité de l'échange avec l'enquêté.e, qu'il était préférable de ne

pas aborder ces sujets. Ou du moins, pas aussi frontalement qu'indiqué sur la grille d'entretien. Cette retenue ne nous a donc pas permis de recueillir autant de données sur l'impact du parcours migratoire dans l'apprentissage linguistique qu'initialement prévu.

Lien préalable à l'entretien

Ce point nous amène à un autre facteur potentiellement inhibant de notre démarche : la construction du lien préalable à l'entretien. En effet, l'enquêtrice n'a pas eu les moyens temporels d'établir plusieurs rencontres avec ses enquêté.es et la prise de contact a donc été la principale interaction préalable à l'entretien. Cette prise de contact a néanmoins été variée et a permis divers niveaux de proximité. Nous pouvons classer les diverses entrées sur le terrain en trois catégories :

- 1) Le contact de l'enquêtrice avec une formatrice (collègue ou enquêtées) a permis la mise en contact avec un ancien.ne apprenant.e à elle. Suite à l'accord de la personne, l'enquêtrice a pris contact par téléphone ou SMS. Cette démarche, bien que l'interaction directe préalable soit moindre, a permis une certaine confiance « par procuration » entre enquêté.e/enquêtrice, grâce au lien de confiance et de qualité établi entre l'apprenant.e et la formatrice qui fait ici office de garant de confiance.
- 2) La prise de contact au travers du stage de l'enquêtrice à Cosmopolitaine : contact via un.e responsable de formation, puis d'un.e formateur.trice et enfin d'un.e apprenant.e, échanges des contacts par mail. Ici, l'enquêtrice a été identifiée comme faisant partie intégrante de la PL31. Du point de vue des apprenant.es, la requête émanait de l'organisme de formation. Ce sont donc des acteurs.rices extérieur.es qui ont fait la première présentation de l'enquête. Cette approche aurait pu s'avérer délétère mais a néanmoins été fructueuse et l'enquêté ainsi recruté s'est facilement ouvert à l'enquêtrice. Il est ici difficile d'établir si cela tient de son caractère propre, des modalités de l'entretien ou d'un lien spontanément établi entre enquêté/enquêtrice.
- 3) Intervention au sein d'un cours de FLE (dispositif AFC FLE et Greta primo arrivant) avec présentation de la recherche par l'enquêtrice puis recrutement direct des apprenant.es intéressé.es et ayant suivi des cours FLE OFII. L'enquêtrice a alors pris les noms et numéros des personnes intéressées et les a contactées ultérieurement. Cette démarche a permis de recruter plusieurs personnes en même temps et d'instaurer un

certain climat de confiance dans le sens où les enquêté.es ont pu observer qu'ils.elles n'étaient pas les seul.es à le faire. Cela a néanmoins souvent découlé en une mécompréhension du sujet et des enjeux de l'entretien. Une bonne qualité relationnelle s'est établie puisque les enquêtées ont dès lors pu identifier l'enquêtrice.

En conclusion, la diversité de recrutement a permis l'établissement de liens variés entre l'enquêtrice et les enquêté.es. Ces liens sont à prendre en compte dans la qualité de l'entretien qui en a découlé et dans l'analyse de certaines informations récoltées.

Etat de l'art

Langue et socialisation

La portée socialisatrice et sociale du langage

Pour exposer la portée socialisatrice, socialisée et sociale du langage, nous aborderons l'œuvre de Bourdieu, *Ce que parler veut dire*²⁶, ainsi que sa notion de socialisation, retravaillée par Lahire²⁷. Nous intégrerons également un verbatim issu de notre enquête afin de mettre ces théories en pratique.

Bourdieu explique que le langage n'est pas qu'un outil de communication mais est également influencé par le marché linguistique dans lequel il est employé. Le langage est un produit social, il a besoin d'un locuteur et d'un auditeur pour exister, son sens se construit grâce à ces deux acteurs. La grammaire ne définit que donc partiellement le sens du langage qui s'inscrit inmanquablement dans un marché linguistique aux règles particulières. De plus, alors que nous concevons le langage comme quelque chose de stable, un médium commun à tous.tes les locuteurs.rices, la parole renvoie en fait à nos expériences personnelles et est donc particulière à chacun.

En réalité, l'aptitude à connaître toutes les significations d'un mot et ses différents usages n'est pas donnée à tout le monde mais plutôt une capacité savante. Il y a donc une première hiérarchie entre les différents niveaux de compréhension et de maîtrise de la polysémie du langage : plus on la maîtrise, plus on s'adapte à différentes situations sociales.

L'unité d'une communauté linguistique pour différents groupes sociaux amène un usage différencié du « même » langage, certains mots recouvrent ainsi plusieurs significations et leurs emplois deviennent des marqueurs sociaux. Ainsi, l'impression est donnée qu'il n'existe qu'une seule langue commune à tous.tes, mais celle-ci a plusieurs niveaux sémantiques, des usages différenciés que la représentation monolingue ne laisse pas transparaître.

C'est pour cela qu'il est particulièrement important d'examiner le rôle du langage dans les processus de socialisation.

²⁶ *Idem.*

²⁷ Lahire, Bernard, « Socialiation », dans *Sociologie, Encyclopedia Universalis*. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/socialisation-sociologie/>

Socialisation langagière

En sociolinguistique, les travaux de Bourdieu sur le pouvoir symbolique du langage font échos aux travaux de Hymes et de ses descendant.es sur la socialisation langagière²⁸.

Ce courant de recherche renverse la vision chomskyenne (1965) jusqu'alors en vigueur qui étudiait les règles grammaticales et syntaxiques comme seules régulatrices du langage²⁹. La socialisation langagière replace l'apprentissage du langage et son usage dans son environnement socio-culturel. Ainsi, une socialisation au travers du langage et à son usage s'opère³⁰. On observe un changement de paradigme, ce ne sont pas les formes grammaticales qui modèlent le monde social mais le monde social qui utilise les formes grammaticales comme outil. Elles « servent à accomplir des actions sociales qui sont reliées aux identités sociales et aux pratiques culturelles qui actualisent et mettent en relief les croyances et la vision du monde »³¹. Chacun des apprentissages linguistiques est donc à prendre en compte dans son contexte socio-culturel et idéologique. Les croisements potentiels de divers contextes au sein d'un même contexte d'apprentissage sont également à prendre en compte. Cela permet de comprendre la construction du langage et des représentations mais également les éventuelles situations de réussite ou d'échec des apprenant.es. Les recherches comparatives de Ochs, Schiefflins et Crago sur l'apprentissage de la langue première au sein des communautés blanches d'Amérique du nord et des inuits, kalulis et samoans³² sont ici pertinentes. Elles mettent en lumière le fait que selon la société dans laquelle l'apprentissage linguistique a lieu, les normes et valeurs influant sur l'apprentissage, les objectifs linguistiques à atteindre ainsi que la manière d'apprendre varient. L'étude de Cargo sur la communication entre les enseignants de français ou d'anglais langue seconde et les membres de la communauté Inuit indique que deux cultures d'apprentissage se croisant au sein d'une même situation d'apprentissage linguistique peuvent mener à une incompréhension. Ces difficultés peuvent être interprétées comme un échec. Lors des cours de langue, les techniques

²⁸ Sterponi, Laura, et Usree Bhattacharya. « Dans les traces de Hymes et au-delà : les études de la socialisation langagière », *Langage et société*, vol. 139, no. 1, 2012, pp. 67-82.

²⁹ *Idem*.

³⁰ Schieffelin B.B. & Ochs E. (eds), *Language socialization*, Annual Review of Anthropology, 1986, 15, p. 163-91.

³¹ Sterponi, Laura, et Usree Bhattacharya. « Dans les traces de Hymes et au-delà : les études de la socialisation langagière », *Langage et société*, vol. 139, no. 1, 2012, p. 73.

³² *Idem*, p.70.

d'enseignement des professeurs n'étaient pas adaptées aux habitus d'apprentissage des enfants et cela a été interprété comme des lacunes d'apprentissage de ces derniers.

La pensée de la socialisation langagière rejoint alors Bourdieu en indiquant que « la compétence à communiquer ne dépend pas que des aptitudes linguistiques stricto sensu, mais elle est également conditionnée par la maîtrise des normes qui déterminent ce qui est approprié, à la fois aux rôles sociaux, aux attentes culturelles générales et contextualisées. »³³.

Mais elle donne également leur place aux apprenant.es dans la production du sens grâce à la notion d'agentivité. Puisque si l'apprentissage est cadré par les normes de la société dominante, les apprenant.es se l'approprient et en usent selon leur agentivité, créant ainsi des contre-pouvoirs et des pratiques discursives divergentes³⁴.

Si cette notion de socialisation langagière est principalement utilisée dans l'analyse de l'apprentissage de la langue première par les enfants, la comparaison des divers contextes sociaux-culturels d'apprentissage nous permet d'identifier les potentielles divergences de pratiques au sein d'un groupe d'apprenant.es adultes originaires de différentes sociétés. Il est également intéressant de détourner ce terme en parlant de resocialisation³⁵ langagière pour désigner l'apprentissage FLE des adultes en situation de migration. En effet, cette prise en compte des différents contextes socio-culturels est particulièrement pertinente dans un contexte de resocialisation. La question de la transmission des normes et valeurs au travers de la langue est un des enjeux principaux des politiques d'intégration linguistique qui cadrent les cours de FLE de l'OFII.

Langue et représentations

En effet, la langue sert aussi des représentations et inversement. Comme l'explique Bourdieu, la langue officielle de l'Etat, le français, est par exemple porteuse des représentations promues par l'Etat. C'est au cours de la construction de l'Etat-nation, après la révolution française, que

³³ Sterponi, Laura, et Usree Bhattacharya. « Dans les traces de Hymes et au-delà : les études de la socialisation langagière », *Langage et société*, vol. 139, no. 1, 2012, p. 73.

³⁴ *Idem*, pp. 75-76.

³⁵ Le terme de resocialisation est employé par Mohand Khellil pour analyser la nouvelle socialisation que les adultes immigré.es opèrent lors de leur installation dans le pays d'arrivée. Ce terme permet de mettre en lumière que ces personnes ont déjà vécu une socialisation primaire et secondaire préalable et que cette nouvelle socialisation s'ajoute donc aux autres sans les remplacer ou les annihiler. Cf. Khellil, Mohand. *Sociologie de l'intégration*. Presses Universitaires de France, 2005.

le marché linguistique monolingue comme nous le connaissons aujourd'hui, s'est construit. L'unité même de la langue est représentative d'un état d'esprit, d'une politique³⁶. Ainsi, l'on remarque que l'identité de la langue française comme langue officielle et légitime ne s'est pas construite par l'utilisation de la langue mais en a construit l'utilisation : elle est peu à peu devenue indispensable pour les cérémonies, les papiers officiels, l'école et enfin, l'accès à certains métiers. C'est alors qu'il est intéressant d'interroger les représentations véhiculées sur la langue et plus particulièrement les représentations véhiculées par un certain apprentissage de la langue. C'est ce que l'autrice Sofia Stratilaki-Klein s'applique à faire au cours de son article « Représentations identitaires, socialisations et compétences plurilingues des élèves allophones »³⁷. Dans le cadre du projet PLINSCO (Plurilinguisme et inclusion scolaire), elle interroge les modalités d'apprentissage et d'inclusion scolaires mis en place dans les classes UPE2A (Unités Pédagogiques pour élèves allophones arrivants). Elle questionne plus précisément la place qu'est donnée au plurilinguisme des élèves dans l'enseignement du français et ce que cela implique en termes de représentations, d'identités, d'intégration ou de rejet...

Les classes UPE2A sont des unités d'enseignement intensif du français et de remise à niveau scolaire. L'inclusion progressive des élèves en classe ordinaire est l'une des modalités principales du cursus : il s'agit donc d'un cursus temporaire permettant une sorte de remise à niveau des élèves afin qu'ils puissent s'intégrer dans un parcours scolaire ordinaire. Néanmoins, ces classes ne sont souvent pas adaptées et ce, pour plusieurs raisons. L'on remarque tout d'abord une grande disparité des classes selon les établissements car, même si un cadre légal national délimite les contours de ce dispositif, sa mise en place dépend des académies et des enseignants, tous les établissements ne sont pas égaux pour traiter la question de l'altérité à l'école. De plus, les classes UPE2A rassemblent des enfants de différents niveaux de langue, aux contextes de vie multiples et rapports à la scolarité divers. Enfin, la langue française y est enseignée dans une tradition monolingue effaçant souvent les compétences plurilingues des élèves qui sont en réalité de réels atouts pour l'apprentissage de nouvelles langues.

³⁶ BOURDIEU P., *Langage et pouvoir symbolique*, Editions Fayard, Paris, 1982, ed. 2001, p.72-74.

³⁷ Stratilaki-Klein, Sofia. "Représentations identitaires, socialisations et compétences plurilingues des élèves allophones." In *Ecole et socialisations*, Revue Hommes et Migrations.

C'est ainsi que le projet PLINSCO compare les représentations plurilingues des élèves allophones et de leur famille avec celles des enseignant.es. En effet, le rejet de certaines compétences linguistiques des élèves peut mener à un décrochage ou échec scolaire. Puisque les compétences de l'élève ne correspondent pas aux attentes linguistiques des enseignant.es, l'élève intègre que ses compétences linguistiques ne sont pas bonnes, elles sont dévalorisées et l'image des langues qu'il parle également.

Chaque langue revêt également ses représentations, une part de culture, commune et personnelle. Le rejet de sa langue maternel peut donc aussi être difficile à un niveau plus symbolique. Pourtant, il est reconnu par les enseignant.es que les compétences multilingues peuvent être un atout dans l'apprentissage. Il s'agit donc de faire évoluer les pratiques d'enseignement vers des représentations langagières plus multilingues afin de restituer aux élèves leurs identités multiples. L'autrice explique que pour faire évoluer ces pratiques, il est déjà important de parler du multilinguisme, de valoriser les compétences des élèves (quand bien même elles ne seraient pas en français) afin qu'ils puissent nommer cet aspect de leur identité qui n'appartient pas à une langue, à une culture, mais à des langues et cultures multiples.

Cet article nous permet de voir l'influence concrète que peuvent avoir des représentations sur les langues et quels impacts cela peut avoir sur l'apprentissage ou l'inclusion scolaire. En s'intéressant à la langue, on ne se borne donc pas à analyser ses formes, ou son contexte physique, mais également son contexte symbolique.

Langues et migrations

Introduction à la question du langage dans un contexte de migration

Cette sous-partie reprendra l'introduction de C. Canut et M. Guellouz³⁸, qui donnent un bel état des lieux de la recherche en sociolinguistique sur le lien entre langage et migration.

En France, les politiques migratoires se basent sur l'intégration et ce, par le biais de la langue nationale.

³⁸ Canut, Cécile, et Mariem Guellouz. « Introduction. Langage et migration : état des lieux », *Langage et société*, vol. 165, no. 3, 2018, pp. 9-30.

En sociolinguistique, le lien entre langage et migration semble peu abordé, comme cela est indiqué et l'on peut noter le travail précurseur sur le plurilinguisme familial de C. Deprez en France³⁹.

Canut et Guellouz soulignent que l'une des manières d'aborder le sujet est par le biais des récits de migration (permettant une analyse sur le fond et la forme ainsi qu'une prise de parole des premiers concernés).

Cette analyse des récits migratoires permet de percevoir l'intrication entre langage et expérience migratoire, comment cela est vécu, ce que cela produit, comment les acteurs s'emparent de ce sujet et avec quels mots. Elle permet également de sortir du cadre d'analyse classique et académique des parcours migratoires inspectant surtout la pauvreté, l'insécurité ou la discrimination⁴⁰. En s'intéressant à la production même des récits, il est permis, à l'inverse de déceler les enjeux cachés derrière la demande de tels récits (par exemple, la place qu'on les récits migratoires dans l'obtention d'un titre de séjour et les normes discursives exigées afin d'accéder au statut de réfugié)⁴¹.

Canut et Guellouz abordent ensuite l'évolution de la sociolinguistique (avec l'apparition du transnationalisme) dans sa manière d'analyser le lien entre migration et langage. Cette évolution a opéré une décentralisation progressive qui a permis l'émergence de théories démontrant la mobilité de la langue et des pratiques langagières (*translanguaging, flexible bilingualism, transidiomaticity...*)⁴². A ces nouveaux courants s'opposent tout de même certaines critiques (bien qu'elles permettent de prendre en compte l'activité langagière et de délaissier l'idée d'une langue système). La première étant que l'hétérogénéité de la langue est toujours présente, pas uniquement dans un contexte de mobilité et que cela ne concerne donc pas uniquement les migrations. Deuxièmement, la mobilité de la langue et son hybridité n'empêchent pas certaines inégalités linguistiques. Notamment le fait que les individus sont soumis à un cadre législatif qui suit un cadre linguistique strict et unilingue.

Par la suite, les autrices s'intéressent aux différentes attentes linguistiques imposées aux migrants ou à la « marchandisation linguistique ».

³⁹ *Idem*, p. 10.

⁴⁰ *Idem*, p. 12.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² *Idem*, p. 13.

Elles font d'abord appel à un article analysant les politiques migratoires québécoises qui se construisent autour du français comme langue de référence et qui mettent les individus opérant à des hybridations ou des maîtrises linguistiques autres en défaut, considérant les pratiques linguistiques sortant du cadre imposé, comme des pratiques déviantes (à la norme citoyenne). Cet article montre aussi à quel point ces discours normatifs ont un impact excluant et fort sur la vie et la perception des individus concernés. Les autrices opposent ensuite à cette réalité une autre tout aussi présente et pourtant contradictoire dans laquelle les compétences plurilingues des migrants sont présentées comme des atouts sur le marché du travail.

Elles étudient également les pratiques discursives des professionnels de la migration et/ou de l'intégration, qui classent les migrants et leurs langues et renforcent les injonctions et choix arbitraires des politiques migratoires entre « bons » et « mauvais » migrants.

Faisant à nouveau apparaître la dimension coloniale de l'accueil des migrants et des politiques migratoires, les autrices expliquent ensuite qu'il est souvent laissé peu de place dans l'analyse, aux tactiques des migrants face à cette soumission forcée (et nécessaire à leur survie dans le pays d'accueil). Elles invoquent ici deux articles parlant de ces tactiques langagières.

Dans le dernier chapitre de leur article, les autrices tentent d'approcher la question de la langue et de la migration en alliant ses deux aspects apparemment contradictoires : les pratiques plurielles et individuelles des transnationaux dans un cadre plus strict et parfois monolingue les conditionnant. Elles exposent ensuite les conditions méthodologiques de recherche à employer et à croiser afin d'obtenir des résultats les plus complets possibles : ethnographies multisites regroupant parole des individus et paroles institutionnelles et attention multiple aux pratiques langagières mais également discursives (sur le fond et la forme des paroles, de la sienne et de celle des autres, dans le discours des personnes sur leur expérience de la/des langue/s).

Cet état de la recherche en sociolinguistique de la migration donne une vision globale et multi-située sur la question du rapport entre langage et migration. Faisant appel à une base métatextuelle riche, et recontextualisant la question au sein de grands courants sociologiques (en essayant de faire converger l'approche bourdieusienne de l'habitus et celle de Foucault sur la capacité de l'être à agir au sein même de rapports de pouvoir établis), ce texte est un réel apport à notre recherche.

Langues et identités

A ces nombreuses mises en lumières, il est intéressant d'ajouter le questionnement du rapport entre identité et langues. Pour ce faire, nous réfléchirons en trois temps : interrogeant tout d'abord l'idée d'identité citoyenne, puis en interrogeant l'auto-compréhension des individus en rapport avec la langue pour enfin questionner les enjeux des identités plurielles et du langage dans un contexte de migration.

En suivant la réflexion de Brubaker dans son article « Au-delà de l'« identité » »⁴³, l'Etat s'impose comme « identificateur » des individus car il détient des outils de catégorisation (passeports, signatures, documents administratifs demandant une classification), dans ce sens, il n'est pas créateur d'identité mais a le pouvoir de faire rentrer les gens dans des cases prédéfinies par lui et instaure donc une identification des individus⁴⁴. Ainsi, l'on peut dire qu'afin d'exister dans l'Etat, les individus doivent s'identifier et se conformer à certaines caractérisations et catégories.

Si on reprend les termes invoqués par Brubaker, le français est une « communalité » (partage d'un attribut commun) ; or, dans le cas du sentiment d'appartenance à une nation, Brubaker fait remarquer que la « connexité relationnelle » n'est pas nécessaire et que c'est un ensemble de « communalités » (en plus d'un *Zusammengehörigkeitgefühl* pensé par M. Weber) qui créent le groupe ou le sentiment d'appartenance à ce groupe qui ne tiennent en fait que très peu du relationnel⁴⁵. Dans la nation française, le français est un facteur d'appartenance fort et érigé en indispensable du fait de la tradition monolingue de la France. Le français est vecteur d'unité républicaine pour les politiques publiques. Ainsi, bien que la pratique d'autres langues soit autorisée et encouragée, une maîtrise et pratique du français restent attendues des citoyens français et, comme l'indique la loi Toubon⁴⁶, toutes les activités citoyennes doivent s'effectuer en français.

L'identification citoyenne se fait donc imparablement par le biais de la langue française.

⁴³ Brubaker, Rogers. « Au-delà de l'« identité » », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 139, no. 4, 2001.

⁴⁴ *Idem*, p. 76.

⁴⁵ *Idem*, p. 79.

⁴⁶ Cf. III.a)

Mais qu'en est-il de l'identité personnelle ? Du rapport à soi ? et qu'en est-il des identités plurielles ?

Comme l'explique C. Deprez dans sa préface de l'article « parler de soi, parler de son bilinguisme »⁴⁷, c'est en parlant de soi, avec les autres ou à soi, que l'on construit son *self* et celui-ci n'existe que par rapport à la parole. Puisque l'on construit sa parole par rapport à autrui et donc en relation avec autrui, la parole, le langage jouent un rôle central dans cette construction et il est donc important de se pencher sur les discours que tiennent les individus par rapport à eux-mêmes (ce que C. Deprez fait grâce à l'outil de l'entretien autobiographique).

Bassam Baraké, étudiant à l'université de Beyrouth se questionne, au cours d'un chapitre dans l'ouvrage collectif *Langues et immigration(s) : société, école, travail*⁴⁸ sur les manifestations d'identité et les différences identitaires que peuvent ressentir les migrants lorsque leur identité n'est justement pas reconnue. Ayant lui-même fait l'expérience de la migration, son travail empirique est éclairant.

L'auteur aborde la question de la langue et des minorités. Il écrit que l'apprentissage de la langue du pays d'accueil est rarement spontané et rapide. De plus, il explique que les dispositifs d'apprentissage linguistique mis en place par les Etats permettent aux apprenant.es de jauger quelle place tient la langue apprise dans la société d'accueil et quelle place il est laissé aux autres langues et identités. Ainsi, les dispositifs d'apprentissage FLE ont aussi un rôle normatif et symbolique, définissant dans leur forme, la place laissée aux individus préalablement socialisés. Plus loin dans le chapitre, il aborde le rôle identitaire des langues dans le cadre des identités minoritaires : les pratiques langagières permettent de se situer, de se resituer par rapport à différents groupes sociaux.

⁴⁷ Deprez, Christine. « Parler de soi, parler de son bilinguisme », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, 1996.

⁴⁸ Baraké, Bassam. "Langue et identité. Une approche du problème linguistique et communicationnelle de l'intégration des minorités et des immigrants." In *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*, 2009, edited by J. Archibald and S. Galligani.

Un contexte impliquant des compétences multilingues

Comme il a pu être constaté dans plusieurs enquêtes et articles, le multilinguisme est un des aspects centraux de la migration. Il est donc également intéressant de se pencher sur les pratiques langagières réelles et diversifiées des personnes migrantes.

C'est notamment ce que s'est appliqué à faire Shahzaman Haque, professeur à l'Institut national des langues et civilisation orientales (Inalco) lors d'une enquête ethnographique sur les paysages linguistiques des centres d'accueil de jour et les centres d'hébergement du nord de Paris⁴⁹. Le but de l'étude monographique et sociolinguistique était de cerner les modes de communication et les langues utilisées par les demandeurs.euses d'asile dans différents contextes. Il était aussi question d'interroger quelles représentations linguistiques sont mises en place par les autorités pour les exilé.es allophones.

Pour le chercheur, le paysage linguistique ne s'arrête pas à la langue, mais à toutes les productions communicationnelles mises en place dans les lieux (pancartes, tags...)

Au cours de cette enquête est dévoilé que, bien que le français soit la langue cadre des centres d'accueil, l'anglais et l'arabe sont également très présents dans le paysage linguistique.

L'auteur remarque que la plupart des exilé.es sont originaires de pays où le multilinguisme est la norme (comme l'Afghanistan où l'on retrouve plusieurs langues : pashto, ourdou, dari), de plus, la majorité ont également des rudiments d'anglais (originaires d'Afrique subsaharienne, d'Asie du sud, du Pakistan ou de l'Afghanistan). Le parcours migratoire ajoute encore de nouvelles compétences linguistiques à leur répertoire multilingue. Mais toutes ces compétences linguistiques peuvent s'avérer inutiles une fois arrivés en France. En effet, suivant une conception de *langue espace*, le français et la France sont associés et les compétences linguistiques autres qu'en français ne sont pas prises en compte. En quelque sorte, c'est l'espace qui est ici inadapté à des individus détenant pourtant une grande capacité linguistique d'adaptation. Blommaert⁵⁰ explique que c'est cette conception enfermante, organisant l'environnement linguistique autour du français, qui handicape les individus allophones et

⁴⁹ Shahzaman Haque, « La survie des langues : pratiques langagières et paysages linguistiques au sein des centres d'exilés en France », Chap. 7, *Lingua (non) grata : langues, violences et résistances dans les espaces de la migration*. 2023

⁵⁰ Blommaert Jan, Collins James & Slembrouck Stef, 2005, "Spaces of Multilingualism", in *Language and Communication*, no 25, 3, p. 198.

annihile leurs compétences langagières. C'est par exemple le cas des demandeurs d'asile afghans qui viennent d'un pays multilingue et apprennent généralement d'autres langues telles que le grec, l'allemand ou l'italien lors de leur parcours migratoire. Pourtant, une fois arrivés en France, ils deviennent allophones car aucune des langues apprises ne ressemble au français ou n'est usitée en France.

L'auteur explique aussi les difficultés d'adaptation linguistique par un prisme genré. Les femmes (principalement originaires de l'Asie du sud) ont souvent plus de mal à communiquer car, peu scolarisées, elles ne parlent pas une « langue standard » (selon la définition de Milroy et Milroy : « un préjugé vers une langue parlée qui est abstraite, idéalisée et homogène imposée du haut »⁵¹) et ont donc du mal à en acquérir une nouvelle ou à se faire comprendre dans une langue nationale. Elles sont donc souvent dépendantes de leur famille. S'ajoute à cela des aspects culturels faisant qu'elles ne parlent pas à des hommes inconnus et sont généralement plus dans la sphère privée.

Pour conclure, l'auteur reprend la définition du stigmaté de Goffman et explique que la langue peut opérer en ce sens sur les exilé.es dès lors qu'ils ne maîtrisent pas le français. Ainsi, même si beaucoup d'exilé.es ont un grand répertoire multilingue, celui-ci ne leur est pas toujours utile. De plus, l'on voit se développer, sur ces lieux de la migration, un « lexique de la migration »⁵², mélange et résultat des langues et contraintes linguistiques, permettant une communication dans l'urgence.

L'on peut retrouver un propos similaire dans l'article d'Anne-Sophie Calinon⁵³ qui explique que, dans le répertoire multilingue des personnes, chaque langue a son usage. Les individus procèdent à une sorte d'organisation linguistique où chaque langue a sa place, le français ayant souvent un rôle instrumental : pour l'administratif, le travail, l'école...

Mais le plurilinguisme ne joue pas uniquement un rôle décisif à l'arrivée des personnes. Ainsi, l'article de Stéphanie Condon et Corinne Régnard investigate⁵⁴ l'éducation multilingue au sein

⁵¹ Milroy James & Milroy Lesley, 1985, *Authority in language: Investigating language prescription and standardisation*, Routledge, London, 189 p.

⁵² Shahzaman Haque, « La survie des langues : pratiques langagières et paysages linguistiques au sein des centres d'exilés en France », Chap. 7, *Lingua (non) grata : langues, violences et résistances dans les espaces de la migration*. 2023, p. 248.

⁵³ CALINON, A.S. (2013). « L'intégration linguistique » en question ». *Langage et société*, 144, 27-40

⁵⁴ Condon, Stéphanie, et Corinne Régnard. "Héritage et pratiques linguistiques des descendants d'immigrés en France." In *Hommes et migrations*.

des familles issues de l'immigration. L'enquête, énonçant les statistiques des héritages linguistiques, fait ressortir qu'une fois de plus, il y a une grande richesse des langues déclarées par les enquêté.es. Plus de la moitié des descendant.es de parents immigrés ont un très bon niveau linguistique dans la langue héritée, parfois même à l'écrit. Les enquêtrices écrivent qu'il est difficile d'évaluer si ces langues sont une ressource sous-évaluée puisque, une fois de plus, il n'est pas laissé de place aux autres langues. Elles soulignent tout de même que ce plurilinguisme recèle un potentiel ignoré par la société et par les personnes elles-mêmes.

Langue et intégration : la question linguistique et migratoire en France.

La construction de l'Etat Nation et de la tradition monolingue française

« La France occupe une place singulière en Europe, en raison du lien très fort qu'elle établit entre la langue et la nation. La forme républicaine qu'a prise l'État en France – indivisibilité de la République, unicité du peuple français, égalité des citoyens devant la loi – empêche de reconnaître des droits linguistiques à d'autres langues que le français. »⁵⁵, Cet extrait d'un entretien avec Xavier North, alors (en 2014) délégué général à la langue française et aux langues de France montre à quel point la France et le français sont indissociables l'un de l'autre (aux yeux de l'Etat) et pensés en complémentarité dans leur construction. En effet, la France a une forte tradition monolingue et le français doit être obligatoirement parlé/usité sur le territoire français, comme l'on peut le lire dans l'article 1 de la loi Toubon relative à l'emploi de la langue française : « Langue de la République en vertu de la Constitution, la langue française est un élément fondamental de la personnalité et du patrimoine de la France. Elle est la langue de l'enseignement, du travail, des échanges et des services publics. Elle est le lien privilégié des Etats constituant la communauté de la francophonie. »⁵⁶.

Comme nous avons pu l'évoquer plus haut, cette indivisibilité de la langue et de la République remonte à la création de l'Etat Nation après la Révolution Française. Il était alors nécessaire de trouver un vecteur d'unité mais également de pouvoir. Le français est peu à peu devenu la langue officielle, celle qu'on écrit, puis celle qu'on parle à l'école, celle qu'on lit sur les actes

⁵⁵ Marie Poinot, « La France, un "modèle" d'ouverture aux langues », *Hommes & migrations*, 1306 | 2014, 138-140.

⁵⁶ Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française, Légifrance, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000005616341>

légaux et qu'il est donc bénéfique de maîtriser⁵⁷. Le français est devenu la langue de la France, portant ses normes et valeurs.

Le français est donc un vecteur central et principal de la république française et de sa supposée indéniable unité. Considérant cela, il semble évident qu'une des préoccupations centrales de la politique d'intégration française soit donc l'apprentissage du français par les immigré.e.s.

Il est néanmoins intéressant de nuancer ce propos en mettant cette tradition monolingue en perspective avec d'autres pays, notamment en remettant la politique française d'immigration dans le contexte plus global de la politique européenne d'immigration. Au niveau européen, le projet d'Intégration linguistique des migrants adultes (ILMA)⁵⁸ a été lancé. Il encourage et aide les Etats-membres à promouvoir l'apprentissage de leur langue nationale. Comme l'indiquent E. Canut et J. Delahaie⁵⁹ la France n'est pas le seul, ni le premier, pays d'Europe à intégrer de l'apprentissage langagier à sa politique d'intégration. C'est également ce que font ressortir Extramania et Van Avermaet dans un article reprenant l'enquête du conseil de l'Europe questionnant la place de la maîtrise de la langue du pays et son apprentissage dans la politique d'intégration des Etats membres⁶⁰. La plupart des pays exigent des étrangers souhaitant résider dans le pays un certain niveau de langue, un apprentissage est conséquemment proposé et souvent pris en charge par les services publics ou plus rarement à la charge de l'apprenant.e.

De plus, nous reprendrons ici une remarque de Bourdieu sur la langue officielle : celle-ci n'est pas imposée stricto-sensu, elle n'est pas non plus volontairement adoptée. La légitimation de la langue française comme langue officielle est en fait un long processus achevé dans plusieurs champs, dont celui de la politique, mais aussi celui de la culture ou de l'économie. Ce long processus de légitimation auquel les dominant.e.s et les dominé.e.s (pour reprendre les termes bourdieusiens) adhèrent et participent est donc à prendre comme une violence

⁵⁷ BOURDIEU P., *Langage et pouvoir symbolique*, Editions Fayard, Paris, 1982, ed. 2001, p.72-74.

⁵⁸ [Principes directeurs - Intégration Linguistique des Migrants Adultes \(ILMA\) \(coe.int\)](#) dans : Canut, Emmanuelle, et Juliette Delahaie. « Français langue d'intégration : français pour s'intégrer ? Le dispositif MigraFLE dans les Hauts-de-France », *Le français aujourd'hui*, vol. 217, no. 2, 2022, p. 80.

⁵⁹ Canut, Emmanuelle, et Juliette Delahaie. « Français langue d'intégration : français pour s'intégrer ? Le dispositif MigraFLE dans les Hauts-de-France », *Le français aujourd'hui*, vol. 217, no. 2, 2022, p. 80.

⁶⁰ Claire Extramiana et Piet Van Avermaet, « Apprendre la langue du pays d'accueil », *Hommes et migrations* [En ligne], 1288 | 2010, mis en ligne le 29 mai 2013, consulté le 07 juin 2013. URL : <http://hommesmigrations.revues.org/847>

symbolique légitime et légitimée par tous.tes, par l'emploi qu'il en est fait et les normes qui y sont intégrées⁶¹.

Le français et l'intégration

En ayant examiné le lien entre le français et la France, il s'agit maintenant de voir quel rôle est donnée à la langue française dans les politiques et actions d'intégration des immigrés.

Pour ce faire, nous ferons tout d'abord appel à l'article d'Abdelmalek Sayad, « Qu'est-ce que l'intégration ? »⁶², afin de mieux comprendre les enjeux de cette dernière.

Le processus d'intégration est nommé à posteriori, c'est-à-dire qu'il est nommé ainsi quand un individu passe d'une altérité totale à une identité totale, par rapport à un corps social. On ne peut déceler le processus intégratif qu'une fois qu'il a abouti et que l'individu a adopté, dans tous les domaines de sa vie et de son être, les caractères de la société qu'il intègre. L'intégration est donc un processus total, qui demande l'implication de l'entièreté de l'individu ainsi que de la société. De ce fait, ce processus n'a en fait, ni début, ni fin puisqu'il relève d'une adaptation constante d'un parti (individu) à un autre (société), lui-même hétérogène et changeant.

Pourtant, Sayad explique que dans les discours politiques, ce processus est décrit comme homogène et linéaire. L'utilisation politique de ce terme d'intégration passe par un maniement de l'histoire où l'on montre des intégrations réussies par le passé et les problèmes actuels, dus à une intégration supposément mal effectuée. Cela donne aussi l'impression que le processus d'intégration, terme sociologique décrivant un processus social, peut être atteint, mis en œuvre, par certaines politiques et actions. Qu'il peut être le fruit d'une volonté, alors qu'il répond en fait à ses propres dynamiques. Les discours sur l'intégration son donc performatifs, ils sont sensés produire les effets qu'ils exposent. Or ils sont en fait à prendre comme des intentions politiques et non des actions à mener et réalisables.

⁶¹ Bourdieu, Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Editions Fayard, Paris, 1982, ed. 2001, p. 74.

⁶² Sayad, Abdelmalek. "Qu'est-ce que l'intégration ?" *Hommes et Migrations*, 1994.

De plus, en parlant des autres à intégrer, l'on parle forcément du nous, de l'identité à atteindre pour les autres et supposément atteinte pour le nous. Ces discours sont donc aussi performatifs quant à l'identité de la société française.

Le terme d'intégration relève aussi d'une grande polysémie, puisqu'il désigne des situations concrètes, passées et qu'on l'utilise pour des situations concrètes actuelles, il s'opère un enchevêtrement de sens et de désignations. De plus, ce terme hérite des sens que l'on a donné à d'autres mots ayant l'ambition d'enclencher un processus comme : assimilation et insertion. Ces trois mots, idéologiquement et historiquement chargés, ont, tour à tour, servi une volonté politique tout en donnant l'impression d'une apparente neutralité. L'emploi de ces termes et leur lien avec l'histoire de l'immigration et de la politique en France est retracé par Wieworka⁶³

Or, Sayad l'explique, l'intégration (comme processus sociologique) s'opère dans tous les champs de la vie d'une personne immigrée, pas uniquement dans les champs visés par les politiques d'intégration. De ce fait, si l'on veut l'intégration, on risque de ne pas l'obtenir. En fait, c'est en visant d'autres objectifs que l'intégration s'opère, en sorte d'effet collatéral. L'intégration n'est donc pas une fin, elle est plutôt un produit d'actions menées à d'autres fins.

De ce fait, les discours sur l'intégration (qui n'est, comme nous avons pu le voir, jamais réellement atteinte) sont également des discussions sur la légitimité de la présence immigrée. Dans ces discours transparaissent également des jeux de pouvoir dans lesquels politique et morale sont liés, l'Etat y est alors dépeint comme décideur politique plein et généreux d'accorder certaines faveurs à des individus non intégrés, non français. Puisque perçus comme apolitiques, puisque non-citoyens, les étrangers à intégrer sont identifiés comme responsables et acteurs de leur intégration sans qu'ils aient, pour autant, une place dans le débat politique et les décisions qui sont prises pour eux. Sayad écrit : « Or il n'y a pas de meilleure dépolitisation d'un problème social que sa technicisation ou son reflux entier dans le champ de la morale, cette moralisation excessive étant une forme particulière de technicisation et sans doute la meilleure et la plus sûre dépolitisation. »⁶⁴. Ainsi est établi un contrat entre la nation et les non nationaux, chacun des partis doit respecter les clauses du contrat. Or la partie du contrat à respecter par l'Etat est en réalité constituée de droits de l'Homme convertis en

⁶³ Wieworka, Michel. « L'intégration : un concept en difficulté », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 125, no. 2, 2008, pp. 221-240.

⁶⁴ Sayad, Abdelmalek. "Qu'est-ce que l'intégration ?" *Hommes et Migrations*, 1994.

largesses de la société d'accueil. De plus, les immigrés doivent tacitement se plier à ce contrat dès lors qu'ils sont sur le territoire français alors qu'ils n'ont pas accès aux mêmes droits que les français. Leur pouvoir d'agir leur est enlevé et avant d'accéder à la citoyenneté qui leur permettra une prise de décision sur leur condition, ils doivent se conformer à certaines actions d'intégration qui leur sont imposées sans qu'ils aient été concertés.

Dans la même analyse des discours politiques et de leur influence sur les recherches scientifiques, l'autrice Anne-Sophie Calinon⁶⁵ questionne la notion d'intégration linguistique.

L'autrice s'intéresse aux occurrences de ce terme qui montrent qu'il est souvent utilisé comme un indicateur de compétences linguistiques à atteindre plutôt qu'une intégration sociale. Ainsi, quand l'intégration linguistique est utilisée au sein des politiques d'intégration, elle est plus utilisée comme une unité de mesure des compétences linguistiques, ou comme un critère de sélection juridique (comme c'est le cas dans le CIR ou dans l'accès à la naturalisation). Il ne s'agit pas vraiment de voir si une certaine maîtrise de la langue permet aux personnes des interactions sociales, mais si une certaine maîtrise de la langue est acquise.

Bien évidemment, un certain niveau de langue est nécessaire à la communication, et donc aussi nécessaire à la socialisation, mais cela ne dépend pas uniquement de la langue. La langue et l'intégration sont à différencier puisque l'une comme l'autre sont indépendantes l'une de l'autre.

Les dispositifs FLE institutionnels

Nous avons pu observer comment le français est devenu la langue de la République, il sera désormais question d'exposer comment la question de l'enseignement public du FLE s'est institutionnalisé en France. Pour cela, nous ferons appel à l'article de Michel Rabaud⁶⁶. Dans son article, l'auteur explique tout d'abord l'organisation de la responsabilité de l'enseignement du français entre les différents ministères⁶⁷. Pour les mineurs, c'est le ministère de l'éducation nationale qui s'en occupe, dans les classes d'accueil (UPE2A). Pour les adultes, cela passe par

⁶⁵ Calinon, A.S. "L'intégration linguistique en question." *Langage et société*, no. 144, 2013, pp. 27-40.

⁶⁶ Anciennement chargé de l'enseignement de la langue et du plurilinguisme au ministère de la culture.

⁶⁷ Rabaud, Michel. « La politique d'intégration linguistique en France », Conseil sup. de la langue française éd., *Langue française et diversité linguistique. Actes du séminaire de Bruxelles (2005)*. De Boeck Supérieur, 2006, pp. 154-155.

l'insertion professionnelle et la formation continue ainsi que par l'OFII qui dépend du ministère de l'Intérieur.

L'histoire de la mise en place et de la gestion des formations linguistique est dense, nous essayerons donc d'en faire un bref résumé. L'on peut retracer le début de la prise en charge des formations FLE par l'Etat à la création du FAS (Fonds d'Action Sociale pour les travailleurs musulmans d'Algérie en métropole et pour leurs familles) le 29 décembre 1958 pendant la guerre d'Algérie. Le FAS devient le FASILD (Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations), en 2006, le FASILD était le premier financeur de formations de français A1. En 2007, le FASILD est dissout et ses fonctions partagées entre l'ACSE (Agence Nationale pour la Cohésion Sociale et l'Egalité des chances) et l'ANAEM (Agence Nationale de l'Accueil des Etrangers et des Migrants)⁶⁸ s'occupant des primo-arrivants⁶⁹ qui devient l'OFII (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration) en 2009.

Désormais, la formation linguistique destinée aux primo-arrivants et donc financée par l'OFII et organisée dans le cadre du CIR (Contrat d'Intégration Républicaine). Lors de la mise en place du CAI (Contrat d'Accueil et d'Intégration, ancêtre du CIR) en 2005, la priorité est donnée à l'apprentissage linguistique des migrants. Il s'agit alors d'acquérir un niveau infra-A1, également nécessaire à l'obtention de la nationalité. Dans le cadre du CAI sont pensés : un test de positionnement en début de parcours et le DILF (Diplôme Initiale en Langue Française) en fin de parcours ainsi qu'un référentiel de compétences niveau A1.1. Le DILF est pensé comme un premier diplôme dans le parcours d'apprentissage des personnes qui pourront ensuite passer un DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française) ou un DALF (Diplôme Approfondi en Langue Française). A l'époque du CAI, les primo-arrivants pouvaient suivre une formation gratuite allant de 200 à 500 heures et menant à l'obtention du DILF.

Aujourd'hui, l'organisation de ces cours a évolué. Si le test de positionnement initial existe toujours, lors d'un entretien avec un auditeur de l'OFII, le nombre d'heure attribué lui, a changé, allant de 100h à 600h. De plus, les apprenant.es ne passent plus d'examen à la fin de ces heures de cours, les formateurs.trices leur donnent les informations concernant les

⁶⁸ *Idem*, pp. 155-156.

⁶⁹ Etranger extra-européen ayant signé un CAI (Contrat d'accueil et d'intégration) ou, à partir de 2016, un CIR (Contrat d'intégration républicaine) il y a moins de 5 ans.

différents diplômes existants et ceux-ci peuvent être pris en charge par l'Etat⁷⁰, mais ils ne sont pas obligatoires ou automatiquement attribués. La formation linguistique concerne toujours les personnes ayant un niveau de français infra A1 selon le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues)⁷¹. La signature et le respect des clauses du CIR est nécessaire à l'obtention de plusieurs titres de séjour pour les primo-arrivants.

Comme nous avons pu l'exposer dans notre premier rendu, les signataires du CIR doivent suivre une formation linguistique au besoin, mais aussi quatre jours de formation civique. Le thème de la langue et de la citoyenneté sont donc mêlés et l'on y retrouve ici le lien fort qui est fait entre langue et nation. Lors de l'un de nos entretiens avec une formatrice qui a également été formatrice au sein d'un cycle de formation linguistique OFII, elle nous a indiqué que les cours de français abordaient aussi fortement des questions de citoyenneté et de valeurs républicaines, telles que la laïcité.

Parallèlement, l'obtention d'une carte de résident est conditionnée à un niveau A2 et la naturalisation à un niveau B1.

La loi Immigration récemment adoptée au parlement a également apporté des modifications importantes sur la question de l'apprentissage linguistiquement et de l'intégration. Le projet de loi indique que les étrangers faisant une demande de carte de séjour pluriannuelle devront attester d'un niveau A2, l'obtention d'une carte de résident devra être conditionnée à un niveau B1 et la naturalisation à un niveau B2⁷². Les modalités de ce durcissement des attentes linguistiques ne sont néanmoins pas encore connues. De plus, la loi étant au cœur de l'actualité et faisant face à de nombreuses critiques, allant parfois même à l'encontre de la législation européenne, d'autres modifications quant à l'organisation de la formation linguistique sont à attendre.

⁷⁰ « Le parcours d'intégration », *Accueil et Intégration*, Site de l'OFII. Lien : <https://www.ofii.fr/procedure/accueil-integration/#partie1>.

⁷¹ Vous trouverez un tableau récapitulatif des niveaux du CECRL et de leurs compétences en annexes « CECRL ».

⁷² « Projet de loi pour contrôler l'immigration, améliorer l'intégration », site du gouvernement, *vie-publique.fr*, lien : <https://www.vie-publique.fr/loi/287993-projet-de-loi-immigration-integration-asile-2023#connaissance-de-la-langue-et-nationalit%C3%A9-fran%C3%A7aise>

Il est également intéressant de mobiliser l'article d'Emile Lebreton⁷³, qui retrace l'histoire du FLE sous l'axe des besoins langagiers des personnes, réels et supposés. Il en conclut que ce sont les attentes d'insertion socioprofessionnelles qui définissent les besoins des apprenant.es et qui régissent le FLE. Or, ces besoins sont plus ou moins définis par les prescripteurs et non les apprenant.es. Ainsi, le chercheur mène une recherche-action visant à mieux cibler les besoins objectifs et subjectifs des apprenant.es. Les résultats de cette recherche soulignent l'importance de mieux intégrer le contexte d'apprentissage et le parcours de vie à l'apprentissage. Pour répondre à des demandes spécifiques, le développement d'ateliers FOS (Français sur objectifs spécifiques) serait pertinent. Enfin, le suivi des stagiaires au-delà du test de positionnement est important afin de réajuster l'enseignement (en se basant sur le CECRL).

Résultats d'enquête

Les situations personnelles au moment de la formation : frein ou levier ?

Afin d'évaluer le « bon déroulement » d'un parcours d'apprentissage linguistique en situation « d'intégration » en France, il est tout d'abord important d'apporter une définition à ce bon déroulement qui peut être interprété de diverses manières. En effet, il ne s'agit pas ici d'évaluer si les apprenant.e.s atteignent une parfaite maîtrise du français lorsqu'ils ont suivi des cours de l'OFII (puisque nous analysons la portée des cours de niveau A1 et que nous n'avons pas recruté nos enquêté.e.s selon leur niveau linguistique). Bien qu'il existe le CECRL pour évaluer les niveaux de langue, l'appréciation de la maîtrise d'une langue reste très subjective et il est ici important de rappeler que la langue n'est pas qu'une question de technique mais avant tout un produit social dont la maîtrise et les codes sont inégalement répartis entre les différents groupes sociaux⁷⁴. En d'autres termes, selon le milieu social, selon ses usages, la langue n'a pas la même valeur, pas les mêmes codes et il n'est donc pas possible de parler d'une maîtrise purement technique du français. Le langage ne peut pas être soustrait à son milieu. De plus, faire cette soustraction reviendrait à avantager les usages et codes des classes supérieures qui

⁷³ Lebreton, Emilie "Besoins langagiers en formation linguistique pour adultes migrants. Enjeux et limites des processus d'identification." In *Adultes migrants, langues, insertions. Dynamiques d'apprentissage et de formation*, 2016, edited by F. Leconte, pp. 89-114. Paris: Riveneuve.

⁷⁴ Bourdieu, Pierre. *Langage et pouvoir symbolique*. Éditions du Seuil, 2001.

ont les plus larges usages du langage⁷⁵. Ainsi, nous comprenons que l'évaluation du processus d'apprentissage du français des primo-arrivants ne peut pas passer par la simple évaluation de leur maîtrise du français à situation égale et milieu social égal. Ainsi, l'évaluation doit forcément être individualisée, ou personnalisée et doit prendre en compte le milieu dans lequel les personnes évoluent, leurs projets linguistiques, mais également socio-professionnels (auxquels le projet linguistique est forcément lié). Il est ainsi possible d'évaluer l'adéquation du processus d'apprentissage par rapport à ces projets. Cette évaluation comparative peut prendre en compte le ressenti des personnes par rapport à leur acquisition linguistique ainsi que l'adéquation de leur niveau linguistique à la réalisation de leurs projets (d'insertion, de socialisation ou d'intégration). Ainsi, les parcours linguistiques des enquêté.es seront analysés individuellement. Nous prendrons en compte leur compétences linguistiques et leur ressenti en correspondance avec leur projet socio-professionnel (et le niveau linguistique qu'il requiert).

Les freins et leviers identifiés ci-dessous seront donc à relier aux projets linguistiques des personnes, à leurs objectifs langagiers individuels et non à un niveau linguistique fixé.

Des situations d'apprentissage particulières *Situations précaires et apprentissage du français*

Bien que cela ne soit pas une généralité, la situation des primo-arrivants peut s'avérer instable et précaire. En effet, la signature du CIR s'opère avant la demande de certains titres de séjour pluriannuels⁷⁶ (donc avant une certaine stabilisation administrative), le passage à l'OFII est une des premières cases à cocher pour régulariser sa situation en France lorsqu'on est un étranger extra-européen. Ainsi, les primo-arrivants qui se voient assigner des heures de cours de français à réaliser l'année suivant la signature du contrat, n'ont pas forcément encore de situation matérielle et administrative stable.

Or, comme énoncé plus haut, la mise en place, le contenu et le déroulé des cours de FLE de l'OFII ne suffisent pas à comprendre le parcours linguistique de ses apprenant.e.s dans son ensemble. En effet, c'est aussi le contexte personnel au sein duquel l'apprentissage a lieu, qui

⁷⁵ *Idem*

⁷⁶ Toute personne souhaitant obtenir un titre de séjour pluriannuel doit signer le contrat d'intégration républicaine. Sont exempté.es : les étudiant.es, les stagiaires ou les personnes ayant déjà été scolarisées en France auparavant. Cf. <https://demarchesadministratives.fr/demarches/contrat-dintegration-republicaine-cir-les-demarches>

en définit sa portée comme le soutiennent les théories de socialisation langagière⁷⁷. Comme l'indique La situation migratoire des apprenant.e.s, leur projet, leur situation administrative, sont des facteurs déterminants dans l'acquisition de la langue française.

Cette problématique s'est vite révélée lors de l'approche du terrain, lorsque nous nous sommes entretenues avec Mathilde, formatrice FLE ayant déjà donné des cours au sein d'un dispositif OFII : *"ce qui est difficile aussi à l'OFII, c'est que les gens sont dans des situations administratives qui ne sont pas fixes. Donc il y a des gens qui ne savent pas s'ils vont rester en France et des personnes qui ont constamment des rendez-vous à la préfecture. D'autres sont en attente de documents de titres de séjours ou réponses de telle ou telle demande. Donc il y a aussi un mélange des personnes qui ne sont pas dans une disposition pour apprendre"* (28/11/23, formatrice)

Ainsi, diverses problématiques peuvent marquer ce début d'installation en France, et s'avèrent prenantes, reléguant l'apprentissage du français au second plan.

Comme l'explique Mathilde, la situation administrative des personnes peut être instable. Mais les interrogations administratives peuvent être autres et d'autant plus complexes, comme la situation de Wahid qui explique que lorsqu'il suivait les cours de l'OFII, il a dû faire sa demande de titre de séjour (après avoir déjà attendu trois ans pour que sa demande d'asile soit acceptée) puis a encore rencontré des difficultés pour obtenir le DCEM (Document de circulation pour étranger mineur) de son fils : *« Et en ce moment, l'assistante sociale est une personne responsable dans la croix rouge. Il n'y a pas de temps. Pas de temps. Présentation avec moi, rien, de mails, quelque chose, non rien. Je fais tout, tout, tout le papele administratif, je seul. Je seul. Demander le titre de séjour, demander le passeport, demander quelque chose, quelque chose, je le fais seul. Il y a un moment que je dois faire le DCEM. Le papele de mon fils. »* (20/03/24, apprenant)

Cette situation peut rappeler le terme de précarité législative invoqué par Bolzman⁷⁸. Cette précarité législative peut avoir un impact direct ou indirect sur l'apprentissage des personnes, comme a pu l'étudier Bolzman sur des étudiant.es étranger.es du secondaire en Suisse. Si cette

⁷⁷ Sterponi, Laura, et Usree Bhattacharya. « Dans les traces de Hymes et au-delà : les études de la socialisation langagière », *Langage et société*, vol. 139, no. 1, 2012, pp. 67-82.

⁷⁸ Bolzman, Claudio, Alexandra Felder, et Antonio Fernandez. « Trajectoires de formation des jeunes migrants en situation juridique précaire : logiques de mobilisation de ressources face à des contraintes multiples », *Raisons éducatives*, vol. 22, no. 1, 2018, pp. 249-275.

précarité peut avoir un si fort impact sur des étudiants, celui-ci ne peut être que d'autant plus fort sur des adultes en situation d'apprentissage qui ont des responsabilités multiples (comme être responsable d'un enfant).

Une situation matérielle instable peut aussi causer un désinvestissement de l'apprentissage : expérimentant une situation de précarité ou une pression matérielle, les personnes ne sont pas en capacité de se concentrer sur l'acquisition de nouvelles connaissances linguistiques. Dans une moindre mesure, c'est le cas d'Adan, logé dans une résidence ADOMA et ayant signé un contrat de résidence de deux ans. Adan a suivi les 400 heures prescrites par l'OFII et en a perçu l'utilité, il souhaitait continuer son apprentissage mais il a préféré ne pas poursuivre avec l'OFII pour le niveau A2 même si cela lui a été proposé. Lorsque nous lui avons demandé pourquoi, il nous a expliqué que la formation n'est pas rémunérée, il a ensuite enchaîné en invoquant qu'il a signé un contrat de deux ans avec son conseiller ADOMA. Nous pouvons ici avancer que c'est la pression du logement qui a influencé Adan dans sa décision. Si les logements sociaux ne sont pas forcément gratuits, ils permettent néanmoins à des personnes en situation de précarité d'accéder au logement, selon la loi *Circulaire n° 2006-45 du 4 juillet 2006* : « les résidences sociales ont pour objet d'offrir une solution de logement meublé temporaire à des ménages ayant des revenus limités ou rencontrant des difficultés d'accès au logement ordinaire, pour des raisons économiques mais aussi sociales, et pour lesquels un accompagnement social peut s'avérer nécessaire. »⁷⁹. Ainsi, l'échéance d'un contrat de deux ans au sein d'une résidence sociale est un frein. En effet, pour avoir accès à un logement dépendant du droit commun, il faut avoir une situation économique stable, donc avoir un emploi ou une formation rémunérée. Aux vues de cette échéance, Adan a jugé qu'il ne pouvait pas se permettre de poursuivre une formation linguistique non diplômante et sans être rémunéré, il a préféré s'inscrire au Pôle Emploi et demander une AFC FLE qu'il a suivi ces derniers mois. Ainsi, Adan a préféré risquer une rupture du parcours linguistique (car les places en AFC FLE sont très demandées et ne sont donc pas automatiquement attribuées) pour stabiliser sa situation financière en anticipation de l'échéance de fin de contrat de logement social. Cette situation fait aussi ressortir les stratégies des personnes qui ne sont pas uniquement des apprenant.es et doivent se débrouiller avec une situation complexe aux

⁷⁹ Cf. <https://www.financement-logement-social.logement.gouv.fr/residences-sociales-circulaire-no-2006-45-du-4-a1315.html>.

multiples facteurs. Il est important de le notifier, comme l'indique C. Canut et M. Guellouz⁸⁰ pour ne pas tomber dans une victimisation misérabiliste des personnes, qu'elles font des choix éclairés en considérant le cadre donné et les impératifs en émergeant. Dans une liste de tâches à accomplir pour régulariser leurs situations, ils hiérarchisent et composent avec ce qui semble être le plus urgent.

Ces quelques exemples nous permettent de décentrer le sujet de l'apprentissage, de le replacer dans un contexte plus global souvent précaire et instable. Nous pouvons donc percevoir que l'apprentissage du français est un besoin et une injonction pour l'obtention de certains papiers ou pour la réalisation d'un projet professionnel. Mais d'autres impératifs parfois plus urgents s'ajoutent, qui le relèguent au second plan ou le rendent moins accessible.

Afin de prendre cette recontextualisation en compte et de considérer l'environnement d'apprentissage comme acteur à part entière de l'apprentissage linguistique, nous pouvons appréhender ce dernier sous l'angle du projet personnel. En effet, les enjeux ne sont pas tous les mêmes pour les individus, les attentes d'acquisition linguistiques sont donc différentes, la temporalité de l'acquisition également.

Cette considération permet également de dépasser la notion de « maîtrise » du français qui est problématique et erronée, puisque nous avons vu que le langage est socialement situé et que la notion de maîtrise est donc hautement subjective. Ainsi, « parler le français » n'a pas la même signification selon les individu.es. Pour ce faire, nous analyserons le dérouler du parcours d'apprentissage linguistique au regard du parcours migratoire, du parcours « d'intégration » et des projets personnels à leur origine ou en découlant ainsi que l'environnement relationnel de ces parcours et projets.

Le trajet migratoire peut avoir un grand impact sur les capacités d'apprentissage des personnes. Il est à double tranchant, à la fois frein et levier d'apprentissage.

Impact du parcours migratoire sur l'apprentissage

Le parcours migratoire des personnes peut avoir un impact direct sur l'apprentissage linguistique, notamment lorsque l'apprenant.e a eu un vécu migratoire traumatique.

⁸⁰ Canut, Cécile, et Mariem Guellouz. « Introduction. Langage et migration : état des lieux », *Langage et société*, vol. 165, no. 3, 2018, pp. 9-30.

Cet aspect est important à notifier car, s'il n'est pas ressorti dans le discours de nos enquêté.es (soit car ils ne l'ont pas vécu, soit car le cadre de l'enquête ne permettait pas des révélations aussi intimes), il peut avoir un impact important sur la capacité d'apprentissage des individus et sur leur poursuite ou abandon de formation.

Cela a été notifié par Juan qui remarque : « *qu'il y a beaucoup de choses dans nos cerveaux, je comprends. Il y a beaucoup de gens qui arrivent de la guerre, des choses qu'ils ne comprennent pas. Il y a des chocs du cerveau quand tu apprends que ça ne te permet pas de faire ça [parle d'un trauma empêchant l'apprentissage].* » (26/03/24, apprenant). Juan considère cet aspect par son vécu des groupes d'apprentissages linguistique pour migrants, il témoigne également de sa discussion avec un ami à lui qui est justement formateur FLE et qui notifie l'importance de cet aspect.

En effet, l'expérience traumatique est prise en compte dans le champ de la formation FLE et dans les études psycho-cognitives. Des potentiels traumatismes d'un parcours migratoire difficile peuvent par exemple être un frein à l'apprentissage, et doivent être pris en compte dans l'organisation du cours, c'est ce que Valérie Skirka explique dans son Webinaire « l'impact de l'exil traumatique dans les ateliers de français »⁸¹. Lors de cette intervention V. Skirka explique que trois étapes sont à prendre en compte dans le vécu migratoire : le vécu prémigratoire, le vécu migratoire et le vécu post migratoires. Ces trois étapes peuvent contenir leur lot de particularités et de traumatismes. Elle explique également que, si l'arrivée en France peut être un soulagement, elle peut aussi ajouter un stress supplémentaire voire traumatique aux personnes déjà traumatisées puisque celles-ci doivent s'habituer à de nombreux nouveaux paramètres qui peuvent causer une rupture du cadre culturel, linguistique ou encore sensoriel. L'arrivée en France marque aussi la fin de situations administratives et socio-professionnelles que les personnes pouvaient avoir dans leur pays d'origine et qu'elles ont quitté, cela peut aussi représenter un deuil. Le cumul de ces stress peut donc ajouter aux traumatismes initiaux et défavoriser l'apprentissage des personnes qui ne sont pas en condition psychique/psychologique pour apprendre.

Le stress a, par exemple, été la raison pour laquelle Basit a arrêté de suivre la formation du DILAMI : « *mais malheureusement je moi j'étais un peu stressé, je l'arrête, j'ai pas réussi de*

⁸¹ <https://webikeo.fr/webinar/enseigner-le-francais-a-des-adultes-en-situation-d-exil-traumatique>.

continuer avec dilami. » (08/12/23, apprenant). Ainsi, ce n'est pas la difficulté du DILAMI qui a poussé Basit à arrêter, mais le stress que cette formation intensive lui procurait en plus des nombreuses pressions auxquelles il pouvait être sujet à ce moment-là (hébergé à ADOMA et sans emploi, il réalisait alors qu'il ne pourrait pas continuer sa carrière dans le marketing car cela demandait une grande aisance à l'oral et des diplômes particuliers). Ainsi, sans parler de traumatisme migratoire, l'on peut percevoir que les préoccupations initiées par l'arrivée en France et la grande confusion qu'elle peut apporter n'ont pas permis à Basit de se concentrer pleinement sur son apprentissage linguistique alors même qu'il avait été admis au DILAMI, une formation intensive spécifiquement pensée pour les adultes en situation de migration.

L'impact du parcours migratoire et des relations sur le territoire et transnationales
Projet migratoire et apprentissage linguistique

Dans son webinaire⁸², Valérie Skirka précise que parfois, les personnes arrivent en France sans l'avoir choisi et qu'il est important de le prendre en compte dans l'enseignement du FLE : les personnes apprennent une langue qu'elles n'ont pas choisie.

Cette mise en garde démystifie bien l'idée commune que les trajectoires migratoires sont linéaires et que le pays d'arrivée est toujours programmé et choisi à l'avance par les personnes. En réalité, il existe autant de projets migratoires que de situations et trajectoires et il est donc important de les questionner pour comprendre la place qu'ils ont dans l'acquisition de la langue du pays d'accueil.

Nous pouvons évaluer, jusqu'à un certain degré, l'impact du projet migratoire. En effet, la plupart de nos enquêtés n'avaient pas pour projet d'apprendre le français avant leur arrivée en France. Plus largement, la plupart n'avaient pas pour projet d'émigrer en France et y sont arrivés sans préméditation. C'est par exemple le cas de Joaquim : « *Mais je n'ai jamais pensé, bon, le français, c'est la langue que j'ai envie d'apprendre. En fait, c'était le besoin qui m'a fait aimer la langue française.* » (07/03/24, apprenant). Joaquim a quitté le Brésil suite à l'élection de Bolsonaro. Il a choisi l'Allemagne comme pays d'accueil et a émigré à Berlin mais la différence de température lui a été trop violente et il a donc décidé de faire des vacances à Toulouse, où habitait sa cousine, le temps de réfléchir à la suite de son voyage en Europe

⁸² Valérie Skirka, « l'impact de l'exil traumatique dans les ateliers de français » : <https://webikeo.fr/webinar/enseigner-le-francais-a-des-adultes-en-situation-d-exil-traumatique>.

(Espagne, Portugal...). La guerre s'est alors déclarée en Ukraine et selon les conseils de sa cousine, il a décidé de rester à Toulouse un peu plus longtemps et de s'inscrire à Pôle Emploi (étant de nationalité portugaise, il a pu effectuer les démarches immédiatement). Suite à cela, il a suivi une formation AFC FLE qui lui a beaucoup plu et lui a ensuite permis de trouver un travail dans son champ d'action. Dans le cas de Joaquim c'est finalement l'apprentissage du français qui a influencé son parcours migratoire et a pérennisé sa présence en France. Il faut néanmoins aussi prendre le profil d'apprentissage de Joaquim en compte dans son expérience positive de l'apprentissage du français et son assiduité, problématique que nous investiguons plus bas.

L'un de nos enquêtés avait pour projet d'apprendre le français avant d'émigrer en France. Et bien que ce projet soit isolé dans notre échantillonnage, il reste néanmoins grandement révélateur du (co)facteur de facilitation d'apprentissage que peut être la projection dans l'apprentissage. Alejandro est étudiant, il vient du Vénézuéla et a rapidement décidé de poursuivre ses études en France. Il a mûrement réfléchi à son projet et a même pris des cours de français à l'Alliance Française au Vénézuéla. Lorsqu'il est arrivé à Toulouse, il a intégré le Département FLE (DEFLE) de l'Université de Toulouse pour obtenir un niveau B1 en français (niveau requis pour étudier en France) grâce au DU FLE. Chaque semestre représentait alors un niveau du CECRL et il a poursuivi le cursus jusqu'à l'obtention du C2. Son expérience révèle le potentiel impact qu'a eu la projection d'Alejandro dans son apprentissage du français qu'il décrit positivement. Alejandro explique aussi que, bien qu'il soit arrivé seul sur le territoire français, il s'est rapidement constitué un cercle social, notamment sa famille d'accueil qui a été une grande ressource dans son apprentissage du français et dans son acclimatation plus globale.

Le facteur relationnel dans la socialisation langagière

Comme l'indique A.S. Calinon⁸³, nous classons également les langues par ordre d'utilité et chaque langue revêt pour nous une signification, selon la manière dont nous l'avons apprise. La langue a donc un statut qu'elle acquiert lors de son apprentissage et de son contexte

⁸³ Calinon, A.S. (2013). « L'intégration linguistique » en question ». *Langage et société*, 144, 27-40.

En prenant en compte la théorie de la socialisation langagière, l'apprentissage de la langue est étroitement lié avec son contexte matériel, représentationnel et surtout son contexte relationnel. C'est pour cela que nous nous attacherons ici à passer les situations relationnelles de nos enquêtés lors de leur formation à l'OFII en revue et d'analyser si celles-ci ont pu avoir un impact sur le parcours d'apprentissage et l'acquisition de la langue. Nous avons ainsi pu remarquer que l'entourage a un impact fort sur le parcours d'apprentissage linguistique. Certains ont été poussés et soutenus par leur entourage. Pour d'autres il a pu être un frein, pour d'autres encore l'absence d'entourage a pu mener à un manque de repère et à un parcours plus proche des institutions de la politique d'intégration. C'est par exemple le cas d'Adan qui a émigré seul en France et a donc construit son réseau de connaissance après son arrivée, notamment dans les cours de FLE de l'OFII où il a rencontré une grande variété de personnes avec qui il est toujours en contact. L'on peut ici noter que l'absence de cercle social en France à son arrivée a eu pour conséquence qu'il passe par les chemins classiques de la politique d'intégration. Ceci a relativement bien fonctionné puisque lorsque nous l'avons rencontré, il venait de finir une formation AFC FLE et souhaitait poursuivre son parcours linguistique dans le but de pouvoir réaliser son projet professionnel.

Pour Basit, cela a été tout l'inverse. Lors de son arrivée en France, il a passé le test de positionnement auprès de l'OFII et pouvant apparemment attester d'un niveau A1, aucun cours ne lui a été prescrit. Il explique qu'il était complètement perdu : *« c'était difficile. Je pense qu'il y a plusieurs de jeunes comme moi qui... On vient d'extérieur dans un pays origine comme Afghanistan ou iranien. Plutôt, je parle d'asiatique. Aujourd'hui, quand on est arrivé ici en Europe, la tête qui tourne, on ne sait pas, qu'est-ce qu'on va faire, pour continuer, pour continuer la vie normale quoi. »* (08/12/23, apprenant). Il était alors logé à Adoma et y a rencontré Mathilde et Alexia qui étaient alors bénévoles au Retser et qui l'y ont intégré puis qu'il a ensuite pu participer au DILAMI. *« Après, j'ai demandé plusieurs conseils d'amis français ou afghans, ou des jeunes autour de moi. »* (08/12/23, apprenant), ses amis l'ont aidé à trouver une formation adaptée à ses besoins (apprentissage linguistique, établissement d'un nouveau projet professionnel et formation professionnalisante) en l'encourageant à aller à l'école de la

seconde chance⁸⁴ qui lui a permis de découvrir le métier d'électricien qu'il exerce actuellement.

Certain.es enquêté.es témoignent que leur entourage a eu un impact plus direct sur leur acquisition linguistique, c'est par exemple le cas d'Hajar qui a rejoint son mari d'Afghanistan alors qu'il était déjà installé en France depuis plusieurs années et avait obtenu la nationalité française. Elle explique que lorsqu'elle est arrivée en France, elle ne parlait pas un mot de français et ne connaissait pas l'alphabet, c'est son mari qui l'a alors aidée dans ses démarches d'apprentissage linguistique et qui l'a aidée à la maison : « *Oui il m'a aidé oui. quand j'ai pas commencé les cours OFII, il m'a donné le ABCD.* » (09/04/24, apprenante).

Comme nous avons pu le voir plus haut, Hajar a suivi un grand nombre de formations linguistiques et peut aujourd'hui attester d'un niveau A2. Elle nous explique que toutes les formations qu'elle a suivies ont été trouvées par son mari.

Juan a rencontré une femme française avec qui il s'est marié peu de temps après son arrivée et cela a aussi impacté son apprentissage et ses objectifs linguistiques. Il explique que cette relation a été une magnifique opportunité pour lui car il a ainsi rapidement pu se constituer un réseau social et construire une belle relation amoureuse avec sa femme. Il notifie néanmoins que cette relation, contrairement à ce qui pourrait être attendu, ne l'a pas aidé dans son acquisition du français puisque sa compagne et lui communiquaient grâce à un mélange d'italien, de français, d'anglais et d'espagnol : « *C'est la relation entre nous. On peut faire comprendre de différentes... de différents mots. Et je dis ok, je ne sais pas si on parle... c'est l'italien, c'est le français... Il y a comme un truc de langue. Parce qu'on parle... elle est polyglotte aussi. Elle parle un peu de langue. C'est pour ça que je ne savais pas si l'italien c'est comme ça, si c'est comme ça.* » (26/03/24, apprenant). Cette première communication multilingue l'a quelque peu embrouillé dans l'acquisition de bases du français, d'autant plus que les trois langues latines ont des origines communes et peuvent donc se ressembler. Cela s'est avéré d'autant plus compliqué après qu'il eut suivi les 400 heures de formation FLE à

⁸⁴ L'École de la Seconde Chance (E2C) est destinée aux jeunes de 16 à 25 ans qui ont quitté le système scolaire sans diplôme ni qualification. L'objectif de ces écoles est de leur permettre de construire un projet professionnel et de s'insérer sur le marché du travail. Les E2C offrent un accompagnement personnalisé, des formations adaptées, ainsi que des stages en entreprise pour faciliter l'intégration professionnelle. Cf. <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F2039>.

l'OFII, car il a alors travaillé à temps plein en tant que technicien de surface et n'avait pas beaucoup d'interactions sur son lieu de travail (ses collègues parlaient principalement arabe). Pendant plus d'un an, sa femme a donc été la principale source de communication en français qu'il a eue. Or, Canut et Guellouz le soulignent, les hybridités de langage sortent du cadre normatif de la langue législative, administrative, scolaire et professionnelle et bien qu'elles suffisent à l'échange et la communication, leur pratique peut mener à des discriminations et inégalités⁸⁵.

Pour certaines enquêtées⁸⁶ et selon les situations observées sur le terrain, le conjoint et la famille peuvent aussi être un grand frein à l'apprentissage du français. C'est par exemple le cas d'Emilia qui vit depuis 20 ans en France et suit actuellement sa première formation linguistique auprès du Greta⁸⁷. Lors de notre rendez-vous téléphonique, son fils l'a aidé à communiquer et il nous apprend que sa mère a travaillé dans le restaurant familial ces dernières années. Dans ce cas, nous pouvons voir que le réseau familial et extra-familial d'Emilia lui ont permis de vivre en France pendant plus de dix ans sans acquérir la langue. L'acquisition linguistique n'était alors pas une nécessité (et peut-être pas une possibilité) et Emilia n'apprend que plus tardivement.

Il est également intéressant d'observer l'impact des relations dans l'apprentissage du langage au-delà du cadre national. En effet, l'expérience de Wahid nous a permis de comprendre que l'ambiance sociale dans laquelle on se trouve (et qui peut aussi découler de cultures de pays) favorisent une acquisition plus ou moins évidente de la langue parlée dans ce contexte. En effet, avant d'arriver en France, Wahid a passé plusieurs années au Venezuela où il a rencontré sa femme. Il explique que, par le biais de cette rencontre amoureuse, il a grandement progressé en espagnol mais que c'est aussi grâce à l'attitude générale des personnes qui étaient motivées à l'aider à progresser, qu'il a pu apprendre : « *Et à Venezuela, c'est différent. Quelques personnes, comme maintenant, je dis une chose, "non, comme ça se dit, tatata*

⁸⁵ Canut, Cécile, et Mariem Guellouz. « Introduction. Langage et migration : état des lieux », *Langage et société*, vol. 165, no. 3, 2018, pp. 9-30.

⁸⁶ Lors de notre enquête, cette situation n'a concerné que des femmes.

⁸⁷ Stagiaire au sein de la formation pour primo-arrivants du Greta, cela présuppose également qu'elle a signé son CIR il y a moins de cinq ans. La situation administrative irrégulière a donc certainement également été un grand frein à l'apprentissage avant la signature de son CIR. Ayant signé son CIR il y a déjà au moins un an – nos difficultés de communication ne nous ont pas permis de déterminer la date exacte de la signature – et ayant entamé sa formation il y a peu, nous pouvons néanmoins en conclure que d'autres facteurs ont empêché son engagement dans une formation linguistique.

comme ça", c'est un peu de, la personne c'est beaucoup de patience avec l'étranger. » (20/03/24, apprenant). Ainsi, son expérience de l'apprentissage de l'espagnol a été moins formalisée, plus spontanée et c'est l'ouverture de son entourage qui lui a permis de progresser naturellement. Wahid m'a expliqué qu'il aimait apprendre un langage de cette manière, au contact des personnes, dans l'échange. Lorsque nous lui avons demandé s'il avait réussi à opérer de la même manière une fois arrivé en Guyane française, il nous a répondu « *Non, en Guyane, rien de ça* », puis a enchaîné : « *C'est le plus facile d'aller et venir avec un traducteur. C'est beaucoup, beaucoup fois. Je vais aller [et dire] « ah désolé monsieur, je parle un peu français. Je voudrais ton patience un peu pour comprendre. » « Non. » Directement me dire : « allez s'il vous plaît, et venez avec un traducteur. » »* (20/03/24, apprenant). Wahid nous explique qu'il n'a pas trouvé le même contact et qu'il a même pu se sentir discriminé une fois arrivé en Guyane. Cette expérience fait fortement écho aux travaux de Goffman sur le stigmatisme et la déviance, qui indiquent que c'est un espace inadapté qui crée un individu « déviant »⁸⁸. Face à un cadre linguistique contraint, Wahid ne peut pas exploiter ses capacités linguistiques hybrides et ses capacités communicationnelles en général, la possibilité de communiquer de manière autonome ne lui est pas permise tant qu'il n'apprend pas le français.

Nous avons ainsi pu exposer que l'apprentissage linguistique est conditionné par de nombreux facteurs extérieurs à la personne et à l'organisation des cours en eux-mêmes. L'atteinte des objectifs linguistiques des personnes peut donc être affectée et impactée par divers critères situationnels tels que la situation matérielle et administrative, mais aussi le parcours migratoire et les situations relationnelles des personnes. Certains facteurs propres aux personnes et à leur expérience, pouvant impacter leur adaptation à une culture scolaire sont aussi à prendre en compte, ce qui est le cas de l'âge, de la socialisation et plus généralement du profil d'apprentissage.

L'impact de la socialisation primaire et secondaire sur l'apprentissage linguistique en contexte de resocialisation

Alors que nous avons étudié les facteurs pouvant impacter l'apprentissage au moment de la formation et pendant le parcours de migration, il est également important de prendre en

⁸⁸ Goffman, Erving. *Stigmatisme : Les usages sociaux des handicaps*. Éditions de Minuit, 1975.

compte les facteurs antérieurs, tels que la scolarisation de la personne, ou encore, les langues qu'elle a apprises auparavant.

L'hétérogénéité des profils d'apprentissage en formation linguistique et FLE

Nous avons rencontré le terme de « profil d'apprentissage » sur le terrain. Il est employé par les formatrices et chargées d'évaluation de la Plateforme Linguistique 31 pour catégoriser le niveau de scolarisation des apprenant.e.s et plus largement utilisé dans le monde de la formation pour adultes. Ces catégories sont prises en compte⁸⁹ car le niveau de scolarisation peut déterminer en partie les capacités d'apprentissage des personnes. Sociologiquement, l'on peut aisément concevoir que diverses socialisations à l'apprentissage permettent diverses relations et aptitude d'adaptation à un contexte d'apprentissage. Ainsi, l'adaptation au format classique d'apprentissage ne sera pas la même chez un.e adulte qui n'a jamais été scolarisé.e et chez un.e adulte diplômé.e du supérieur. L'un.e n'a pas été acculturé.e aux normes régissant l'apprentissage scolaire alors que l'autre aura fait l'expérience de divers normes et attendus scolaires, lui permettant une grande adaptabilité à plusieurs contextes d'apprentissage. La question des profils d'apprentissage se pose particulièrement lorsque l'on étudie l'apprentissage du français par des étranger.es venant de différents pays ayant des politiques et habitudes d'éducation différentes. En effet, les différences d'apprentissage peuvent être nombreuses, tant dans la place qu'est laissée à l'éducation dans les divers pays que dans les méthodes didactiques utilisées.

Cette hétérogénéité de profils pédagogiques dans les cours de FLE pose problème à différents niveaux. En effet, certain.es de nos enquêté.es ont même souligné que cela pouvait être une difficulté dans les cours collectifs puisque les personnes n'ont pas toutes les mêmes capacités d'apprentissage et le groupe ne peut donc pas forcément avancer de manière uniforme. C'est ainsi que Juan souligne : « *Il y a des différentes cultures. C'est comme... où arrive tout le monde, mais il y a différentes cultures aussi. Et la langue c'est différent, c'est un peu complexe. Je pense que se doit faire une évaluation aussi. Se peut choisir des gens qui sont similaires à la culture pour l'apprentissage. Parce que ce n'est pas égal, surtout l'apprentissage avec un... Quand les*

⁸⁹ La comparaison des enquêtes du Conseil de l'Europe sur les politiques linguistiques des pays membres nous indique que certains pays prennent même ces profils d'apprentissage en compte pour concevoir leur politique linguistique à destination des étrangers. Cf. Claire Extramiana et Piet Van Avermaet, « Apprendre la langue du pays d'accueil », *Hommes et migrations*, 2010.

gens parlent espagnol, avec les gens qui parlent afghan, c'est pas la même chose. En plus aussi, c'est pas la même situation. C'est pas l'Arabe, c'est pas le chinois, c'est pas la même situation. En plus, c'est pas la même... Ce n'est pas la même façon d'apprendre du tout. Comme c'est différent, la culture, c'est différent la façon d'apprendre. Il y a différentes expressions. » (26/03/24, apprenant). Ce verbatim illustre ce que peuvent ressentir les apprenant.es lorsqu'ils.elles sont confronté.es à cette extrême hétérogénéité des profils qui peut s'avérer compliquée à gérer. En effet, cette hétérogénéité, couplée au nombre d'heures restreint de la formation, peut handicaper les apprenant.es puisqu'ils.elles n'ont pas les mêmes profils et donc pas les mêmes besoins.

Pour les formatrices aussi, cela peut s'avérer compliqué, comme le souligne Mathilde :

« et les retours par contre sur la formation OFII, pas par rapport aux enseignants, aux formatrices formateurs, mais par rapport aux dispositifs sont pas très positifs. Bah sur le fait notamment que l'OFII. Mélange énormément les profils d'apprenants et du coup, dans un seul et même cours, tu vas avoir des personnes qui n'ont jamais été scolarisées, donc qui ne savent ni lire ni écrire, même dans leur langue, et des personnes qui sont diplômées et donc Ben ou. Ouais, enfin vraiment des profils très différents [...] » (28/11/23, formatrice).

Le profil pédagogique s'avère être un facteur facilitateur ou handicapant dans les processus personnels d'apprentissage, cette hétérogénéité de profils pédagogiques peut donc être une des explications de l'hétérogénéité de niveaux atteints au sein d'un même cours. Bien que nous ne puissions pas prouver cette hypothèse directement puisque nous n'avons pas suivi un groupe d'apprenant.es ayant eu le même parcours de formation et d'apprentissage, nous pouvons néanmoins prouver le fort lien causal existant entre profil d'apprentissage et situations de réussite ou d'échec d'apprentissage. En effet, notre groupe d'enquêté.es s'est également avéré hétérogène dans les profils d'apprentissage rencontrés.

[Tableau récapitulatif des profils d'apprentissage de nos enquêté.es, de leur niveau linguistique et de l'état de leur parcours linguistique lors de notre entretien.](#)

Vous trouverez, ci-dessous, un tableau récapitulatif des situations d'apprentissage de nos enquêté.es.

La colonne « profil d'apprentissage » indique le niveau de scolarisation de la personne. Le « niveau linguistique d'entrée » fait référence au niveau évalué selon le CECRL lors de la

première entrée en formation linguistique de la personne. Le « niveau linguistique lors de l'entretien » fait référence au niveau actuel des personnes (selon leur dernière évaluation linguistique ou une approximation que nous avons faite selon le CECRL). La « période de formation linguistique » comptabilise les temps des formations linguistiques suivies par les enquêtés. La colonne « OFII A1 » nous indique si la personne a suivi une formation linguistique OFII A1, le dispositif que nous étudions. Enfin, la colonne « en formation linguistique lors de l'entretien » nous indique si la personne était en formation ou non lors de l'enquête.

Nom	Profil d'apprentissage	Niveau linguistique d'entrée	Niveau linguistique lors de l'entretien	Période de formation linguistique	OFII A1	En formation linguistique lors de l'entretien
Joaquim	Bac + 5	A2	B1	6 mois	Non	Non
Alejandro	Bac + 4	B1	C2	3 ans	Non	Non
Basit	Bac +	A1	A2	/	Non	Non
Nihad	Bac + 3*	A1	C2	/	Non	Non
Wahid	Scolarisé	A1.1	A2	~9 mois	Oui	Oui
Adan	Scolarisé (primaire)	A1.1	A1	8 mois	Oui	Oui
Paloma	Bac +	/	B1	/	Non	Oui
Juan	Bac +	A1	A2	6 mois (discontinus)	Oui	Non
Hajar	Scolarisée (primaire)	A1.1	A2	~7 ans (avec 1 an d'interruption à l'arrivée de son fils)	Oui	Oui
Maha	Scolarisée (primaire)	A1.1	<A2	/	Oui	Non
Emilia	/	A1.1	A1.1	<1 mois	Non	Oui
Matthew	Scolarisé	A1.1	<A2	/	Oui	Oui

*scolarisée en France à partir de la troisième.

Nous pouvons ainsi émettre plusieurs observations.

La première est que les personnes scolarisées plus longtemps ont atteint leur objectif linguistique plus facilement et rapidement⁹⁰. C'est par exemple le cas de Joaquim, ayant un profil bac + 5, il a suivi un AFC FLE A2 puis la moitié d'un AFC FLE B1 (environ 6 mois de formation en tout) avant de trouver du travail, il a désormais un niveau B1 et même s'il souhaite reprendre les cours de FLE, son niveau lui permet tout de même d'interagir

⁹⁰ Nous avons conscience du biais de recrutement : puisque certaines personnes ont été recrutées via leur lieu de formation linguistique, elles sont forcément encore en cours de parcours linguistique. C'est pour cela que nous avons aussi pris le temps global du parcours linguistique en compte. La multiplication des critères nous permet d'avoir un résultat plus exact.

clairement et de travailler en tant que régisseur vidéo alors qu'il ne parlait pas du tout le français avant d'arriver en France⁹¹.

A l'autre côté du spectre, nous pouvons citer le parcours de Maha qui a suivi sa première formation linguistique avec l'OFII en 2017, depuis, elle a suivi plusieurs formations FLE durant quelques mois ou un an (E2C). Hajar était allophone et ne maîtrisait pas l'alphabet au début de son parcours, elle dit qu'elle est partie de zéro. Elle a désormais un niveau infra B1 et souhaiterait atteindre le niveau B1. Si l'on cumule ses expériences de formation linguistique, nous pouvons estimer qu'elle a expérimenté six formations FLE différentes, ce qui représente environ 5 ans de formation. Aujourd'hui, Hajar n'a pas encore atteint son objectif, elle n'a pas obtenu le DELF B1 à la suite de son AFC FLE. Elle nous explique également qu'elle souhaite retrouver une formation FLE car elle a du mal à apprendre seule à la maison et qu'elle a besoin du cadre d'apprentissage. Cette difficulté d'acquisition peut partiellement s'expliquer par le fait qu'Hajar n'a pas été scolarisée au-delà du primaire et que son expérience d'apprentissage remonte donc à l'enfance et n'a pas été très longue, ce qui peut expliquer les difficultés qu'elle rencontre aujourd'hui.

L'analyse de ces données nous permet également d'établir un autre lien : celui entre la difficulté d'apprentissage et le niveau de français au départ du parcours de formation linguistique. En effet, nous pouvons remarquer que les enquêté.es ayant déjà le niveau A1 au moment de leur entrée en formation ont eu plus de facilités à atteindre leur objectif linguistique et ont une progression plus rapide, ce qui peut être expliqué par leur socialisation préalable à la culture scolaire/d'apprentissage. De l'autre côté, les personnes ayant un niveau infra A1, voir infra A1.1 (qui ont donc un profil « alphabétisation »⁹²), ont un parcours plus laborieux, comme l'indique Hajar : « *Oui. J'ai fait ça [la formation OFII], c'est obligatoire. Je n'ai pas appris beaucoup de choses. Mais j'ai appris. J'ai commencé à zéro comme des enfants. J'arrive à lire et à écrire. C'est tout.* » (09/04/24, apprenante). L'on remarque ici qu'Hajar a l'impression de ne pas avoir appris tout en insistant sur le fait qu'elle a en fait appris les bases

⁹¹ Il est ici important de noter que Joaquim est originaire du Brésil et que le portugais est une langue latine qui a donc des caractéristiques communes au français, ce qui facilite aussi l'apprentissage et qui explique qu'il soit entré en formation A2 directement. Nous pouvons néanmoins comparer sa situation à celle de Wahid qui parle couramment espagnol et qui n'a pour l'instant qu'un niveau infra A2 alors qu'il a passé plus de temps en formation. Cette différence pourrait s'expliquer en partie par le fait que Wahid a été scolarisé en primaire uniquement et que sa socialisation à la scolarisation n'est donc pas aussi grande et variée.

⁹² Ce terme est employé pour désigner les personnes qui ne maîtrisent pas l'alphabet latin.

étant partie d'un socle de connaissances inexistant. Elle a donc appris, mais cela ne lui semble pas suffisant et elle a un sentiment d'échec.

Or les niveaux infra A1 sont souvent corrélés avec un niveau de scolarité plus bas. Etant donné que les niveaux sont évalués selon des consignes qui peuvent se rapprocher de consignes scolaires, les personnes y étant socialisées peuvent y répondre plus facilement et sont donc souvent évaluées à un niveau A1 ou supérieur. Ceci a par exemple été le cas de Basit, ou de Joaquim. De plus, le niveau A1.1 est équivalent au niveau I de l'ANLCI⁹³ dans les compétences qu'il repère. Or les heures de formation imposées par l'OFII concernent les personnes évaluées à un niveau infra A1. La corrélation entre profil d'apprentissage peu scolarisé et niveau linguistique infra A1 pourrait être une des raisons pour lesquels 32% des apprenant.es OFII n'ont pas atteint le niveau A1 à l'issue de leur formation en 2023⁹⁴ : leur socialisation à la culture scolaire étant plus restreinte, l'acquisition linguistique est plus difficile.

Dans la formation linguistique OFII, les groupes/classes sont formées selon les niveaux linguistiques du CECRL et les disponibilités des personnes, les différents profils d'apprentissage sont alors mélangés. Ceci peut engendrer certaines complications comme nous avons pu le voir plus haut.

Ce constat est néanmoins nuancé par la question de la continuité du parcours d'apprentissage qui peut impacter l'assimilation linguistique et que nous étudierons en deuxième partie.

Nous souhaitons également noter l'impact des langues maternelles ou des capacités multilingues dans l'acquisition du français. En effet, comme ont pu le souligner Guellouz et Canut⁹⁵, ou Stratilaki-Klein⁹⁶, le multilinguisme des personnes migrantes est un atout qui pourrait être mis à profit au sein de la formation FLE. Même sans cela, nous pouvons noter que le multilinguisme de nos enquêté.es, s'il ne permet pas forcément une meilleure acquisition du français, permet une facilité de communication et une aisance malgré des

⁹³ Le Cadre National de Référence de l'ANLCI permet de classer les compétences et les connaissances des individus en lecture/écriture et en compétences de base pour évaluer si ceux-ci sont en situation d'illettrisme. Vous retrouverez les différents niveaux en annexes : « Les 4 degrés du Cadre National de Référence de l'ANLCI ».

⁹⁴ Choquet Annie, Marie Eugénie, « Politique d'intégration – Bilan et perspectives 2024 », webinaire n°55, *Doc en stock*, mars 2024. <https://webikeo.fr/webinar/presentation-de-la-politique-d-integration>.

⁹⁵ Canut, Cécile, et Mariem Guellouz. « Introduction. Langage et migration : état des lieux », *Langage et société*, vol. 165, no. 3, 2018, pp. 9-30.

⁹⁶ Stratilaki-Klein, Sofia. "Représentations identitaires, socialisations et compétences plurilingues des élèves allophones." In *Ecole et socialisations*, *Revue Hommes et Migrations*.

niveaux de français bas. C'est par exemple le cas de Wahid qui a appris l'espagnol auparavant et qui a donc été très à l'aise lors de notre entretien alors qu'il n'a qu'un niveau A1. De manière générale, l'apprentissage du français n'est pas homogène selon les langues d'origine : les difficultés phonétiques et grammaticales ne sont pas les mêmes⁹⁷. Généralement, les personnes maîtrisant une langue latine ont plus de facilité à apprendre le français. Au contraire, les personnes maîtrisant une langue ayant d'autres racines auront plus de difficultés. Ceci se retrouve dans les parcours linguistiques de nos enquêté.es : Hajar est afghane et apprend le français depuis sept ans alors que Joaquim et Juan parlent portugais et espagnol et ont atteint leur objectif linguistique en six mois.

La mise en place de la formation et ses résultats

Cette partie est dédiée à la formation linguistique OFII en elle-même et à l'écosystème la définissant et la contraignant.

Afin de comprendre si celle-ci est adaptée, il est bien évidemment important d'en cerner les contenus et modalités mais également de retracer l'histoire de sa mise en œuvre ainsi que les ambitions qu'elle sert.

Pour ce faire, une première partie se concentrera sur l'écosystème et la situation actuelle de la formation linguistique OFII, ainsi que sur son lien avec le terme intégration.

L'OFII et l'intégration

Comme nous avons pu le voir dans l'état de l'art, la mise en place de la formation OFII est relativement récente dans l'histoire de l'immigration en France et des politiques d'intégration françaises. Nous avons également pu voir que ses modalités sont changeantes et qu'elles suivent à la fois une dynamique politique et économique qui la cadrent.

Nous allons ainsi tout d'abord inspecter le lien que tient la formation FLE de l'OFII avec la notion d'intégration et ce que cela signifie sur le terrain à plusieurs niveaux

⁹⁷ Vous trouverez un récapitulatif des particularités et difficultés rencontrées lors de l'apprentissage du français selon diverses langues d'origine à cette adresse : <https://lgidf.cnrs.fr/fiches-langues>.

Tout d'abord, au niveau institutionnel, le lien entre la notion d'intégration et les cours FLE OFII est évident puisque l'OFII porte justement le terme intégration et est l'Office garant de cette dimension pour l'Etat français. Ce terme est néanmoins grandement utilisé en politique ou dans les médias et il est donc difficile de concevoir ce que le gouvernement entend par « intégration ». Nous laissons donc cette définition à des sociologues tels que Sayad⁹⁸ ou encore Wieworka⁹⁹ qui ont démontré l'ambiguïté de ce terme et de son utilisation. Ces sociologues expliquent que ce terme renvoie à une nébuleuse d'idéologies, de législations, d'actions, d'attentes... qu'il est historiquement chargé et que sa mise en place change selon le climat politique en vigueur.

Il est ainsi important d'observer la mise en place concrète de cette notion, notamment au sein des cours de FLE de l'OFII et plus largement, dans la signature du CIR. Pour cela, nous aborderons le « parcours d'intégration » qui suit la signature du CIR et qui illustre la mise en œuvre des volontés étatiques quant à la question de l'intégration des étranger.es. Nous interrogerons ensuite la place de cette injonction dans les récits de nos enquêté.es afin d'en percevoir leur impact.

Pour rappel, le CIR est le Contrat d'Intégration Républicaine que tous les étranger.es non-européen.nes (sauf exceptions¹⁰⁰) signent avant de pouvoir faire une demande de titre de séjour. Ce contrat est souscrit entre l'étranger.e et l'Etat français, représenté par l'OFII. La signature de ce contrat se fait lors de la visite d'accueil à l'OFII. Les personnes convoquées sont d'abord reçues individuellement par un.e agent.e de l'OFII qui s'enquiert du pays d'origine de la personne et de son parcours depuis son arrivée en France, ce premier contact permet aussi à l'agent.e de savoir si la personne aura besoin d'un.e interprète lors de la visite.

Les personnes suivent ensuite une présentation collective du contrat par un.e auditeur.rice de l'OFII. Sont ainsi présentées la formation civique de quatre jours que tous.tes les signataires doivent effectuer et la formation linguistique pour les personnes ayant un niveau de français infra A1. L'auditeur.rice insiste sur l'importance de l'assiduité à ces formations qui permet

⁹⁸ Sayad, Abdelmalek. "Qu'est-ce que l'intégration ?" *Hommes et Migrations*, 1994.

⁹⁹ Wieviorka, Michel. « L'intégration : un concept en difficulté », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 125, no. 2, 2008, pp. 221-240.

¹⁰⁰ Notamment les étudiants, les stagiaires et les travailleurs temporaires ainsi que les personnes ayant été socialisées dans un établissement français pendant une certaine période. Pour connaître toutes les exceptions : <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Integration-et-Acces-a-la-nationalite/Le-parcours-personnalise-d-integration-republicaine/Le-contrat-d-integration-republicaine-CIR/Les-signataires-du-CIR>.

d'obtenir des attestations nécessaires lors de la demande d'une carte de séjour pluriannuelle. Le parcours d'intégration dans lequel s'engagent les personnes lors de la signature du contrat est également présenté.

A la suite de cette information collective, les personnes font le test d'évaluation linguistique à l'écrit qui définit s'il est nécessaire qu'elles suivent des cours de FLE A1. Elles signent ensuite le contrat lors d'un entretien avec un.e auditeur.rice de l'OFII et repartent avec les divers documents (CIR signé, deux premières convocations aux journées de formation civique, prescription pour les cours de FLE et une fiche de contacts pour la santé et l'emploi)¹⁰¹.

Cette première visite indique donc déjà le cadre dans lequel la formation linguistique OFII prend place et les différentes attentes de l'intégration se dessinent : connaissance de la langue française, connaissances de valeurs de la République, suivi du parcours d'intégration.

« Le parcours personnalisé d'intégration républicaine »

Mais qu'en est-il de ce parcours d'intégration ?

Dans le CIR, une rubrique « L'engagement dans le parcours personnalisé d'intégration républicaine » est présente¹⁰². Cette rubrique nous indique que ce parcours se définit lors de l'entretien personnalisé d'accueil et qu'il comporte quatre sections : la formation civique (obligatoire), la formation linguistique (selon le niveau), l'accompagnement à l'insertion professionnelle (selon une orientation dont les modalités ne sont pas présentées) et les informations relatives aux droits et aux services publics (qui seraient transmises lors de l'entretien de fin de contrat un an plus tard).

Ainsi, l'on comprend que le contrat est constitué de droits (formation linguistique gratuite, accompagnement à l'insertion professionnelle, informations sur les ressources sociales et sanitaires du territoire) et de devoirs (participation assidue aux formations prescrites, respect des valeurs de la société française et de la République, effectuer les prescriptions de l'Etat, notamment par rapport à l'insertion professionnelle, maîtrise d'un certain niveau de langue...). Le dernier paragraphe du contrat stipule : « *Le CIR est la première étape dans votre parcours*

¹⁰¹ <https://www.ofii.fr/le-parcours-de-la-visite-daccueil-un-apres-midi-a-la-direction-territoriale-de-lofii-de-paris/>

¹⁰² Cf. Annexes « Contrat d'intégration républicaine »

d'intégration en France. Vous devez en respecter les droits et obligations. Il est la garantie d'une intégration réussie dans votre pays d'accueil ». La lecture du CIR renvoie aux remarques que fait Abdelmalek Sayad¹⁰³ sur le déséquilibre entre droits et devoirs et la confusion faite autour de droits qui ne sont pas des faveurs de l'Etat mais des droits de l'Homme ou bien une condition de la réalisation des devoirs du contrat. Le dernier paragraphe nous permet également de comprendre que, pour l'Etat, l'intégration n'est pas un phénomène mais un but à atteindre et ce, selon des actions et critères présents dans le contrat ou attendus dans la suite du parcours d'intégration.

Mais qu'en est-il de ce parcours d'intégration ? Combien de temps dure-t-il ? Quelles sont les autres exigences afin de bien réussir son intégration selon l'Etat ?

Nous avons eu les réponses à ces questions lors de l'observation d'une information collective sur le thème du parcours d'intégration, auprès de primo-arrivants suivant une formation linguistique du Greta¹⁰⁴. L'existence de cette information collective nous permet déjà de comprendre que les attentes et injonctions autour du parcours d'intégration ne sont pas clairement énoncées. En effet, en dehors des rendez-vous de début et de fin de contrat, l'OFII ne fait pas d'accompagnement des personnes dans leur parcours. Pourtant, nous le comprenons en lisant le contrat et en analysant les conditions d'obtention de titres de séjour, le parcours d'intégration n'est pas finalisé au bout d'un an. Le contrat n'est pas la « garantie d'une intégration réussie » puisque les primo-arrivants gardent encore ce statut pendant quatre ans, que leur situation administrative n'est pas forcément stable et que l'Etat a encore de nombreuses attentes par rapport à leur « intégration ».

L'information collective a donc permis aux personnes y participant de comprendre quelles sont les obligations qu'elles ont en tant que primo-arrivants (et citoyen.nes), afin de pouvoir stabiliser et pérenniser leur situation en France. Ainsi, il est attendu des personnes qu'elles cochent plusieurs cases administratives et situationnelles auxquelles quiconque doit correspondre afin d'être citoyen français (et qui s'acquièrent au fil de l'eau lorsque l'on est né et a été scolarisé en France). Très concrètement, les personnes doivent : avoir un titre de séjour à jour, avoir un numéro de sécurité sociale, déclarer leurs impôts, avoir un compte bancaire, avoir une adresse de domiciliation, avoir une assurance de responsabilité civile et autres

¹⁰³ Sayad, Abdelmalek. "Qu'est-ce que l'intégration ?" *Hommes et Migrations*, 1994.

¹⁰⁴ Cf. Annexes « Notes observation information collective sur le parcours d'intégration ».

assurances si nécessaire (voiture, logement, travail), si elles ont des enfants : les scolariser. Ces démarches très concrètes, qui sont à l'initiative de la personne, conditionnent l'accès à la citoyenneté de cette dernière et doivent être obligatoirement effectuées dans les cinq ans. Les réactions des primo-arrivants présent.es ont indiquées que tous.tes n'étaient pas au courant de ces différentes démarches.

Après la présentation de ces critères, certain.es ont interrogé l'intervenante sur les différents titres de séjour et leur obtention. Ces interrogations ont permis de constater que, si les critères exposés auparavant sont des obligations, ils ne sont pas non plus les uniques facteurs d'attribution d'un titre de séjour. En effet, certains titres de séjour nécessitent une situation ou un statut particulier, ainsi qu'un niveau de langue française. Ces conditions sont clairement visibles dans la législation. Il existe néanmoins également un niveau plus informel qui définit l'obtention d'un titre de séjour, niveau qui prend en compte le(s) diplôme(s) du. de la demandeur.euse, ses revenus, son travail, son insertion sociale... Autant de critères qui ne sont pas clairement inscrits dans les conditions d'accès à un titre de séjour mais qui sont en fait décisifs.

L'on observe que pour l'Etat, l'intégration est « réussie » lorsque l'individu à intégrer a coché un certain nombre de critères renvoyant à ceux du citoyen français mais également démontrant qu'il est un « bon » citoyen capable de travailler et de se soutenir économiquement.

Ainsi, par une force descendante des politiques publiques aux personnes concernées, l'intégration, plus encore, le parcours d'intégration, deviennent une réalité du terrain.

Puisque l'installation durable en France est conditionnée par cette intégration, elle-même mise en place par le contrat d'intégration républicaine qui entre dans le cadre du parcours personnalisé d'intégration, celle-ci devient une obligation et donc une réalité (qu'elle renvoie réellement à un processus d'intégration ou à un simple objectif institutionnel).

Nous avons néanmoins pu constater que le terme n'est pas utilisé par toutes les personnes et qu'elles ont différents positionnements à son encontre. D'une manière générale, les apprenant.es n'y ont pas eu recours lors des entretiens individuels que nous avons mené. Nous avons néanmoins pu voir, lors de l'observation de l'information collective, que les primo-arrivants y assistant en avaient tous.tes conscience et savaient à quoi il référait. Du côté des

formatrices, le constat est mitigé, certaines l'emploient, car il fait référence à des réalités et obligations auxquelles les personnes sont confrontées. D'autres l'abordent en ayant conscience de son ambivalence et sa controverse et ne préfèrent donc pas l'utiliser.

Sur le terrain, le terme est donc présent mais porte une ambivalence. Il renvoie directement aux politiques publiques d'intégration et à leurs conditions. Il peut ainsi miroiter la relation, existant entre les institutions et les différents acteurs.

L'injonction formulée par la politique d'intégration à apprendre le français se retrouve néanmoins dans le discours de certain.es apprenant.e.s qui expliquent qu'ils veulent apprendre le français car ils sont en France et que cela va donc « de soi ». Les paroles d'Adan reflètent cet avis largement partagé : *"Parce que moi j'habite en France aussi et quand même je voudrais parler avec les gens et je voudrais travailler aussi. C'est très important."* (21/03/24, apprenant). Ou encore, les paroles de Matthew pour qui une bonne maîtrise du français est la clef : *« Qu'est-ce qui te motive à vouloir parler mieux et parfaitement ? Comment ? -Parce que je suis ici, je suis là. C'est sûr. C'est une chose que je sais, moi, non pour l'aise. Non, pour les Français, c'est parce que je suis là. C'est obligatoire de parler le français pour moi. Parce que quand je parle, je sais »* (18/04/24, apprenant). L'on voit alors toute la domination symbolique de la langue française qui est perçue par tous.tes comme un incontournable et qu'il semble obligatoire d'acquérir afin d'avoir le droit d'être un citoyen et de se percevoir « en capacité de »¹⁰⁵. La situation de Hajar qui souhaite atteindre le niveau B1 pour obtenir la nationalité nous éclaire également sur les répercussions que les intentions politiques peuvent avoir sur les personnes puisqu'en nous indiquant qu'elle souhaite atteindre le B1 pour avoir la nationalité française, Hajar a ajouté : *« Et parce que, de plus en plus, c'est difficile la situation de la nationalité. »* (09/04/24, apprenante). L'impact des décisions prises dans le cadre de la loi immigration se fait alors ressentir : Hajar se presse pour obtenir son niveau B1 et ainsi pouvoir régulariser sa situation avant que cela ne soit encore plus compliqué.

¹⁰⁵ Il est ici pertinent de reprendre les travaux de Stratilaki-Klein qui souligne l'importance de l'organisation et de la transmission du cadre d'apprentissage dans la construction des représentations des apprenant.es. Cf. Stratilaki-Klein, Sofia. "Représentations identitaires, socialisations et compétences plurilingues des élèves allophones." In *Ecole et socialisations, Revue Hommes et Migrations*.

Organisation de la formation linguistique OFII

Mais qu'en est-il de la mise en action de ces attentes institutionnelles au sein des cours de FLE ? Comment ce cadre institutionnel influence-t-il la mise en place de la formation ?

Il est ici tout d'abord important de préciser que la formation linguistique OFII est régie par un marché renouvelé tous les deux ans. Lors de l'appel à manifestation d'intérêt à destination des structures de formation qui s'empareront de ce marché, un cahier des charges est établi et dicte les critères de la mise en œuvre de la formation linguistique OFII. Un certain budget est alloué à cette formation à chaque renouvellement. Ce budget nous permet de quantifier l'importance que recouvre ce sujet pour l'État, il permet aussi de nuancer l'analyse de certaines actions qui peuvent être menées pour des raisons économiques.

Pour donner un ordre d'idée de l'état de la formation linguistique OFII, nous pouvons lister quelques modifications apportées dans le cahier des charges du marché 2022-2024. Ce nouveau cahier des charges a en effet accentué le lien entre apprentissage linguistique et insertion professionnelle, notamment dans le contenu de la mallette pédagogique¹⁰⁶ (à laquelle nous n'avons malheureusement pas eu accès) mais également dans le contenu de la formation civique qui accentue cet aspect au cours de la quatrième journée de formation et dans la possibilité d'effectuer une part des formations à distance pour les travailleur.euses. De plus, l'on peut noter une exigence de professionnalisation de la part de l'état qui demande désormais aux structures d'avoir le label « Qualiopi »¹⁰⁷ et qui a professionnalisé les tests de niveau lors de la visite d'accueil à l'OFII en engageant des prestataires qualifiés¹⁰⁸.

L'organisation du FLE OFII en marchés a plusieurs conséquences sur la mise en place de la formation. Premièrement, ces marchés sont territorialisés (à l'échelle régionale), et leurs conditions d'organisation dépendent donc des structures qui s'en saisissent. En Occitanie, les structures (AMS grand sud, LRF, Crept formation, AFIDEL) se sont regroupées et ont défini une structure pilote (en ce moment il s'agit de Crept formation) du marché et de l'organisation. Cela dépend néanmoins du contexte du territoire et d'autres régions peuvent avoir d'autres

¹⁰⁶ <https://parlera.fr/wp/2022/02/ofii-nouveaux-marches-de-formation-linguistique-2022-2024/>

¹⁰⁷ Cette marque de qualification des structures de formation, attestée par un référentiel de qualité permet de certifier la qualité et la légitimité de l'enseignement d'une structure : <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/acteurs-cadre-et-qualite-de-la-formation-professionnelle/article/qualiopi-marque-de-certification-qualite-des-prestataires-de-formation>

¹⁰⁸ <https://parlera.fr/wp/2022/02/ofii-nouveaux-marches-de-formation-linguistique-2022-2024/>

organisations (comme une structure ou association unique couvrant l'entièreté du territoire). L'organisation de la formation est donc une première fois très hétérogène selon les régions, elle l'est aussi selon les structures qui s'emparent à leur manière du cahier des charges.

Deuxièmement, le marché étant renouvelé tous les deux ans, les conditions d'organisation sont également en constante évolution et les structures responsables pouvant changer d'un marché à l'autre, il est difficile d'établir une continuité dans l'organisation de ce dispositif.

Les changements réguliers dans l'agencement de la formation et les directives de l'OFII permettent néanmoins de repérer les priorités institutionnelles concernant la formation linguistique des primo-arrivants. Les cours FLE B1 de l'OFII ont par exemple récemment été supprimés alors qu'une expérimentation sur la formation A2 est en cours en Bourgogne Franche-Comté, dans l'Essonne et en Val-de-Marne. Pour les signataires dépendant de ces départements et ayant atteint le niveau A1, la formation A2 sera désormais prescrite et pourra aller jusqu'à 800h¹⁰⁹. L'on comprend ainsi que les cours sont réagencés selon les priorités politique et économiques. Cette intensification de la formation A2 et le prolongement de l'obligation à la formation peut s'expliquer par les nouvelles attentes linguistiques de la loi Immigration ainsi que les attentes plus générales du marché du travail dans lequel il faut pouvoir attester de compétences clefs dont la langue française fait partie. L'OFII expérimente¹¹⁰ d'ailleurs sa propre formation linguistique à visée d'insertion professionnelle en Occitanie et dans le Grand Est. Cette formation de 400h doit permettre à l'apprenant.e d'atteindre un niveau A2 à l'oral et A1 à l'écrit (niveaux requis pour accéder à la plupart des emplois) tout en acquérant des connaissances sur le fonctionnement du marché du travail¹¹¹.

Nous avons eu l'occasion de discuter de cette organisation avec une ancienne formatrice et auditrice OFII. Elle nous a indiqué que face aux nombreux changements dans la mallette (qui est souvent retravaillée par des formateur.rices avec France éducation internationale¹¹² sous différents axes thématiques¹¹³), les structures s'organisent en interne afin d'adapter leurs pratiques aux attendus. Elle nous a dit que cela pouvait être une source de stress pour les

¹⁰⁹ <https://www.ofii.fr/nouvelles-experimentations-de-formation-linguistique-dans-le-cadre-du-cir/>

¹¹⁰ Ou poursuit une expérimentation menée en 2022-23 en Île-de-France

¹¹¹ <https://www.ofii.fr/nouvelles-experimentations-de-formation-linguistique-dans-le-cadre-du-cir/>

¹¹² Cet établissement sous la tutelle du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse a, entre autres, pour mission l'appui à la formation FLE : <https://www.france-education-international.fr/hub/qui-sommes-nous>

¹¹³ La formatrice en question a travaillé à l'adaptation des supports écrits aux non lecteurs non scripteurs dans le cadre du marché OFII 2022-2024.

formateur.rices qui devaient régulièrement revoir leurs pratiques. Nous en avons donc conclu que bien qu'il existe un cahier des charges et une mallette pédagogique qui encadrent la formation linguistique OFII (ce qui n'est pas le cas de la plupart des formations FLE), cette dernière se décline néanmoins de plusieurs manières selon les contraintes en vigueur, le contexte territorial, les structures et enfin les formateur.rices.

Ainsi, il n'est pas possible de définir quel est l'impact précis de l'organisation de la formation linguistique OFII sur l'apprentissage linguistique des apprenant.es et sur leur insertion socio-professionnelle. Cette analyse nous permet tout de même de remarquer que l'évolution de la formation OFII inclut progressivement l'insertion professionnelle dans son programme. Ce qui semble être une tendance généralisée dans la politique d'intégration de la France.

Contenu et modalités de mise en place : vécu des apprenant.es

Après avoir inspecté le lien entre formation OFII et intégration, puis l'organisation institutionnelle et effective de la formation, il est nécessaire de se pencher sur le vécu de la formation par les apprenant.es. Nous ferons donc un bref état des lieux du ressenti et des expériences qu'ont les apprenant.es par rapport à cette formation. Nous exposerons ensuite quelques freins et leviers à l'apprentissage de la formation linguistique OFII.

Nous soulignons tout d'abord l'hétérogénéité des expériences de la formation linguistique OFII puisque nos enquêté.es n'ont pas tous.tes effectué leur formation dans la même région (ou structure) au même moment. Il s'agit donc ici de préciser que toutes ces expériences sont contextuelles et qu'elles permettent un aperçu de ce que peut représenter la formation linguistique OFII mais ne peuvent pas être représentatives d'expériences partagées et unanimes.

En effet, nous avons pu nous rendre compte que, selon le lieu et le temps de la formation, les conditions de la formation peuvent être radicalement différentes. Adan nous a par exemple expliqué que trois formatrices assuraient la formation et qu'il y avait une grande rotation dans le groupe d'apprenant.es, ce qui a été une difficulté pour l'avancée du groupe qui se reconstituait sans cesse. Les autres enquêté.es n'ont pas rencontré ce problème de grand turnover, si ce n'est que Juan a déploré une assiduité moindre de certain.es apprenant.es : « *Après, il manque le compromis aussi les stagiaires. Parce qu'ils n'arrivent pas... qu'ils trouvent un milliard d'excuses. Non, je comprends. [...] Il y a des mecs qui ont leurs enfants, . Il y a des mecs*

qui ne peuvent pas arriver à l'heure. Mais si tu t'engages à faire quelque chose, le minimum, c'est de finir et de se complaire avec ça. [...] Le manque de compromis, des stagiaires ne permet pas qu'avancent les autres stagiaires et le cours de français. Alors, il manque des trucs, des trucs. Alors, c'est ce qui se passe. Il a recommencé, il a recommencé, il a recommencé. Il a fait un travail une semaine et comme no arrive Pepito, Juanito, Michael, Mohamed, la troisième semaine, on doit faire le même travail de la semaine dernière. » (26/03/24, apprenant).

La constitution des groupes et son renouvellement constant se révèlent donc être un frein à l'apprentissage.

Les impressions sur les cours sont variées et les points marquants de la formation sont très différenciés selon les enquêté.es. Pour Adan, c'est la répétition de certaines phrases du quotidien, pour Matthew, l'acquisition de vocabulaire, pour Hajar, l'apprentissage de l'alphabet, pour Wahid, les thèmes abordés de manière répétitive (la santé, l'éducation, les transports), pour Juan, les informations pratiques sur Pôle Emploi ou les associations du territoire. Tous.tes notent tout de même des pratiques d'apprentissage basées sur des situations du quotidien et passant principalement par l'écrit, donc un apprentissage plutôt scolaire. Ce que Wahid et Juan déplorent. Wahid voudrait plus de dialogue, d'exercices de théâtre : « *En la OFII, il n'y a pas ce système, seulement se parle le professeur. Peut-être pour moi, c'est très bien de prendre un producteur, un vidéoproduiteur, écouter quelque chose. C'est bon oui, ou une vidéo, ou le même système, comme on dit, le même système de DELF ou le même système de A1 ou A2, FLE [fait référence à l'AFC FLE] C'est très bien de faire comme ça. [...] C'est très important le dialogue comme le théâtre. Pour moi, c'est très très très important. » (20/03/24, apprenant).* Juan indique que la formation se focalise uniquement sur l'apprentissage du français sans passer par son contexte historique, par exemple, en appuyant sur le fait qu'il existe de nombreuses manières d'apprendre une langue et que de focaliser sur la langue en elle-même n'est en fait pas la manière la plus efficace et attractive d'apprendre. Ces témoignages font écho à l'appréciation qu'a fait Basit des méthodes d'enseignement du DILAMI qui utilise l'expression artistique et culturelle (comme la musique, le théâtre ou la poésie) dans son programme. Pour Basit, ces méthodes font le succès de cette formation. Nous pouvons ramener cela aux travaux de K. Toohey et D. Dagenais sur les théories de la matérialité et de l'acteur réseau qu'il est

pertinent de prendre en compte dans l'ingénierie de la formation FLE¹¹⁴. En prenant en compte l'espace et le matériel comme des acteurs à part entière de l'apprentissage et en rendant à l'apprenant.e sa place de sujet, l'apprentissage est plus impliquant et prend une autre dimension qui n'est plus uniquement une dimension passive mais active de l'apprentissage linguistique.

De manière générale, il ressort de la parole des enquêté.es que les formatrices étaient toujours très investies et à l'écoute, comme le souligne Juan : « *Une excellente formatrice,[...] c'est très gentil, avec beaucoup de patience aussi quand je fais le A1.* » (26/03/24, apprenant).

Comme nous avons pu le voir, c'est plutôt le programme de formation qui est remis en question : pas assez de dialogue et des thématiques qui tournent en boucle ainsi qu'un flot d'informations en trop peu de temps. C'est ce que déplore Juan quand il indique que les stagiaires ne sont pas assidus et que cela retarde le cours : « *Et no avance pas. Et quand se doit avancer, parce qu'il est normal, il y a un bilan comme c'est un programme, ça va avancer, mais d'une façon très vite. Tu vois ?* » « *Ah ok, je vais apprendre les voyelles. Ah ok, je vais apprendre ça* » et après viou, tu te lances *C'est comme si tu fais un cours pour apprendre à conduire le vélo, la trottinette, et 15 jours après, ils te donnent un avion.* » (26/03/24, apprenant).

En effet, chez beaucoup, le nombre d'heures alloué est critiqué et indiqué comme insuffisant (Hajar, Maha, Juan et Wahid). Pour la plupart, le programme était très intense et difficile et aurait mérité plus de temps de formation. L'on comprend ici que c'est également le niveau qui est particulièrement difficile à acquérir puisqu'il s'agit des bases qui vont définir le reste de l'apprentissage. D'un autre côté puisqu'il s'agit d'un public d'adultes, une formation non rémunérée trop longue n'est pas possible, ce que nous avons pu voir avec le cas d'Adan. La continuité du parcours linguistique à l'OFII est néanmoins questionnable puisque jusqu'alors, les formations A2 et B1 étaient limitées à 100h de formation, ce qui n'est pas suffisant pour atteindre un niveau linguistique, comme le fait remarquer Mattew qui a poursuivi son apprentissage linguistique avec l'OFII : « *Non, [le A2] c'est un peu compliqué. Je veux dire compliqué. Mais parce que c'est vite, vite fait. C'est juste un mois. Un mois et une semaine comme ça.* » (18/04/24, apprenant). Nous repérons donc que les petits crédits horaires des formations, alloués par l'OFII ne permettent pas l'acquisition complète du niveau avancé. Ce

¹¹⁴ Dagenais, Diane, et Kelleen Toohey. "Les théories de l'investissement et la prise en compte de la matérialité dans les situations d'apprentissage des langues." *Langage et société*, 2016.

problème est particulièrement présent dans les formations complémentaires du A2 et B1 mais on le retrouve également au niveau A1 puisque tous.les enquêté.es n'ont pas eu la même prescription d'heures à l'OFII, ce qui a pu être une déception pour certain.es. C'est le cas de Wahid qui a trouvé le test de positionnement trop simple, ce qui lui a valu une prescription de 200h de cours qu'il n'a pas trouvée suffisantes (et qui ne l'étaient pas puisque lorsque nous l'avons rencontré, il terminait une AFC FLE et venait de passer son DELF A1 alors qu'il aurait souhaité passer le A2). « *Le test c'est simple. Il n'y a pas beaucoup de choses à faire. Peut-être quatre ou cinq pages, petites questions. Non, on doit faire autre chose. Par exemple, pour moi, ne pas élever beaucoup de temps des niveaux si la personne entre pour donner 100 ou 200 heures. Ne pas élever ses niveaux, ses niveaux, avec ce test. Le test, c'est simple.* » (20/03/24, apprenant). C'est aussi le cas de Juan : « *Non, en plus, j'avais besoin de beaucoup. Mais je ne sais pas si la fille m'a dit "non tu as besoin de 100h". Je veux dire, j'avais besoin de plus, mais...* » (26/03/24, apprenant). Ou de Hajar qui avait un profil d'apprentissage de scolarisation primaire et qui avait un niveau A1.1 (donc non lecteur, non scripteur) : « *elle m'a donné 220 heures et qu'il faut finir. OK. Oui. J'ai fait ça, c'est obligatoire. Je n'ai pas appris beaucoup de choses. Mais j'ai appris. J'ai commencé à zéro comme des enfants. J'arrive à lire et à écrire. C'est tout.* » (09/04/24, apprenante).

Ce premier frein d'une condensation d'informations nécessitant du temps dans un court crédit d'heures amène à un second frein : celui de la continuité de parcours.

Cette problématique s'est dessinée dans l'analyse des parcours linguistiques des apprenant.es et la réalisation que certain.es avaient vécu des coupures dans leur parcours d'apprentissage et que cela les avait désavantagé.es dans leur progression. En effet, les coupures dans le parcours d'apprentissage peuvent être handicapantes pour les personnes qui n'ont pas un entourage francophone avec qui pratiquer la langue. De plus, les profils d'apprentissage divers peuvent une fois de plus créer des inégalités. En effet, certain.es de nos enquêté.es ont pu facilement s'auto-former entre deux formations, comme Paloma, commerciale diplômée, qui a préparé le DELF A1 seule car aucun organisme de formation ne pouvait lui proposer une formation en été : « *C'est facile, je ne sais pas. Je commence à lire les premiers vidéos et je suis habituée chaque jour. Je me lève et je me dis c'est 8h le matin, jusqu'à 10h, 12h, 23h, pour deux mois. Tout le jour, pour apprendre à écrire, pour lire, pour tout. Quand je présentais l'examen, je me disais que je sais écrire, je sais lire, lire et écrire. Mais... Beaucoup de mots que je ne*

connais pas, qui sont un peu difficiles. Mais j'espère améliorer après. Et c'est terminé, j'ai présenté le premier examen. Et j'ai passé l'examen pour m'admettre au niveau A1. » (22/03/24, apprenante). D'autres ont plus de mal à travailler en autonomie car iels n'y ont pas été formé.es, c'est ce qu'a témoigné Hajar : « Oui je dis que je vais faire l'entraînement à la maison c'est le cours de français mais je ne sais pas je ne sais pas je ne sais pas où t'entraîner il y en a beaucoup cours sur Youtube et sur Le papier qu'elle me donnait pendant les cours, j'en ai. Mais je ne peux pas à la maison. » (09/04/24, apprenante).

La question de la continuité de parcours n'est néanmoins que peu abordée dans la formation OFII puisque, hormis la possibilité de poursuivre en A2 puis en B1 pendant 100h maximum, l'organisation de l'OFII ne prend pas en compte la poursuite de parcours linguistique dans son « accompagnement ». Ainsi, les personnes remarquant qu'elles ont encore des besoins en formation linguistique doivent se débrouiller pour se trouver une formation adaptée dans un marché FLE saturé par la demande et il est peu courant qu'elles trouvent un cours directement après leurs formation OFII. Nous avons pu observer cela dans le parcours linguistique des enquêté.es qui ont attendu en moyenne six mois à la sortie de l'OFII pour poursuivre leur formation linguistique alors qu'iels étaient dans une démarche active de formation. Nos observations participantes au sein des réunions de coordination de la Plateforme Linguistique 31 (PL31) nous ont également permis de constater qu'il était difficile d'accéder à une formation linguistique et que l'arrêt temporaire de la formation pouvait faire régresser certaines personnes dans leur apprentissage (c'est le cas de plusieurs personnes ayant la certification d'un niveau mais qui n'ont plus ce niveau effectif lors de leur entretien d'évaluation linguistique à la PL31).

Il est ainsi particulièrement important de se pencher sur « l'après FLE OFII » puisque ces formations ne sont qu'une initiation au français et devraient signifier le début d'un parcours linguistique.

Formation linguistique OFII, et après ?

Afin de nous pencher sur la poursuite ou la rupture du parcours linguistique après l'OFII, nous avons investigué les causes de ces poursuites et ruptures en portant une attention fine sur leurs éventuelles corrélations avec la formation linguistique de l'OFII.

La continuité ou la rupture du parcours linguistique : FLE OFII et ce qui suit

Afin de présenter les potentielles poursuites et ruptures de parcours linguistique, nous allons tout d'abord lister les motifs attenants à ces deux possibilités.

Motifs de rupture

Lors de nos entretiens et de nos observations, le travail s'est avéré être un facteur central de rupture du parcours linguistique. La plupart de nos enquêté.es étaient en recherche d'emploi¹¹⁵ et n'étaient donc pas concerné.es par ce facteur, excepté Basit et Joaquim (qui n'ont pas suivi les cours de l'OFII). Basit nous a expliqué qu'après sa formation à l'E2C et son embauche en tant qu'électricien, il a souhaité reprendre les cours de français : « *Parce que j'ai trouvé le cours de français, tu vois, mais c'était pour moi. C'était trop fatigué après le boulot. Rester dans la salle, écouter avec un prof qu'il parle, c'était un peu difficile.* » (08/12/23, apprenant). Ainsi, son nouveau travail lui prenant beaucoup de temps et d'énergie, il n'a pas pu continuer sa formation linguistique alors qu'il estime avoir encore beaucoup à apprendre. Joaquim, lui, n'a pas tout de suite ressenti le besoin de continuer sa formation à l'issue de son AFC FLE A2 après avoir trouvé un travail. Ayant déjà presque le niveau nécessaire à l'obtention du DELF¹¹⁶ B1 lors de l'AFC FLE, Joaquim souhaite encore passer ce diplôme et veut reprendre des cours. Pour cela, il a décidé de suivre des cours avec une amie à lui qui vit au Brésil, il trouve cela plus simple car elle parle aussi le portugais. « *C'est plus simple, oui. Mais avec le décalage d'horaires, ça ne marche pas. Moi, j'ai des horaires de fou. Par exemple, moi, je suis au travail, mais j'ai une pause là. Demain, je vais arriver à 14h, je vais sortir minuit.* » (07/03/24, apprenant). Bien que le décalage horaire soit une contrainte supplémentaire, nous comprenons que Joaquim a des horaires de travail fluctuants et que son planning change d'une semaine à l'autre, ce qui rend le suivi d'une formation régulière compliqué. La nouvelle expérimentation de l'OFII concernant une potentielle formation à distance pour les apprenant.es travailleurs.euses semble ainsi intéressante. Néanmoins, nous remarquons que la possibilité d'effectuer une formation à distance n'efface pas les freins à la formation d'une

¹¹⁵ Notre portons ici l'attention sur notre méthodologie d'enquête. Puisque nous avons recruté la plupart de nos enquêté.es alors qu'ils étaient en formation linguistique intensive, ils ne sont pas représentatifs – en tous cas sur le moment – d'un public ayant interrompu son parcours de formation pour travailler.

¹¹⁶ Diplôme d'études en langue française.

personne en emploi : la fatigue due à une masse horaire de travail trop importante pour suivre un apprentissage linguistique. Ce manque de temps et cette fatigue peuvent être d'autant plus pénalisant si la personne n'a pas été socialisée à l'auto-formation qui demande une rigueur supplémentaire et ne permet pas l'émulation par le groupe.

Ainsi, le frein principal semble être le manque de temps, or si l'on prend plus de temps pour se former on perd du temps pour travailler et donc pour gagner de l'argent. La dimension économique apparaît comme un énorme frein à la formation. Bien qu'il existe beaucoup de formations linguistiques financées par des dispositifs et gratuites pour les apprenant.es, très peu d'entre elles sont rémunérées et permettent donc aux personnes d'apprendre sans avoir la pression et la peur du manque d'argent. Nous avons pu le remarquer chez Adan qui a souhaité accéder à une AFC FLE (qui est rémunérée) et qui est loin d'être le seul dans ce cas. Nos observations à la PL31 nous ont permises de réaliser que les AFC FLE sont des formations très demandées, en partie car elles sont rémunérées. Si la personne n'a pas d'entourage pouvant assurer la stabilité financière du foyer, le poids de ce critère est trop important et les formations non rémunérées sont reléguées à plus tard, lorsque la personne aura pu stabiliser ses finances. Ce point pose problème puisque, comme nous l'avons déjà indiqué et comme nous l'élaborerons plus tard, l'entrée sur le marché du travail est difficile en-dessous d'un certain niveau de français.

Un motif particulièrement présent de rupture de parcours pour les femmes sont les grossesses et les enfants. Cela a par exemple été le cas d'Hajar qui a dû mettre en pause son apprentissage car elle est tombée enceinte puis s'est occupée de son enfant en bas âge. C'est seulement à l'entrée de son fils en maternelle qu'elle a pu reprendre une formation AFC FLE. Si pour Hajar, sa grossesse n'a signifié qu'une pause, la situation de certaines femmes est plus complexe, comme nous avons pu le voir lors de notre immersion à la PL31. En effet, beaucoup de femmes demandant un bilan diagnostique à la PL31 (et étant donc dans une démarche d'entrée en formation) rencontrent la problématique de la garde de leurs enfants. Cette problématique est particulièrement présente lorsque les enfants sont en bas âge puisque les inscriptions en crèches sont difficiles à obtenir. Les parents ayant un emploi ou étant en formation sont prioritaires dans l'accès à un place en crèche, ceci n'est néanmoins pas garanti. Si la mère est donc en recherche de formation, elle n'est pas prioritaire, et elle n'est pas certaine d'être disponible lors de la formation puisqu'elle doit garder son enfant. Ainsi, il est difficile d'accéder

à une formation lorsque l'on doit garder ses enfants et il est difficile de faire garder ses enfants lorsque l'on n'est pas en formation. A cela s'ajoutent des situations financières et administratives précaires qui peuvent enliser la situation et complexifier le processus (par exemple, si la femme n'a pas encore de papiers, elle ne peut pas s'inscrire à France Travail qui lui permettrait d'avoir accès à une formation). Nous avons donc plusieurs fois rencontré le cas de femmes souhaitant entrer en formation mais ne pouvant pas le faire car elles avaient un ou des enfants. Les formations proposant des gardes d'enfants en annexes restent rares et les inscriptions en crèche difficiles.

En ce qui concerne les cours de l'OFII plus particulièrement, la plupart de nos enquêté.es n'ont pas poursuivi les cours FLE OFII au-delà du A1 alors que cela était une possibilité. Adan car l'effectif des cours était trop grand et car ce n'était pas rémunéré, les autres ne nous ont pas expliqué pourquoi. La plupart disent qu'ils n'ont pas appris grand-chose tout en signalant que le contenu du programme était chargé. L'on peut en analyser une certaine insatisfaction des compétences linguistiques acquises en même temps qu'un sentiment de difficulté lors des cours. Il transparait alors que c'est l'organisation de ce programme autour des compétences linguistiques de base qui est fastidieux et qui ne remplit pas forcément ses objectifs, autant pour les apprenant.es que pour les organisateur.rices¹¹⁷.

Or, si les personnes ne souhaitent pas continuer leur parcours linguistique avec l'OFII (et que cela n'est pas toujours une possibilité puisque 100h sont insuffisantes et que le B1 a récemment été interrompu), elles ont un manque de visibilité sur les formations linguistiques qui sont à leur portée. Cela s'est principalement observée dans l'action de la PL31 : son objectif premier est d'orienter les personnes et de rendre l'offre plus visible et lisible, l'existence même de la PL31 pointe ainsi cette problématique. La problématique est particulièrement frappante quand une personne sortant tout juste de formation prend un rendez-vous avec la PL31 car elle souhaite continuer son apprentissage mais ne sait pas vers quelle formation se tourner et comment. Cela s'est aussi ressenti lors de nos entretiens puisque plusieurs enquêté.es nous ont confondu avec une formatrice et étaient en fait en recherche d'une formation. La

¹¹⁷ Le bilan de la politique d'intégration 2023 nous indique que les résultats de la formation linguistique OFII sont insatisfaisants aux yeux de ses organisateur.rices, notamment car 32% des bénéficiaires de la formation A1 n'obtiennent pas ce niveau lors de l'évaluation finale. Cf. Choquet Annie, Marie Eugénie, « Politique d'intégration – Bilan et perspectives 2024 », webinaire n°55, *Doc en stock*, mars 2024. <https://webikeo.fr/webinar/presentation-de-la-politique-d-integration>.

confusion généralisée autour du fonctionnement et de l'existence des différentes formations nous a ainsi indiqué qu'un des premiers freins à l'apprentissage du français était en fait la non visibilité et lisibilité de l'offre de formation et des services permettant d'y accéder. C'est en ce sens qu'un accompagnement plus poussé des personnes à l'OFII permettrait certainement de réduire cette confusion. Mais certains motifs aident également à la poursuite du parcours d'apprentissage et il est pertinent de les inspecter afin de pouvoir concevoir la systématisation de cette dernière.

Motifs de poursuite

Comme nous avons pu le notifier plus haut, il existe l'envie chez certain.s enquêté.es de « bien » parler français, notamment chez Mattew qui nous a dit : *« Mais ensuite, je voulais parler bien parce que je sais que moi je ne peux pas parler bien mais je comprends bien. C'est pour ça que j'ai allé à l'école, c'est pour ça que j'ai fait mon A1, A2,B1, je veux continuer comme ça. comme ça un jour je vais parler bien bien bien et écrire bien »* (18/04/24, apprenant). Pourtant Mattew, parle déjà « bien », c'est-à-dire qu'il s'exprime correctement, qu'il comprend et qu'on le comprend. Mais pour lui cela n'est pas suffisant. Ce but à atteindre nous rappelle les travaux de Bourdieu sur le pouvoir symbolique de la langue légitime et l'effet qu'elle a¹¹⁸. Si l'on ajoute à cela que le langage et la manière de parler ont un fort impact sur les représentations que l'on projette et que l'on a et qu'elles façonnent ainsi notre identité, comme a pu le développer Deprez¹¹⁹, le « bien parler » prend toute son importance. L'on peut aussi aisément concevoir que cette envie de « bien » parler la langue découle de la représentation transmise par le discours d'intégration. Ce discours se retrouve notamment dans les paroles de Nihad qui nous a dit que lorsqu'elle est arrivée en France , elle a souhaité apprendre rapidement le français, quitte à délaissé sa langue maternelle et sa culture d'origine : *« je pense que j'ai décidé de faire ça parce que je voulais m'intégrer vraiment genre 100% et le plus rapidement possible parce que bah ne pas parler une langue déjà c'est super chaud, ne pas se faire comprendre et tout, et moi je voulais absolument avancer dans mes*

¹¹⁸ Bourdieu, Pierre. *Langage et pouvoir symbolique*. Éditions du Seuil, 2001.

¹¹⁹ Deprez, Christine. « Parler de soi, parler de son bilinguisme », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, 1996.

démarches. » (22/04/23, apprenante). Les articles de Stratilaki-Klein¹²⁰ et de Baraké¹²¹ nous permettent d'expliquer ce phénomène de rejet de la langue d'origine au profit de celle de la langue d'accueil : il est une réaction aux représentations présentes dans l'environnement d'accueil.

Mais la poursuite de parcours linguistique a aussi des motifs plus concrets, comme celui d'Hajar qui souhaite atteindre le B1 pour avoir la nationalité française : « *Parce que je voudrais faire les cours de français encore pour... Pour obtenir le B1. J'ai besoin du papier B1. [...] Oui c'est pour la nationalité. [...]. Et parce que, de plus en plus, c'est difficile la situation de la nationalité.* » (09/04/24, apprenante), ce qui renvoie directement aux injonctions faites aux primo-arrivants, comme nous avons pu l'exposer plus haut.

La plupart des enquêtés souhaitent continuer à apprendre le français afin d'être autonome : pour aller chez le médecin, faire les courses, pouvoir suivre la scolarité de leurs enfants, ou encore conduire, comme le souligne Juan : « *je fais mon cours de français, je suis sur trois mois. Et je fais mon permis aussi. Je ferai mon permis. Et c'est tout c'est chaque chose dans son temps.* » (26/03/24, apprenant). Ce verbatim illustre également que les besoins sont différenciés selon la situation géographique de la personne. En effet, Juan habite en périphérie de Toulouse et il n'a pas accès à beaucoup de transports en commun, le permis est donc une nécessité pour pouvoir se déplacer et travailler.

Enfin, le principal motif de poursuite ressortissant de notre enquête est l'insertion professionnelle que nous inspectons plus bas.

Nous remarquons que les motifs de poursuite sont en fait d'ordre motivationnel, ce qui crée un gros déséquilibre entre rupture et poursuite puisque l'une est contextuelle, alors que l'autre tient de la volonté de l'apprenant.e. On en déduit ici que la motivation des apprenant.es à apprendre le français est souvent haute, étant donné que cela est un impératif pour leur bonne installation en France. Mais que les moyens à leur portée restent insuffisants pour atteindre leurs objectifs linguistiques. Il existe alors une injustice dans l'apprentissage du français par les

¹²⁰ Stratilaki-Klein, Sofia. "Représentations identitaires, socialisations et compétences plurilingues des élèves allophones." In *Ecole et socialisations, Revue Hommes et Migrations*.

¹²¹ Baraké Bassam, « Langue et identité. Une approche du problème linguistique et communicationnel de l'intégration des minorités et des immigrants », *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*, 2009 dir. J. Archibald et S. Galligani.

migrant.es puisque le français devient peu à peu une obligation mais que les conditions ne sont pas rassemblées pour pouvoir permettre cette maîtrise du français.

L'insertion professionnelle comme objectif de la formation FLE

La question de l'insertion professionnelle est régulièrement ressortie du terrain, et ce, à tous les niveaux : institutionnel et apprenant.es. Effectivement, l'insertion professionnelle est le principal levier motivationnel de l'apprentissage du français pour notre population enquêtée, elle semble également être le principal levier de mise en place de dispositifs de formations linguistiques et FLE.

Pour les apprenant.es

Nous remarquons tout d'abord que 8 enquêté.es sur 11 ont entamé ou poursuivi leur parcours linguistique dans une formation FLE à visée professionnelle.

Nous sommes conscients du biais de ces chiffres puisque notre recrutement s'est partiellement fait auprès d'AFC FLE (qui sont par nature des formations linguistiques à visée d'insertion) et que nos enquêté.es étaient donc de facto engagé.es dans une poursuite de parcours à visée d'insertion. Il est néanmoins important de noter que ce type de formations est fortement demandée par les apprenant.es et que l'apprentissage du français, au-delà de l'apprentissage des bases du français est vite associé au besoin d'insertion professionnelle et de compétences favorisant l'embauche¹²².

En effet, presque tous.tes les enquêté.es (à l'exception d'Alejandro qui est étudiant à l'université et de Nihad qui a appris le français à l'école) évoquent l'importance de leur insertion professionnelle dans leur parcours linguistique d'une façon ou d'une autre.

Adan par exemple, sait qu'il veut travailler, il ne s'étend pas sur son projet professionnel mais nous explique qu'il apprend le français afin de pouvoir interagir avec des gens et travailler : « *Parce que moi j'habite en France aussi et quand même je voudrais parler avec les gens et je voudrais travailler aussi. C'est très important.* » (21/03/24, apprenant).

Juan a un projet plus précis :

¹²² Ce que nous avons pu observer pendant quatre mois lors de notre immersion au sein de la PL31.

« *Maintenant, je suis en train de finir mon permis de conduire pour entrer à travailler. Je veux faire des... Non, je veux faire un travail, un travail qui me permet... C'est un peu de solvance économique. [...] C'est pour ça que je suis en train de, premièrement, organiser bien le basique. Parler, si je peux parler, ok. J'ai dit ok, j'ai parlé. Ok, ma voiture, je me peux mobiliser, en toute tranquillité pour toute l'Europe. D'accord, ok, ça va, non. Je vais l'organiser. Et après, ok, je dois, un peu d'argent, ça va, je travaille six mois, un an, à fond, je me connais à fond, je vais faire l'économie parce que je sais faire l'économie.* » (26/03/24, apprenant). Dans son projet, la langue est donc l'un des premiers échelons à atteindre afin de pouvoir débloquer d'autres échelons (tels que le permis de conduire) qui lui permettront d'avancer et d'atteindre ses objectifs. L'apprentissage de la langue a donc pour lui une visée instrumentale, elle est un outil. Elle est également une contrainte marquant sa resocialisation. En effet, pour retrouver la situation et le statut qu'il avait en Colombie, Juan doit à tout prix apprendre la langue, puis passer le permis, deux critères qu'il possédait déjà en Colombie. Afin de pouvoir exploiter des connaissances et compétences qu'il possède déjà dans le marketing et l'économie, il doit acquérir des compétences langagières. L'on peut ici reprendre les travaux de Milroy et Milroy¹²³ ou encore de Bloomaert¹²⁴ sur le multilinguisme ainsi que sur l'impact de la rigueur du cadre sur l'adaptation des personnes à leur nouveau milieu. En France, comme nous avons pu le voir plus haut, le français est obligatoire à la vie publique et est donc un prérequis du travail, sans lui, toutes les autres compétences professionnelles sont obsolètes, comme le souligne Fabienne Leconte : « *La formation se doit d'être utile. La loi de 2004 instaurant la maîtrise de la langue comme une compétence professionnelle est venue renforcer cette visée.* »¹²⁵

Dans les politiques publiques

Interroger l'apprentissage du français au regard de l'insertion professionnelle semble d'autant plus pertinent que la politique publique d'intégration s'est intensifiée en ce sens : la plupart des nouvelles mesures encouragent une insertion professionnelle rapide et efficiente des

¹²³ Milroy James & Milroy Lesley, 1985, *Authority in language: Investigating language prescription and standardisation*, Routledge, London, 189 p.

¹²⁴ Blommaert Jan, Collins James & Slembrouck Stef, 2005, "Spaces of Multilingualism", in *Language and Communication*, no 25, 3, p. 198.

¹²⁵ Leconte, Fabienne. *Adultes migrants, langues et insertions sociales: dynamiques d'apprentissage et de formation*. 2016. *Adultes migrants, langues et insertions sociales: dynamiques d'apprentissage et de formations*, hal-01789229.

personnes concernées. Alors que les conditions d'accueil des étrangers se durcissent, on incite les employeurs à payer des formations linguistiques à leurs salarié.es le nécessitant et des titres de séjour exceptionnels sont mis en place pour les personnes travaillant dans des métiers dits « en tension »¹²⁶.

Dans l'histoire de l'immigration en France, ce renouveau de la focal sur l'insertion professionnelle semble être un tournant, un retour de l'intégration à l'insertion¹²⁷, à un droit à la citoyenneté basé sur le travail. Il est ici pertinent de reprendre les travaux de Castel qui exposent le lien entre citoyenneté et travail en France ainsi que ses métamorphoses¹²⁸. Néanmoins, les conditions de travail ont changé, les conditions d'accès également. Il ne s'agit plus d'accueillir de la main d'œuvre en masse¹²⁹, il faut que celle-ci soit qualifiée, qu'elle puisse correspondre aux critères du marché du travail : connaissance des règles de sécurité, détention de certaines certifications¹³⁰, capacité à maîtriser les outils numériques conditionnant le travail... Or la langue est un prérequis pour toutes ces nouvelles qualifications. La forme que prend le travail moderne : la précarisation des postes mais également la forte individualisation générale, brisent les dynamiques de groupe et la force de l'interconnaissance et demandent une forte adaptabilité¹³¹. Ces nouveaux paramètres nécessitent la langue comme base du travail. La langue devient un incontournable à l'exercice professionnel.

Parallèlement, nous remarquons que « s'intégrer » signifie aussi « s'insérer professionnellement ». En effet, comme nous avons pu le voir plus haut, il est attendu des personnes qu'elles aient une situation économique stable et qu'elles puissent entrer dans le droit commun au fur et à mesure. Or l'entrée dans le droit commun passe principalement par le travail¹³². Et le travail est accessible si l'on parle français, comme le dit Maha : « *Parce que le travail, tout le monde a dit qu'il faut parler le français.* » (01/05/24, apprenante).

¹²⁶ LOI n° 2024-42 du 26 janvier 2024 pour contrôler l'immigration, améliorer l'intégration : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000049040245>

¹²⁷ Enjeu des années 1980, cf. Gaspard, Françoise, « Assimilation, insertion, intégration : les mots pour « devenir français » », *Hommes et Migrations*, n°1154, mai 1992 Le poids des mots. Pp.14-23.

¹²⁸ Castel, Robert. *Les Métamorphoses de la question sociale: Une chronique du salariat*. Fayard, 1995.

¹²⁹ Noiriél, Gérard, « L'histoire de l'immigration en France. Note sur un enjeu. », *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 54, septembre 1984. Le savoir-voir. pp. 72-76.

¹³⁰ Comme le permis CACES pour le maniement de différentes machines dans le BTP ou directement un niveau linguistique comme le niveau B1 pour les activités privées de sécurité selon le Conseil National des activités privées de sécurité.

¹³¹ Linhart, Danièle, « Modernisation et précarisation de la vie au travail », *Papeles del CEIC #43*, Mars 2009.

¹³² Castel, Robert. *Les Métamorphoses de la question sociale: Une chronique du salariat*. Fayard, 1995.

Cette analyse est confirmée par le terrain, d'une part par la multitude de formation FLE à visée professionnelle et d'autre part, par l'importance qui est accordée à l'insertion professionnelle dans l'accompagnement social. Afin de donner un aperçu de l'importance accordée à l'insertion professionnelle des adultes migrants dans la formation linguistique, voici une liste non exhaustive des formations linguistiques à visée professionnelle : AFC FLE¹³³, Inser'FLE¹³⁴, PLIE¹³⁵, Prodig'¹³⁶, E2C¹³⁷...

D'un autre côté, l'insertion professionnelle est un aspect central de l'accompagnement social des personnes étrangères. Notamment dans les services d'accueil pour mineurs non accompagnés où l'enjeu principal, à côté de démontrer l'intégration des jeunes (mesurée selon plusieurs facteurs dont le travail et la formation, ou l'implication dans la vie culturelle et sociale en France) est l'insertion professionnelle (ou la formation permettant cette insertion).

Or, pour travailler et se former, il faut un certain niveau de français, comme le témoigne Paloma qui souhaite travailler dans l'aéronautique : « *C'est bon. Je vais espérer le diplôme et je vais donner le... pour l'intégrateur de cabine aéronautique. [...] elle [la conseillère France Travail] me dit, Ah, il faut un mínimo. B1, B2 de français.* » (22/03/24, apprenante). Tant que le niveau n'est pas atteint, le projet professionnel peut difficilement aboutir. Et certaines personnes orientent ainsi leur choix de métier selon la maîtrise de langue nécessaire à son exercice. C'est par exemple le cas de Maha qui souhaitait obtenir un diplôme d'assistante maternelle mais qui n'a pas pu car ce métier demande une grande maîtrise de l'écrit. Elle souhaite désormais se former en tant qu'assistante de vie (métier qui est plus accessible avec un plus petit niveau d'écriture) : « *Maintenant, je travaille [en tant que technicienne de*

¹³³ Action de Formation Conventionnée par France Travail axée sur le FLE. Cette formation permet de travailler sur son projet et ses compétences professionnelles tout en travaillant le niveau A2 ou B1 en français. Pour en savoir plus : <https://ams-grandsud.fr/formation/afc-fle/>.

¹³⁴ Ce dispositif développé par France Horizon propose quatre mois de formation en français ainsi que d'accompagnement à l'insertion professionnelle. Pour en savoir plus : <https://www.france-horizon.fr/wp-content/uploads/wpallimport/files/files/Plaque%20Inserfle%20VFF%282%29.pdf>.

¹³⁵ Plan Local pour l'Insertion et l'Emploi. Ce dispositif permet un accompagnement individualisé des demandeurs d'emploi longue durée. Dans le cadre de cet accompagnement, il est possible de suivre des ateliers FLE si un renfort des compétences langagières est nécessaire. Pour en savoir plus : <https://plie.toulouse-metropole.fr/pre-sentation/>.

¹³⁶ Prodig' est un dispositif de formation initié par le réseau des Alliances Françaises. Il s'agit d'une formation FLE à visée professionnelle en ligne via une application. Pour en savoir plus : <https://www.via-competences.fr/actualites/projet-prodig-2024>.

¹³⁷ Comme expliqué plus haut, les Ecoles de la Seconde Chance s'adressent aux 16-25ans et les accompagnent dans la construction d'un projet professionnel puis dans leur insertion. Ces écoles peuvent inclure du FLE si cela est nécessaire. Pour en savoir plus : <https://reseau-e2c.fr/>.

Le dispositif de formation linguistique de l'OFII et son impact sur la resocialisation des apprenant.es
Anna MARTINEZ – M2 MISS 2023-2024

surface], ce n'est pas mon métier. Mon métier, assistante maternelle. Après, j'ai changé aussi à assistante de vie. » (01/05/24, apprenante). Les personnes qui n'ont pas le niveau de français demandé se retrouvent alors dans une impasse et ne peuvent pas travailler (du moins, ne peuvent pas réaliser leur projet professionnel) tant qu'elles n'ont pas atteint le niveau de langue requis (qui est souvent équivalent au B1).

L'impact de la formation OFII FLE dans l'insertion socio-professionnelle des personnes

Nous nous demandons donc : qu'est-il concrètement mis en place dans la formation linguistique OFII pour permettre aux personnes une insertion professionnelle et, plus largement, une insertion sociale ?

Comme nous avons pu le voir, le travail est de plus en plus mis en avant dans la formation linguistique OFII, notamment par la nouvelle expérimentation FLE à visée professionnelle mais également par la création d'une formation à distance pour les personnes ayant un travail.

Mais qu'en était-il jusqu'alors ? Quelles sont les modalités de la formation OFII encourageant ou aidant l'insertion professionnelle ?

Tout d'abord, l'organisation des formations sous forme de crédits d'heures à écouler sur une année permet une certaine flexibilité dans l'organisation de la formation (même si la formation dépend finalement tout de même de cycles de formation plus ou moins intensifs selon le profil des apprenant.es et leur situation).

De plus, certaine.es enquêté.es expliquent que leur formation linguistique était également axée sur l'emploi. C'est par exemple le cas de Mattew : *« Nous sommes parlés, par exemple, pour le travail. Pour le travail, comment tu peux trouver le travail, les associations, comment tu peux aller pour trouver le travail, tout ça. Pour exemple, pour trouver un travail ici, maintenant je sais, je savais, c'est quand tu voulais... trouver le travail pour aller en ligne, pour chercher le travail, pour aller en Pôle Emploi, pour demander le travail. Le Pôle Emploi devait aider pour trouver le travail. » (18/04/24, apprenant).*

Adan explique qu'il est allé au TAF (le salon de l'emploi de Toulouse) dans le cadre de sa formation : *« Oui le TAF pour chercher le travail, pour faire comme, regarder comment l'autre cherche le travail avec l'OFII. » (21/03/24, apprenant).* L'on peut donc observer que plusieurs

initiatives sont mises en place afin d'aborder et de faciliter l'insertion professionnelle des apprenant.es de l'OFII.

Pourtant, l'on remarque que beaucoup d'enquêté.es ne perçoivent pas la formation OFII comme ayant été une ressource dans leur insertion professionnelle. Wahid dit à propos de la formation linguistique OFII : « *Oui, donc à ce niveau, peut-être que non, non, le suffisant pour... pour entrer dans le camp de travail. Il doit faire plus, plus, au plus haut niveau [...]. Donc avec le premier cours de la OFII, non, pas si bien.* » (20/03/24, apprenant) et ceci est une impression que beaucoup partagent.

Comment se fait-il que l'insertion professionnelle soit d'un côté fortement encouragée par l'OFII et de l'autre, que sa formation linguistique ne la permette pas ?

Premièrement, comme l'indique Wahid, le niveau linguistique A1 n'est pas suffisant pour la plupart des métiers et formations professionnalisantes. Ce niveau est nécessaire pour atteindre les autres niveaux, il est donc impératif qu'il existe des formations linguistiques le permettant, il n'est néanmoins pas une fin en soi. L'accès à l'emploi et/ou à la formation nécessitent donc une poursuite de l'apprentissage linguistique jusqu'à un niveau A2/B1 minimum.

Deuxièmement, les formations OFII ne débouchent pas vers un diplôme en langues (comme le DELF qui évalue les quatre compétences langagières¹³⁸ et permet d'attester définitivement d'un niveau de langue), la formation de l'OFII évalue le niveau de ses apprenant.es à l'aide d'un test qui lui est propre et qui n'est pas reconnu en-dehors de l'OFII. Ainsi, l'attestation prouvant que l'apprenant.e a effectué ses heures est nécessaire à l'obtention de titres de séjour mais son niveau n'est pas évalué et sa formation linguistique n'est donc pas valorisable sur le marché du travail. Les apprenant.es peuvent néanmoins demander de se faire financer un TCF (test de connaissance du français) par l'OFII, mais il n'est pas inclus dans le programme de formation et n'est valable que deux ans.

De plus, bien que le.la signataire ait un rendez-vous de fin de contrat un an après sa signature et que le sujet de l'emploi soit alors abordé, il n'existe pas de suivi ou d'accompagnement à l'insertion professionnelle. Le champ de la formation FLE étant fragmenté en divers marchés,

¹³⁸ Compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite.

c'est à l'apprenant.e de faire des démarches pour poursuivre sa formation linguistique. Les demandes étant nombreuses, iel risque une rupture de parcours d'apprentissage. Cette rupture peut signifier une régression de niveau, puisque les personnes ne continuent pas l'apprentissage et n'ont pas forcément la possibilité de pratiquer le français, c'est le cas de Maha : « *Oui, j'ai perdu beaucoup. [...] Parler oui, ça va, mais lire c'est un problème.* » (01/05/24, apprenante). Cette discontinuité du parcours désavantage les personnes qui doivent atteindre un certain niveau de langue avant de pouvoir travailler. En effet, leur entrée sur le marché du travail est retardée par leur attente d'une formation. Ironiquement, dans le cas de Maha c'est la nécessité de travailler qui ne lui a pas permis de continuer sa formation linguistique pendant un temps. Et c'est son niveau de français insuffisant qui ne lui permet pas de passer un diplôme en tant qu'assistante de vie, elle est technicienne de surface dans un hôpital et n'a donc que peu d'interactions en français, ce qui ne lui permet pas de pratiquer ou de progresser.

Ainsi, la formation OFII ne facilite pas particulièrement l'insertion professionnelle de ses apprenant.es bien que cette problématique soit centrale pour eux.elles et dans l'apprentissage du français à l'âge adulte en général. Mais qu'en est-il de l'insertion sociale des apprenant.es ? L'insertion sociale englobe l'insertion professionnelle, mais elle désigne également d'autres processus d'acquisition des ressources nécessaires et peut rejoindre certaines attentes de la politique d'intégration. Il est ainsi pertinent d'observer si la formation linguistique OFII permet l'accès à ces ressources qui sont parallèlement demandées aux personnes dans l'accomplissement de leur « parcours d'intégration ».

Ainsi, nous observerons ce que la formation linguistique OFII a pu apporter à nos enquêté.es en plus de compétences linguistiques.

Premièrement, comme nous avons pu le voir plus haut, les cours de l'OFII se basent sur des situations du quotidien et sur la vie en France. Pour Wahid, cela s'est avéré être répétitif, mais pour Matthew, cela a été l'occasion de comprendre comment s'organisait la vie en France. Néanmoins, cet aspect n'est pas suffisant puisque, comme nous avons pu le voir lors de l'observation de l'intervention sur le parcours d'intégration¹³⁹, la plupart des primo-arrivants étant passé.es par une formation linguistique OFII ne connaissaient tout de même pas

¹³⁹ Observation du 23/04/24 de l'intervention de Cosmopolitaine auprès d'un groupe de primo-arrivants au Greta MP Sud. Cf. Annexes « Notes observation information collective sur le parcours d'intégration ».

l'entièreté des procédures à engager et certaines lois françaises (comme l'obligation d'avoir un compte en banque personnel, par exemple).

Les actions culturelles de la formation sont également ressorties chez quelques apprenant.es. Notamment Adan, et Mattew qui ont raconté qu'ils ont visité des musées et monuments de Toulouse dans le cadre de leur formation linguistique OFII. Maha a vécu la même chose à Marseille où elle visitait un nouvel endroit tous les vendredis : « *On apprend le français, on a vu le musée, beaucoup de choses. Dehors aussi. C'est pas juste le français. À Marseille, il y a un grand musée et une bibliothèque aussi.* » (01/05/24, apprenante). Mais Juan souligne que l'apprentissage de la langue est encore trop scolaire et que l'on n'y apprend par exemple pas l'histoire de la France qui permettrait une autre approche de la langue.

Pour certain.es, notamment pour Adan, la formation linguistique OFII a été l'occasion de faire de nouvelles rencontres et de tisser des liens amicaux : « *Par exemple, le cours d'OFII aussi, j'ai pris beaucoup d'amis parce qu'ils changent toujours.* » (21/03/24, apprenant). Mais cela n'est pas le cas de tout le monde, Hajar par exemple, ne se sentait pas à l'aise dans son groupe : « *Non, quand j'étais là-bas, je ne suis pas à l'aise avec les autres et je ne connais pas très bien. C'était difficile pour moi.* » (09/04/24, apprenante). Ce paramètre n'est donc pas une constante et dépend fortement de l'organisation de la formation, de la composition des groupes et du caractère des enquêté.es ainsi que leur aisance à l'oral.

L'on peut ainsi conclure que la formation linguistique OFII est une entrée dans le parcours d'apprentissage linguistique. Elle est particulièrement importante puisque la langue française est un prérequis à beaucoup d'aspects de la vie citoyenne. Elle reste néanmoins une initiation à la langue française et son organisation ou le temps qui lui est accordé ne suffisent pas à un approfondissement des connaissances. Elle n'est ainsi pas suffisante pour l'insertion socio-professionnelle et requière une poursuite au sein d'un autre dispositif de formation.

Conclusion

Au regard de la recherche menée, nous pouvons arriver à plusieurs conclusions.

Premièrement, que la formation est, d'une certaine manière, adaptée à la situation des primo-arrivants, mais qu'elle ne permet pas une poursuite optimale du parcours linguistique ni une insertion socio-professionnelle.

En effet, la formation linguistique OFII A1 est adaptée car elle s'organise selon un crédit d'heures que l'on peut organiser de différentes manières. Ceci permet aux personnes d'organiser leur formation selon leurs situations et obligations (enfants, travail...). De plus, le respect des clauses du CIR n'est pas basé sur une obligation de réussite de niveau, c'est l'attestation de présence au cours (et donc le respect des heures prescrites) qui est pris en compte. Cet aspect est particulièrement important et à valoriser puisque nous avons pu voir que l'apprentissage n'est pas un processus égal et que de nombreux facteurs peuvent le freiner, surtout lorsque l'on est un adulte en situation de migration. De plus, l'obtention de titres de séjour pluriannuels dépendant du respect du CIR, il est pertinent que sa clause demande le respect de certaines heures plutôt que l'obtention d'un niveau qui n'est pas atteignable en un an pour tous. Cette flexibilité des horaires de la formation est donc pertinente pour les situations multiples des apprenant.es.

Cette flexibilité créer néanmoins quelques incohérences, comme les disparités de niveaux et de capacités d'apprentissage dans un même groupe. De plus, les crédits d'heures accordés sont souvent insuffisants. La formation non intensive ou trop courte, dans la plupart des cas, ne permet ainsi pas une acquisition complète des bases linguistiques correspondant au niveau A1.

Les compétences linguistiques apprises lors de la formation OFII ne permettent pas d'accéder à la plupart des formations professionnalisantes ou des emplois ainsi qu'à certains titres de séjour. Ces compétences sont importantes pour accéder à une plus grande maîtrise de la langue mais ne suffisent pas et ne correspondent pas aux attentes linguistiques de l'Etat, de la formation ou du marché du travail. Ainsi, la formation linguistique OFII en elle-même n'est pas suffisante et ne permet pas aux personnes de correspondre aux attentes et obligations linguistiques qui leur sont imposées. Cette formation est pertinente si elle est suivie d'une

autre formation linguistique assurant la continuité du parcours d'apprentissage et permettant aux individu.es d'acquérir les compétences requises à l'accomplissement de leur projet socio-professionnel. Dans ce sens, le renforcement de la formation linguistique OFII A2 semble pertinent. Il serait d'autant plus pertinent d'orienter les ressortissant.es de la formation linguistique OFII vers une formation adaptée à leurs besoins et situation. Pour ce faire, il serait également nécessaire de faciliter l'accès aux formations FLE diplômantes (et de les démultiplier) en prenant en compte les enjeux sociaux et économiques des adultes en formation.

Il est aussi nécessaire de prendre en compte les capacités linguistiques et multilingues des personnes allophones en assouplissant le cadre linguistique de la formation, du travail et des institutions et en l'ouvrant à des pratiques plus hybrides. Cela faciliterait l'insertion socio-professionnelle des personnes et servirait des représentations plus inclusives d'identités linguistiques multiples. Il aurait d'ailleurs été judicieux d'explorer cet aspect d'avantage dans notre recherche.

Afin d'approfondir notre recherche il aurait aussi été opportun d'avoir accès aux mallettes pédagogiques des différentes structures et de pouvoir nous entretenir avec des technicien.nes institutionnel.les en charge de la formation linguistique OFII. Ceci nous aurait permis une analyse plus fine du dispositif et une meilleure évaluation des conséquences de cette organisation sur l'apprentissage linguistique des personnes.

Pour poursuivre cette recherche, nous pourrions investiguer d'avantage le lien existant entre insertion professionnelle des personnes en situation de migration et apprentissage du français. Nous nous intéresserions alors aux dispositifs FLE à visée professionnelle ainsi qu'aux parcours d'insertion professionnels et linguistiques des personnes. Il serait également intéressant de contextualiser ce retour d'une politique d'intégration axée sur le travail au sein de l'évolution générale des conditions de travail en France.

Bibliographie

Baraké, Bassam. "Langue et identité. Une approche du problème linguistique et communicationnelle de l'intégration des minorités et des immigrants." *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*, edited by J. Archibald et S. Galligani, 2009.

Blommaert, Jan, James Collins, et Stef Slembrouck. "Spaces of Multilingualism." *Language and Communication*, vol. 25, no. 3, 2005, p. 198.

Bolzman, Claudio, Alexandra Felder, et Antonio Fernandez. "Trajectoires de formation des jeunes migrants en situation juridique précaire : logiques de mobilisation de ressources face à des contraintes multiples." *Raisons éducatives*, vol. 22, no. 1, 2018, pp. 249-275.

Bourdieu, Pierre. *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Fayard, 1982.

Brubaker, Rogers. "Au-delà de l'identité." *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 139, no. 4, 2001, pp. 66-85.

Brubaker, Rogers. *De l'immigré au citoyen, comment le jus soli s'est imposé en France à la fin du XIXe siècle*. Translated by M. Ymonet, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1993.

Calinon, A.S. "L'intégration linguistique en question." *Langage et société*, no. 144, 2013, pp. 27-40.

Canut, Cécile, et Mariem Guellouz. "Introduction. Langage et migration : état des lieux." *Langage et société*, vol. 165, no. 3, 2018, pp. 9-30. DOI: 10.3917/lis.165.0009. URL: <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2018-3-page-9.htm>.

Canut, Emmanuelle, et Juliette Delahaie. "Français langue d'intégration : français pour s'intégrer ? Le dispositif MigraFLE dans les Hauts-de-France." *Le français aujourd'hui*, vol. 217, no. 2, 2022, pp. 79-89.

Castel, Robert. *Les Métamorphoses de la question sociale: Une chronique du salariat*. Fayard, 1995.

Condon, Stéphanie, et Corinne Régnard. "Héritage et pratiques linguistiques des descendants d'immigrés en France." *Hommes et migrations*.

Le dispositif de formation linguistique de l'OFII et son impact sur la resocialisation des apprenant.es
Anna MARTINEZ – M2 MISS 2023-2024

Dagenais, Diane, et Kelleen Toohey. "Les théories de l'investissement et la prise en compte de la matérialité dans les situations d'apprentissage des langues." *Langage et société*, 2016.

Deprez, C. "Parler de soi, parler de son bilinguisme." *Acquisition et interaction en langue étrangère*, no. 7, 1996.

Extramiana, Claire, et Piet Van Avermaet. "Apprendre la langue du pays d'accueil." *Hommes et migrations*, 2010.

Gaspard, Françoise. "Assimilation, insertion, intégration : les mots pour 'devenir français'." *Hommes et Migrations*, no. 1154, mai 1992, pp. 14-23.

Goffman, Erving. *Façons de parler*. Éditions de Minuit, 1981.

Hall, Edward T. *Le langage silencieux*. Éditions du Seuil, 1984.

Haque, Shahzaman. "La survie des langues : pratiques langagières et paysages linguistiques au sein des centres d'exilés en France." *Lingua (non) grata : langues, violences et résistances dans les espaces de la migration*, 2023.

Khellil, Mohand. *Sociologie de l'intégration*. Presses Universitaires de France, "Que sais-je ?", 2005. ISBN: 9782130552604. DOI: 10.3917/puf.khell.2005.01. URL: <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/sociologie-de-l-integration--9782130552604.htm>.

Lahire, Bernard. "Socialisation." *Sociologie*, Encyclopedia Universalis. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/socialisation-sociologie/>.

Lebreton, Emilie. "Besoins langagiers en formation linguistique pour adultes migrants. Enjeux et limites des processus d'identification." *Adultes migrants, langues, insertions. Dynamiques d'apprentissage et de formation*, edited by F. Leconte, 2016, pp. 89-114. Paris: Riveneuve.

Leconte, Fabienne. *Adultes migrants, langues et insertions sociales: dynamiques d'apprentissage et de formation*. 2016. *Adultes migrants, langues et insertions sociales: dynamiques d'apprentissage et de formations*, hal-01789229.

Linhart, Danièle. "Modernisation et précarisation de la vie au travail." *Papeles del CEIC*, no. 43, Mars 2009.

Le dispositif de formation linguistique de l'OFII et son impact sur la resocialisation des apprenant.es
Anna MARTINEZ – M2 MISS 2023-2024

Milroy, James, et Lesley Milroy. *Authority in language: Investigating language prescription and standardisation*. Routledge, 1985.

Noiriel, Gérard. "L'histoire de l'immigration en France. Note sur un enjeu." *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 54, septembre 1984, pp. 72-76.

Poinsot, Marie. "La France, un 'modèle' d'ouverture aux langues." *Hommes & migrations*, no. 1306, 2014, pp. 138-140.

Rabaud, Michel. "La politique d'intégration linguistique en France." *Langue française et diversité linguistique. Actes du séminaire de Bruxelles (2005)*, edited by Conseil sup. de la langue française, De Boeck Supérieur, 2006, pp. 154-155.

Sayad, Abdelmalek. "Qu'est-ce que l'intégration ?" *Hommes et Migrations*, 1994.

Schieffelin, B.B., et E. Ochs, editors. *Language socialization*, Annual Review of Anthropology, vol. 15, 1986, pp. 163-91.

Sterponi, Laura, et Usree Bhattacharya. "Dans les traces de Hymes et au-delà : les études de la socialisation langagière." *Langage et société*, vol. 139, no. 1, 2012, pp. 67-82.

Stratilaki-Klein, Sofia. "Représentations identitaires, socialisations et compétences plurilingues des élèves allophones." *Ecole et socialisations, Revue Hommes et Migrations*.

Wieviorka, Michel. "L'intégration : un concept en difficulté." *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 125, no. 2, 2008, pp. 221-240.

Annexes

Entretien Mathilde

Date 2023-11-28

Speaker 1 :

- Voilà donc est ce que du coup tu peux de nouveau me dire un petit peu quel est ton métier, où tu travailles, pour qui, avec qui ?

Speaker 2 :

- Ok donc moi je suis formatrice français langue étrangère et actuellement je travaille pour une association qui s'appelle lieu ressource formation et qui est un centre de formation. Qui travaille principalement avec la région et pôle emploi et du coup depuis 3 ans chez eux, je travaille sur des dispositifs AFC FLE Qui sont les dispositifs de français à visée professionnelle, intensifs de 3 mois, voilà pour les niveaux... Alors il y a 2 il y a 2 dispositifs, il y a un dispositif grand débutant qui est légèrement plus long pour les A1 et un 2ème dispositif où il y a 2 niveaux mélangés A2 et B1 donc un peu plus court. Et dans ce dispositif, du coup, il y a environ 12 semaines de cours et 2 semaines de stage en entreprise, Voilà et un accompagnement sur le projet pro des personnes pour qu'à la fin de la formation en gros, ils aient : et un niveau de français et un projet pro validé pour se pour s'intégrer dans la vie active au plus vite.

Speaker 1 :

- Vite, OK et du coup, qu'est ce que je voulais dire? Ça c'est pour tous les niveaux du coup? Les 12 semaines, puis 2 semaines ? Ou c'est pour ?...

Speaker 2 :

- c'est pour les A2 B1.pour les A1 c'est je sais plus combien de semaines c'est exactement, mais au total ça dure à peu près 5 mois donc t'as 2 semaines de stage en entreprise comme les autres. Et du coup t'as plus de FLE.

Speaker 1 :

- OK d'accord, et quand tu dis projet pro, c'est à la fin ils sont placés sur un travail et tout ou ? Enfin placés...

Speaker 2 :

- Du coup, ils sont les groupes à chaque semaine, une demi-journée avec une conseillère en insertion qui soit les aide à réfléchir à un projet pro pour les personnes qui n'ont aucune idée soit. Retravaille où regarde en détail le projet pro défini avec la personne et en fait à la fin de la formation, on les... ils sont pas forcément placés. Placés sur des dispositifs, mais ils sont orientés, on fait des préconisations qui sont ensuite transmises au conseiller pôle Emploi. Ok après pour certaines personnes ça arrive qu'on fasse avec eux les inscriptions des écoles ou des formations, mais de manière générale c'est

des préconisations et après c'est au conseiller pôle Emploi de prendre le relais, OK.

Speaker 1 :

- Et du coup tu les as fincés les enfin bon en fait ça on en reviendra plus tard donc mais c'est si en fait est ce que c'est du plein temps plein ou c'est un peu la formation?

Speaker 2 :

- Ouais, c'est temps plein, 35 heures semaine.

Speaker 1 :

- Ok d'accord.

Speaker 2 :

- Et ils ont du coup 31 heures à peu près de français et trois heures et demi de d'accompagnement sur le projet Pro et la recherche de stage.

Speaker 1 :

- Ok et bah du coup ils sont orientés comment ? par pôle emploi je suppose? Ouais OK ouais en fait soit c'est qui.

Speaker 2 :

- Ouais, en fait soit c'est eux qui font la demande. D'apprendre le français, soit c'est les conseillers qui les orientent directement parce qu'ils voient qu'il y a un au niveau de la langue, c'est un blocage et. Ok mais c'est pôle emploi en tout cas les gens peuvent pas venir s'inscrire directement. Il faut passer par pôle emploi, OK d'accord, et toi du coup tu travailles dans la structure elle fait pas du coup que de du Fle, c'est ça elle fait d'autres non. Elle fait savoir de base, du coup c'est tout ce qui est remise à niveau, par exemple pour les personnes euh. Peu ou pas scolarisées, donc t'as des cours de maths, t'as des cours de français? euh. T'as tous les dispositifs qui sont qui s'inscrivent dans la lutte contre l'illettrisme du coup c'est.. je sais pas si t'as déjà entendu parler des dispositifs lectio. du coup C'est pour les personnes. Bah généralement qui vont avoir plutôt un bon niveau oral, mais par contre qui n'ont pas acquis des compétences ni en lecture ni en écriture. Et ensuite tu as des dispositifs lectios spécifiques, publics fle. Donc il y a ça, Ouais y a les cours de maths et les cours de numérique. Et après tous les ateliers pôle emploi, genre valoriser son image professionnelle, faire 1CV et cetera. On est, c'est aussi des trucs qu'on fait dans le centre de formation.

Speaker 1 :

- Ok d'accord. Et du coup toi au quotidien, tu as un peu t'es avec toutes les personnes, enfin avec tous les collègues différents de chaque truc ou si vous êtes une petite section fle.

Speaker 2 :

- Alors moi je travaille dans un une petite antenne à jolimont et du coup la moitié de la semaine je suis solo, il y a personne avec moi et la 2ème moitié je suis avec une formatrice donc sur ce dispositif

Le dispositif de formation linguistique de l'OFII et son impact sur la resocialisation des apprenant.es
Anna MARTINEZ – M2 MISS 2023-2024

lectio et parfois des formatrices qui font des ateliers pôle emploi mais. Dans les faits. En fait, on échange peu entre collègues parce que bah du coup moi je j'ai mon groupe de 09h00 à 17h00 et on n'a pas tant de pauses que ça où on se voit à midi quoi.

Speaker 1 :

- Mais voilà, ouais, vous avez pas de réunion pour dire OK.

Speaker 2 :

- Non.

Speaker 1 :

- Chacun son groupe d'accord et du coup toi tu fais aussi ce dispositif lectio, c'est à dire que tu fais aussi.

Speaker 2 :

- Non, moi je fais que les AFC Fle, OK, et du coup sur les sur le la formation sur les 3 mois j'ai que le même groupe constamment tous les jours.

Speaker 1 :

- d'accord. Ok Et du coup, quel était ton poste précédent?

Speaker 2 :

- et Ben mon post précédent c'était le même, mais dans une autre structure à Toulouse aussi, c'est le crept. Et avant ça, j'étais, j'ai travaillé à l'étranger en Mauritanie et j'ai travaillé. À peu près 6 mois dans une école primaire qui faisait le programme français, du coup on était plus sur du français langue seconde que français, langue étrangère. Et encore avant ça, 6 mois où c'était mon stage de master à l'Alliance française.

Speaker 1 :

- De notre choc. Du coup, la capitale de la Mauritanie. Ok, d'accord, voilà, d'accord. Du coup, on vient à ta formation qui est.

Speaker 2 :

- Ouais, ma formation, du coup j'ai fait. J'ai fait un master fle, enfin a des flux, je crois que c'est pas apprentissage et didactique du français langue étrangère à Toulouse. Avant le master, j'ai fait 1DU FLE Et encore avant, j'ai fait une licence LEA anglais/espagnol. Ah ouais, parce qu'en fait avec ma licence je pouvais pas rentrer directement dans le master.

Speaker 1 :

- Ok

Speaker 2 :

- Il fallait avoir fait une option que je n'avais pas, donc j'ai fait pendant un an le DU pour après faire le master.

Speaker 1 :

- Comme [Alexia] ? Ok d'accord, OK Oui Ben alors est-ce que du coup, c'est des cours collectifs?

Speaker 2 :

- Ouais, que des cours collectifs et on va dire entre 12 et 16 personnes, OK sur chaque groupe. Ouais, o.

Speaker 1 :

- K est-ce que tu peux me du coup me me. Me m'expliquer comment se passe un cours potentiellement?

Speaker 2 :

- Ouais bah moi ma manière de fonctionner c'est que. Sur chaque semaine, j'aborde une thématique large. Par exemple, la semaine dernière, la thématique c'était de l'écologie et du coup pardon à partir de cette thématique là. Bah chaque jour à peu près voir un élément de langage grammatical qu'on utilise pour parler de cette thématique. Et après une journée, ça se divise, entre activités orales, activités écrites, activités individuelles, activités de groupe et fin de journée. Généralement, c'est un peu une activité de mise en pratique de ce qu'on a vu le matin généralement.

Speaker 1 :

- Voilà OK et donc tu toi t'es tu lui prépares comment tes cours toi juste et.

Speaker 2 :

- Ben alors c'est un mélange entre. Réutiliser des trucs que j'ai déjà fait avant, après, entre collègues proches, je partage nos trucs. Nos fiches pédagogiques. Après bah utiliser les manuels qui existent déjà ou les sites qui existent déjà. Qui propose de d'aborder tel ou tel thème. En intégrant l'actualité maximum, j'essaye.

Speaker 1 :

- OK et est ce que tu peux un peu me dire ce que c'est justement? Bah une activité orale, une activité écrite.

Speaker 2 :

- Ouais et Ben par exemple, une activité orale, ça va être. Alors soit c'est de la compréhension orale, du coup il y a une écoute d'un document audio audiovisuel et à partir de ce document là. Faire des questions de compréhension, soit ça va être une activité de production orale où du coup il y a un sujet et soit en groupe classe, soit en sous-groupes Ils doivent discuter sur ce sujet-là Voilà et après? Bah compréhension écrite c'est utilisation d'un support écrit et d'amener des questions pour vérifier

la compréhension et production écrite sujet et c'est à eux de développer à l'écrit. Et toutes ces activités là, l'idée c'est de d'intégrer les éléments nouveaux de langue.

Speaker 1 :

- Ouais.

Speaker 2 :

- Qui ont été vus et de faire en sorte que les gens réutilisent en fait ce qui a été vu en théorie, et que du coup là c'est le l'aspect pratique quoi. D'accord voilà, et après il y a des activités que tu peux utiliser. Enfin que moi j'utilise soit en justement en réemploi, soit en phase de découverte du coup de mettre les gens soit par l'écoute, soit par la lecture par exemple. Les mettre face à des éléments nouveaux de langue. Pour que, ensemble, ils déduisent un petit peu de comment ça fonctionne et ensuite regarder plus en détail ce qui se passe au niveau.

Speaker 1 :

- De la langue quoi. Ok et du coup tu divises comment ton temps pour qu'enfin du coup c'est long une journée. Comment tu fais pour qu'y ait l'attention?

Speaker 2 :

- Bah ça, c'est un peu. Pour moi sur le dispositif, ce que je que je fais, c'est le gros point noir parce qu'effectivement c'est extrêmement long 7 heures par jour. D'enseigner et d'apprendre une langue, donc l'idée c'est de d'arriver à trouver un rythme. Pour qu'il y ait toujours une part d'énergie et de d'intérêt et de motivation qui sont là parce qu'on peut rapidement perdre des gens. Donc oui, il faut calculer en fait à l'avance quand tu prépares ton cours, combien de temps va durer chaque activité? Et grosso modo, on peut dire 30 minutes sur une compréhension orale. 30 minutes de réemploi la suite? Ensuite, tu peux faire une pause en mettant. Des petits jeux ou des activités plus où les gens vont bouger ou les faire se lever, changer la disposition des tables pour que ça aussi dynamise le groupe et qu'il reste pas passif et. Mais oui, c'est vrai que c'est un c'est vraiment le côté pas évident je trouve de des dispositifs et au début, quand j'ai commencé, c'était dur de trouver cet équilibre. Aujourd'hui, ça va parce que bah je suis habituée donc je j'ai moins besoin de prévoir le temps parce que je j'arrive plus facilement à anticiper combien de temps ça va durer et s'il y a un flop, je peux plus facilement rebondir sur un truc qui était pas prévu. Mais c'est vrai que bah c'est pas évident de garder l'attention des gens pendant 7 heures et surtout dans une langue qui est pas la leur parce qu'en fait c'est épuisant au niveau du cerveau ça demande une énergie énorme de d'être constamment dans une langue qu'est pas la tienne. Donc voilà. Il faut essayer De jongler là-dedans et puis après? Je trouve qu'il faut accepter, surtout sur les groupes où il y a 2 niveaux. Il faut accepter qu'il y a des moments où on n'est pas à fond dans un travail et on a le droit de parler d'autre chose et c'est bien de parler d'autre chose et notamment tu vois l'actualité? C'est ce que j'essaye beaucoup de l'intégrer. Et bah y a des moments où juste on discute du sujet plus ou moins d'actualité et que chacun donne son point de vue et que ce soit du coup pas hyper cadré hyper scolaire mais plus un moment d'échange chacun peut dire ce qu'il veut, quoi ou pas d'ailleurs.

Speaker 1 :

- Ce qui est aussi utile quand t'apprends la langue

Speaker 1 :

- Et du coup, quels sont tes supports didactiques ou tes méthodes? Les méthodes que t'emploies dont on a déjà un petit peu parlé?

Speaker 2 :

- Mais ouais alors je c'est un mix de plein de trucs. J'utilise pas mal les ressources des experts, les experts fle.

Speaker 1 :

- Je sais pas qu'une même choix maintenant.

Speaker 2 :

- C'est un site. Où plusieurs profs produisent des supports didactiques donc certains supports sont libres d'accès et d'autres sont réservés aux personnes qui payent des abonnements et notamment bah les centres de formation souvent sont abonnés. Donc ça j'utilise beaucoup, après j'utilise pas mal le Manuel de Édito.

Speaker 1 :

- Ouais.

Speaker 2 :

- Qu'est ce que j'utilise d'autre? J'utilise un Manuel pas mal qui s'appelle grammaire en contexte et du coup ça permet de c'est des exercices de grammaire mais qui sont pas.

Speaker 2 :

- Sont qui sont bah en contexte comme son nom l'indique et donc ça s'est raccroché à quelque chose de concret quoi. Voilà, après j'utilise aussi des supports qui sont pas à la base didactisés par exemple des petites vidéos brut sur certains thèmes ou je sais pas des extraits de. Des extraits vidéo, genre reportage France 2 sur les maisons insolites de France ou ce genre de chose qui est à la base pas un truc didactique mais qui est en fait très pratique pour faire des compréhensions orales. Ouais.

Speaker 1 :

- Est ce que bah du coup je vais un peu parler des de la difficulté pour toi c'est de manager le temps parce que justement qu'est ce qui pour toi est une réussite dans ta pratique ou dans les cours ou qu'est-ce qu'il y a justement au contraire, difficile?

Speaker 2 :

- Alors moi, ce que je trouve difficile c'est ouais le temps et le l'intensité du rythme qui est dure à gérer en fait c'est pas tant moi ma préparation. C'est pas ma gestion du temps qui est difficile à gérer, mais c'est plus le rythme pour tout le monde qui est intense et du coup qui est c'est pas évident de faire en sorte que tout le monde arrive à s'y adapter ou à adapter les choses pour les personnes. Ce qui est difficile à gérer aussi, c'est les doubles niveaux, ça c'est dur parce que surtout la différence

entre A2 et B1, elle est quand même grande et du coup bah c'est pas évident avec un groupe de 15 personnes c'est nombreux aussi donc c'est difficile de jongler entre les 2 niveaux. On n'a pas forcément non plus l'espace pour faire des classes séparées par exemple ou pas le matériel pour donc il faut parfois faire une espèce d'entre 2 qui convient un petit peu à personne, mais on a pas trop le choix de faire un truc un peu trop facile pour certains et un peu trop difficile pour d'autres. Donc ça c'est ça, je trouve que c'est pas évident et c'est souvent les retours qui sont faits d'ailleurs des stagiaires que bah c'est frustrant en fait pour les 2 d'avoir ces 2 niveaux. Et après ce que je trouve aussi difficile. C'est que c'est des dispositifs de 3 mois et que 3 mois c'est extrêmement court pour apprendre une langue. Ouais, c'est extrêmement court pour amener à un niveau parce que comme ils ont un examen à la fin, Ben il faut. Bah voilà moi ma responsabilité c'est de les amener jusqu'à ce niveau-là et en fait. Bah ouais, les niveaux, le niveau B1 par exemple, il est vraiment pas évident. Et du coup de faire ça en 3 mois c'est un c'est vraiment pas simple pour les personnes qui apprennent, c'est vraiment un challenge je trouve et du coup bah pour eux aussi parce que bah voilà ça repose aussi sur nous si ils sont satisfaits ou pas de la formation et s'ils atteignent le niveau qu'ils souhaitaient atteindre à la base donc. La, le fait que ce soit très intense sur un moment très court, bah ça c'est pas évident à gérer.

Speaker 1 :

- Ok Ouais.

Speaker 2 :

- Et après? Pour ce qui fonctionne bien. Bah le fait que ce soit en groupe. Hétérogène d'un point de vue de situation d'origine.

Speaker 2 :

- Raison pour laquelle pour lesquelles les gens apprennent le français, c'est hyper intéressant. Il y a vraiment, je trouve, un une création de lien social qui. Bah qui est hyper importante et du coup la classe devient aussi un espace Ben. Quelque part de sociabilisation, mais du coup ça sort du cadre d'uniquement apprentissage de la langue. Et ouais, il y a vraiment des choses fortes et hyper intéressantes qui se créent. Je pense que moi, ma posture aussi, c'est pas uniquement transmettre la langue mais aussi transmettre. Bah tout ce qui va être lié à l'interculturel, à. Aux traditions, à discuter, réfléchir ensemble de bah comment on vit ici? Est ce que c'est différent ou pas de des autres pays et qu'est-ce qu'on garde ou qu'est-ce qu'on garde pas? Qu'est-ce qu'on a envie de garder ou pas? Et puis ouais, y a des liens forts qui se créent et c'est vrai que le constat. Moi, le constat que j'ai pu faire, c'est qu'y a beaucoup de gens qu'on a en formation qui sont des personnes isolées, qui sont des personnes souvent en précarité et notamment en précarité d'un point de vue social et qui sont des personnes qui ont pas de lien avec l'extérieur en fait. Et du coup bah l'espace du cours devient tout d'un coup un truc où? Où il se crée du lien où les gens ont une place et où chacun est important et donc ça, pour moi c'est le c'est un truc vraiment très positif de mon travail.

Speaker 1 :

- Ok parce que tu vois aussi les gens qui parce que tu sais si potentiellement ils restent après en contact. Enfin même si ils restent pas en contact.

Speaker 2 :

- Ouais, Ben il y en a pas mal à qui je garde contact, c'est souvent, enfin, la plupart du temps, on crée des groupes sur WhatsApp pour communiquer pendant la formation et en fait, ce groupe reste et même encore aujourd'hui, j'ai de parfois des nouvelles des gens. Ouais qui recontactent sur le groupe pour savoir comment tout le monde va, ou alors des personnes qui sont devenues amies ou des personnes qui sont aussi devenues mes amis à moi finalement, et. Ouais, y a du lien quoi qui se crée.

Speaker 1 :

- Ouais OK et qu'est ce qu'oui bah justement par rapport à la question de l'interculturalité et tout, bah je toi tu du coup t'es tu laisses la place justement à. Ouais la question c'est. Est-ce que bah du coup tu laisses de la place dans tes cours justement à la culture d'origine ou potentiellement même aux langues d'origine, et cetera. Enfin, comment t'assimiles ça ?

Speaker 2 :

- Oui Ben moi je trouve ça hyper important parce qu'en fait. Pour moi, mon rôle c'est pas de changer les gens, c'est juste de leur apporter un outil supplémentaire pour qu'ils puissent avoir la vie qu'ils veulent ici aujourd'hui. Et du coup bah je trouve que la laisser de la place et donner de l'importance à leurs origines. Et à leur langue aussi, c'est hyper important et en plus d'un point de vue pédagogique en fait de parfois. Inverser les rôles et que, par exemple, je leur demande de me dire comment on dit ça dans leur langue que j'essaye de prononcer et que tout le monde se fout de moi parce que je ne sais pas prononcer, et bah ça permet aussi de renverser des les rôles et c'est hyper important parce qu'en fait il y a des gens qui ont. Qui ont des gros blocages qui sont liés à la confiance en soi, peur de mal parler, peur de pas, être compris, et cetera. Et du coup bah ces petits moments-là, même si c'est le temps, juste un mot ou une expression, et bah ça rétabli un petit peu l'équilibre. Et c'est vrai que ça rappelle aux gens que bah c'est pas parce que moi je suis prof qu'enfin y a pas une hiérarchie et que tout le monde dans leur situation serait aussi en difficulté face à l'apprentissage d'une langue. Et c'est pareil. Par exemple, la question de. L'accent, la prononciation, C'est quelque chose qui revient souvent. Les gens nous disent qu'ils parleront jamais comme des natifs et qu'ils aimeraient bien avoir une prononciation parfaite, et cetera, ce que moi ce que je leur dis et mon point de vue c'est que bah non, c'est très bien qu'ils gardent leur accent parce que Bah parce que ça fait aussi partie de qui ils sont. Et l'idée c'est pas de d'effacer pour changer mais qu'ils viennent avec ce qu'ils ont et on ajoute des choses. Mais on n'efface pas quoi.

Speaker 1 :

- Ok, ça sort un peu de ce que j'avais écrit, mais est-ce que tu trouves que c'est une posture qui est plutôt représentée dans ton métier ou l'inverse?

Speaker 2 :

- Ben. Je dirais qu'en général, oui, ouais. Je pense que d'un point de vue individuel, des formatrices et formateur, oui, c'est souvent très souvent ce point de vue là qui est mis en avant. Après, du point de vue institutionnel, non et ben, notamment avec l'ofii. Qui est très dans un truc de d'assimilation, d'intégration et pas de cohabitation.

Speaker 1 :

- Quoi ouais, OK Je trouve. Ouais et Ben justement dans ta Quand t'as travaillé à l'ofii du coup ça tu as pu quand même exercer comme tu l'entendais.

Speaker 2 :

- Oui, mais en fait Oui et non parce que. T'as un programme qui est prédéfini avec chaque semaine les objectifs par Semaine t'as des documents que tu dois utiliser, donc la marge de manœuvre elle est bien plus limitée. On n'a pas du tout. La même liberté d'utiliser ce qu'on veut après si t'as envie à un moment ou un autre d'utiliser tel ou tel support, tu peux, mais ça reste, ça reste limité et c'est vrai que moi c'est aussi ça qui m'a beaucoup dérangé à l'ofii, c'est de. Bah de devoir enseigner des choses qui pour moi sont bah le fameux français d'intégration. Ouais fli.

Speaker 1 :

- Ouais.

Speaker 2 :

- Que je trouve très problématique, problématique, oui et critiquable. Et qui est de manière assez surprenante, très différente de du Fle. Je trouve que les la manière de réfléchir à l'apprentissage de la langue est pas du tout la même et du coup bah l'Ofii c'est vraiment du fli et très franco-français, parce qu'après, le Français aussi, c'est extrêmement large et dans l'ofii, y a pas ce truc là quoi.

Speaker 1 :

- Ouais c'est le français État, nation, tout ça, OK Bah pour revenir du coup à ta pratique, est ce que t'as en est ce qu'il y a des activités, des actions que t'aimerais mettre en place? Si oui pourquoi? Enfin lesquelles et pourquoi potentiellement tu peux pas ou tu veux ou je sais pas.

Speaker 2 :

- Oui, moi il y a des choses que j'aimerais mettre en place. Et que je ne fais pas pour principalement 2 raisons. Pas le temps en fait, parce que sur ces 3 mois. Bah même si on n'a pas vraiment de programme fixé, on a des objectifs en termes de compétences linguistiques. Et du coup? Bah c'est vrai que ça limite la place pour d'autres activités. Après, il y a un manque d'intérêt de la direction, qui du coup n'est pas très ouverte, même pas du tout ouverte à des choses qui sortent un petit peu de l'ordinaire euh et notamment bah moi ce que j'avais essayé de mettre en place, il y avait eu 2 projets, il y avait un projet de pratique théâtrale avec une ancienne collègue et qui est prof aussi de fle et qui avant était comédienne. Du coup, l'idée c'était de travailler ensemble et qu'elle prenne le groupe comme elle a des compétences théâtrales et ce que moi je n'ai pas. Pour faire des ateliers théâtre qui permettent de travailler. D'un point de vue pédagogique, c'est hyper intéressant le théâtre, parce que ça permet de travailler plein de choses sur la confiance, la diction, la comment placer sa voix, le langage corporel, et cetera. Mais voilà, du coup ça s'est pas fait pour ces 2 raisons, la direction veut pas et pas le temps. De toute façon dans l'emploi du temps et après l'autre chose que j'ai essayé de mettre en place. Assez récemment, c'est des ateliers de correction phonétique. Et Ben avec la fac. Du Mirail d'ailleurs, Et avec les étudiants de master fle qui ont des cours de correction phonétique. Avec une méthode spécifique qui s'appelle la méthode verbotonale de.

Speaker 1 :

- Correction phonétique, tu peux me dire exactement ce que c'est?

Speaker 2 :

- Correction phonétique, bah c'est corriger la prononciation de certains trucs donc c'est pas c'est pas. C'est pas guidé vers un truc très. Classique, et il faut que ce soit parfait mais corrigé. Bah par exemple typiquement les personnes hispanophones, elles vont avoir du mal avec le je, elles vont dire ye ou les arabophones avec le B le P donc voilà corriger ces erreurs là qui sont parfois un frein à la compréhension. À l'intercompréhension, et du coup dans le master qui est le même que j'ai fait, on a eu des cours théoriques de correction phonétique, mais c'est un truc vraiment technique. Et mettre en place des ateliers de correction phonétique, ça demande vraiment de pratiquer beaucoup pour le faire et donc nous les formatrices, on a pas ces compétences là. Donc l'idée c'était un peu de mettre en lien les étudiants du master qui ont besoin de pratique. Nos groupes qui ont besoin de correction et nous qui pouvons un peu. Bah du coup pratiquer en même temps que les étudiants pour ensuite le refaire de manière un peu plus pérenne mais encore une fois, ça n'a pas intéressé la direction de faire ça, de faire des partenariats et voilà.

Speaker 1 :

- Mais parce qu'y a, ça serait une demande d'argent ou juste vraiment juste la flemme ?

Speaker 2 :

- Bof, non, même pas parce que. Nous, on se doutait qu'y aurait pas de budget pour, ça c'était pas une grosse surprise. Du coup on en avait on a rencontré une étudiante qui était prête à faire ça sans être rémunérée. Et la réponse qu'on a eu, c'était qu'on pouvait qu'on pouvait pas le faire parce que ça demandait trop d'organisation. Ça voulait dire faire des contrats de partenariat, ça voulait dire. Trouver des salles disponibles, enfin tout de suite, un truc hyper compliqué alors qu'il suffisait de louer une salle à la médiathèque.

Speaker 1 :

- On se retrouve, voilà. Et puis de toute façon, c'était pas énorme non plus quand on propose une formation, ça serait enfin.

Speaker 2 :

- Non, c'est pas les donc c'est vraiment pas une priorité. Et le Ben le constat général, le des centres de formation. Non pas que celui où je travaille, mais de manière générale, c'est que la priorité elle est pas du tout sur la qualité d'enseignement. Et c'est bien pour ça qu'on a, on a aussi. Full carte blanche, point de vue pédagogique donc à la fois c'est très bien et en même temps bah se dire aussi que tout le monde peut faire ce qu'il veut hein? Donc bon, donc voilà, c'est y a y a pas d'intérêt d'un point de vue pédagogique et de toute manière les gens qui gèrent ces structures-là ne viennent pas du tout du milieu pédagogique ou quoi c'est des gens qui font de la gestion et du management et. Donc voilà, y a pas vraiment pas d'intérêt là-dedans ya des exceptions mais sur les gros centres de formation.....non

Speaker 1 :

- Mais du coup, la priorité si elle est pas à la qualité de l'enseignement, elle est du coup à juste obtenir à obtenir. Ouais OK et juste pour c'est l'examen, c'est le delf hein?.

Speaker 2 :

Le dispositif de formation linguistique de l'OFII et son impact sur la resocialisation des apprenant.es
Anna MARTINEZ – M2 MISS 2023-2024

- C'est ça OK Ouais. Du coup le Delf, tu je t'explique un peu.

Speaker 1 :

- Je veux bien.

Speaker 2 :

- Bah le delf Du coup, c'est un, c'est un niveau européen. Qui est reconnu à l'international. Et donc. C'est un diplôme qui est valable à vie une fois que tu l'as. Voilà et qui est reconnu partout? Ouais, OK.

Speaker 2 :

- C'est un peu l'équivalent du comment ça s'appelle en anglais. Mauvais exemple, je me souviens pas du nom.

Speaker 1 :

- Je crois que je vois. Le truc qu'on peut passer quoi, ouais.

Speaker 2 :

- Oui, c'est ça.

Speaker 1 :

- Aussi, OK et est-ce que tu voilà? C'est ça rentré dans ce que tu penses que c'est approprié du coup pour le public ?

Speaker 2 :

- Alors Oui et non, parce qu'après, il y a aussi, il y a des choses très intéressantes dans le delf, mais il y a des choses aussi qui posent question. Parce qu'en fait, pour les petits niveaux, oui c'est intéressant parce que du coup c'est un examen qui est en 4 parties. Compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite. Donc c'est pas un examen de grammaire, c'est vraiment pratiquer la langue autant à l'oral qu'à l'écrit, en compréhension, en production. Donc, de ce point de vue là, je trouve que c'est intéressant parce que bah ça donne vraiment une idée de la du niveau de maîtrise d'une personne de la langue mais plus. Mais plus tu avances dans les niveaux et. Je trouve que plus ça inclut des éléments qui sont bien autres que linguistiques, et notamment la capacité à avoir un esprit critique, la capacité à argumenter sur un sujet, la culture générale. Donc en fait ça a aussi ses limites. Ouais bah par exemple pour le B1 qui est exigé pour la demande de naturalisation ya un exercice à l'oral où d'un un petit article sur un sujet de société et il faut présenter ton point de vue de manière argumentée avec des pour et des contre et donner ton... parler de ton expérience. Pourquoi tu penses ci pourquoi tu penses ça donc. C'est sûr que ça montre un niveau de maîtrise élevé de la langue, mais ça demande aussi d'avoir bah la capacité. À réfléchir autant et à argumenter, et ça, c'est pas la langue, ça c'est...

Speaker 1 :

- Puis même, c'est peut-être même des façons de faire très académiques françaises, peut-être même ouais, Cette connaissance.

Speaker 2 :

- Oui, elle est très française aussi parce que, en fait, il y a plein de pays où on enseigne pas à l'école de d'avoir un point de vue critique. Par exemple, il y a beaucoup de. Il y a certaines nationalités où ça va être plus difficile, par exemple les pays asiatiques, tout ce qui va être des exercices où il faut imaginer un scénario, Ou projeter dans un truc où tu as jamais été et t'imaginer dans cette situation ou critiquer une affirmation qu'on te donne, et Ben en fait ça met les gens en difficulté parce que c'est quelque chose eux dans leur apprentissage même des gens qui sont allés à l'école pendant longtemps et qui ont un haut niveau de scolarité. Bah c'est pas quelque chose. Qu'on leur enseigne donc bah ça vient en plus de la langue. Après c'est intéressant, mais c'est vrai que du coup c'est une difficulté en plus qui est pas uniquement linguistique. Oui et puis ça bon ça.

Speaker 1 :

- Même, ça dépend de comment tu as été sociale, enfin. En termes aussi de d'attendus, je sais pas à quel point c'est strict quoi, mais si c'est comme à l'école ou pas, même si tu vas en Allemagne.

Speaker 2 :

- C'est très différent quoi.

Speaker 1 :

- Ouais, OK Oui. Bah du coup on a fini la, est ce que tu as quelque chose à ajouter sur ta partie professionnelle? Peut être que t'as pas.

Speaker 2 :

- Je sais pas, qu'est-ce que je pourrais ajouter? Si y a un truc que je trouve important, c'est que je trouve que le. L'accueil en général des étrangers et toutes les démarches par lesquelles passent les gens sont extrêmement infantilisantes en France. Et bon, j'imagine que c'est pas qu'en France, mais c'est. Ce que je peux voir et du coup je trouve que les formations de Français le rôle. Qu'on peut avoir en tant que formatrice formateur, bah c'est de casser ce truc là et de rendre les gens vraiment autonomes et acteurs de ce qu'ils font. Et notamment bah avec le projet professionnel c'est intéressant et il y a des personnes chez qui on voit une réelle évolution de. Ils arrivent en ayant en ne s'imposant pas du tout et en sachant pas quoi faire, ils savent pas trop pourquoi ils sont là, ils savent. Enfin, ils savent qu'ils ont besoin du Français, mais ils savent pas trop ce qu'ils vont faire par la suite. Et du coup bah travailler à la fois sur le Français et puis bah tous ces moments de création, de lien social, et cetera, donner de la place à chacun, plus accompagner sur un projet pro où c'est la personne qui décide et pas quelqu'un qui va la guider. Enfin lui dire quoi faire. Ça permet aussi que. Bah d'accompagner les gens vers une plus grande autonomie qui est vraiment nécessaire.

Speaker 1 :

- Ouais. Et bah justement, est-ce que toi parfois pour toi c'est peut-être dur justement parce que je trouve que quand tu es face à quelqu'un qui a pas la langue, c'est presque parfois dur de pas rentrer dans ce jeu un peu infantilisant où tu bon tu vas parler avec des mots plus simples, des qui fait qu'est-

ce que toi parfois tu es en difficulté par rapport à ça ou tu arrives bien?

Speaker 2 :

- Non, ça. Va bah je pense que. J'adapte mon langage, ça c'est sûr. Après, plus la formation avance et plus enfin moins. Je fais attention justement à. Avoir une manière de parler beaucoup plus simple, beaucoup plus lente et de parler un peu plus normalement. Parce que c'est important qu'il y ait pas un trop gros décalage entre la classe et l'extérieur, parce que l'idée c'est qu'ils puissent après l'extérieur être autonome. après C'est plus difficile sur certaines, bah certaines démarches, tu vois par exemple quand on travaille sur le CV C'est vrai que c'est par exemple là pour moi c'est une difficulté parce qu'il y a bah le CV c'est un truc hyper personnel parce que c'est quand même toute ta vie sur une feuille. Et parfois on a un peu tendance à parce que manque de temps, parce qu'il faut aller vite à faire un peu pour les gens parce que c'est plus facile, c'est vachement plus facile de le faire pour quelqu'un que 2. Prendre 3 heures à expliquer. Et donc bah là c'est vrai que ça ajoute une difficulté parce que souvent. Bah soit il y a une demande des gens qui veulent. Qu'on fasse pour eux, donc il faut expliquer que non, c'est à eux de faire en même temps. Bah ils sont dans un groupe ou ils sont nombreux ou on peut pas que ce soit moi ou la formatrice d'insertion. On peut pas passer autant de temps en individuel avec chacun donc il faut un peu jongler avec ça. Mais c'est vrai que je trouve qu'il y a une limite très floue entre. Le côté maternant, infantilisant et accompagner à l'autonomie. Après ça, je pense que c'est aussi très différent. Bah D. D'une formatrice à l'autre, elle n'a pas les pratiques, sont pas du tout homogènes là-dessus.

Speaker 1 :

- Ouais, OK Eh Ben justement, par rapport à..... est-ce que tu as des retours sur ton enseignement de la part des stagiaires? Ou sur l'impact que ça a eu les 2, c'est 2 questions.

Speaker 2 :

- Ben oui alors. Les retours sont quand même plutôt positifs, c'est cool, ça fait, ça fait plaisir. Non non mais c'est vrai que souvent le la plupart, la plupart des retours que j'ai eu, c'était quand même que ça a beaucoup aidé les gens qu'ils ont clairement progressé en langue et que. Comme je disais tout à l'heure, ça leur a apporté autre chose qu'apprendre la langue, mais aussi bah tout cet esprit de groupe d'avancer ensemble, de faire des choix, prendre des décisions. Ça, c'est des retours que j'ai pu avoir après, j'ai gardé pas mal contact avec beaucoup de personnes et c'est vrai que quand on se recroise et que. Chacun a avancé dans sa vie et a... voilà. Travaille ou fait des fait des projets, et cetera, et un peu souvent y a des remarques qui sont moi parfois me mettent un peu mal à l'aise ou on va me dire enfin pas que moi, mais les formatrices en général c'est grâce à toi que nanana mais c'est vrai que bon c'est ça fait toujours très plaisir et en même temps. Bah je trouve, ça fait un petit peu ce côté aussi très maternant de. Oui, de remettre la responsabilité alors que bon, c'est un truc très partagé. Il s'est passé plein de choses. Il y a eu plein d'étapes en fait pour qu'ils en arrivent là. Et moi j'ai le sentiment d'être un petit maillon qui a été plus ou moins important. Après ça dépend des personnes mais oui, je pense qu'après on ce travail d'enseignement du français aux étrangers, il est-il a un impact positif.

Speaker 1 :

- Quand même ouais, OK Et est-ce que potentiellement bah justement, est-ce que. Par rapport à l'impact, est ce que tu te retrouves parfois avec des personnes qui ont déjà fait la la. La formation ofii et qui Viennent ensuite, oui.

Speaker 2 :

- Oui, il y en a pas mal, il y en a pas mal qui passent par ça et les retours par contre sur la formation ofii, pas par rapport aux enseignants, aux formatrices formateurs, mais par rapport aux dispositifs sont pas très positifs. Bah sur le fait notamment que l'ofii. Mélange énormément les profils de d'Apprenants et du coup, dans un seul, un seul et même cours, tu vas avoir des personnes qui n'ont jamais été scolarisées, donc ils savent ni lire ni écrire, même dans leur langue, et des personnes qui sont diplômées et donc Ben ou. Ouais, enfin vraiment des profils très différents, ce qui est difficile aussi à l'Ofii, c'est que. Les gens sont dans des situations administratives qui sont pas. Fixes, donc il y a des gens qui savent pas s'ils vont rester en France et des personnes qui ont constamment des rendez-vous à la préfecture qui sont en attente de documents de titres de séjours ou réponses de telle ou telle demande. Donc il y a aussi un. Ouais, voilà un mélange des personnes qui sont pas dans une disposition pour apprendre et pas ensemble en plus

Speaker 1 :

- Bah oui parce que par contre d'ailleurs par rapport à la à quelle disposition dans laquelle t'es le dispositif où t'es c'est quand même assez pratique parce que les gens sont payés, et cetera.

Speaker 2 :

- Les gens sont vraiment rémunérés, ils sont tous en situation régulière et.

Speaker 2 :

- Stables, donc c'est vrai de ce point de vue là. Bah les gens sont disponibles pour apprendre et pour aller de l'avant alors que d'avoir leurs papiers, les gens sont pas du tout disponibles à apprendre. En tout cas pas de cette manière-là Parce qu'il y a trop de trop de problématiques autre.

Speaker 1 :

- Ouais.

Speaker 2 :

- Qui sont là?

Speaker 1 :

- Mais du coup toi t'as pas vraiment à faire à des primo-arrivants, c'est plutôt des personnes qui sont là depuis un certain.

Speaker 2 :

- Nombre bah Oui et non parce que l'ofii ça concerne que les non européens. Donc par exemple moi sur mes cours j'ai des personnes qui peuvent être arrivées y a un mois mais qui sont européennes.

Speaker 1 :

- Ok.

Speaker 2 :

- Et après? Ou des personnes qui sont passées par l'ofii mais très rapidement. Qui ont fait vraiment le truc. Minimum donc c'est pas forcément des gens qui sont en France depuis extrêmement longtemps, mais elles sont pas au même niveau du parcours d'intégration en France.

Speaker 1 :

- Okok Top. Bah du coup on passe au lien subjectif. est ce que tu trouves, est ce que tu as l'impression que les formats de cours proposés? Potentiellement imposer, mais bon, si j'ai compris dans ton cas-là c'est pas trop. Enfin c'est toi qui impose. Voilà sont. Effectifs et adéquats justement à la situation des personnes, à un apprentissage optimal ? Si ça existe

Speaker 2 :

- Ouais bah du coup ça revient sur ce que je disais tout à l'heure sur le l'intensité des formations. Donc pour moi c'est pas du tout adapté. Mais je pense que pour. N'importe quel adulte. C'est pas adapté de faire. De faire de faire 7 heures de, cours déjà, de retourner dans un truc d'apprentissage, c'est hyper difficile. En plus, on parle d'une langue donc c'est vraiment c'est pas apprendre une matière en plus pour se former quoi. C'est vraiment l'outil principal qu'on utilise chaque jour et donc non c'est pas adapté parce que c'est beaucoup trop intense et dense. Et en fait il faudrait peut être qu'il faudrait le même nombre d'heures mais juste étalé sur beaucoup plus de moi pour que ça fasse des semaines allégées. Je pense que le l'idéal ce serait qu'il y ait encore plus d'heures pour intégrer des choses qui soient pas du coup qui soient moins scolaires donc notamment bah tous les ateliers dont je te parlais, tu vois on fait quelques sorties qui sont prévues dans le dispositif et les sorties. Elles sont aussi hyper importantes parce que. Bah du coup. Là ça, pour moi, ça revient, les sorties, c'est vraiment de la Sociabilisation parce que ça va être des sorties sur découvrir la ville ou où ils sont, où les personnes sont actuellement découvrir des par exemple, tout le milieu associatif découvrir des associations, Toulouse, découvrir des lieux culturels. Donc évidemment, on est sur la pratique de la langue, mais c'est aussi très lié à la culture et à la vie sociale. Et bah ça si on avait plus de temps, ce serait possible de le faire et ce serait hyper intéressant de le faire parce qu'encore une fois voilà, c'est on a un public de personnes qui sont bah pas forcément non plus très sensibles à la culture, à l'art, à toutes ces questions-là et Dieu. Et je pense que ça fait partie de d'apprendre apprendre une culture et apprendre une langue, c'est extrêmement lié et tu peux pas je pense. Tu peux pas dissocier l'un de l'autre. Donc ce serait intéressant d'avoir du temps pour faire ça. Donc ouais, l'idéal ce serait plus de temps et plus d'activités annexes qui soient pas dans une salle de cours.

Speaker 1 :

- Ok et parce que justement quand tu parles de désolé, quand tu parlais des sorties qui sont intégrées dans le dispositif, c'est à toi du coup de les organiser, t'as un certain budget, et cetera, non.

Speaker 2 :

- Non, C'est sorti gratuite. Voilà ouais en fait. Dans le cahier des charges, c'est inscrit qu'on doit faire des sorties. C'est aussi inscrit qu'on doit faire des ateliers de théâtre. Mais ça c'est C'est autre chose, on doit se débrouiller pour les inventer. Je sais pas.

Speaker 2 :

- Alors il y a un budget, mais qui n'est absolument pas communiqué de la part de la direction. Donc on sait pas quel est le budget. Et grosso modo, ce qu'on ce qu'on nous dit constamment, c'est de privilégier les sorties gratuites. On a on a pas forcément de partenariat avec les différentes structures culturelles de Toulouse ou alentours donc bah c'est au bien vouloir en fait et à la motivation de chaque formatrice de trouver des activités, des sorties, des contacts pour faire des sorties gratuites qui correspondent.

Speaker 1 :

- Au...

Speaker 2 :

- Groupe, donc après ça se trouve hein, on communique beaucoup entre nous là-dessus mais encore une fois il y a un énorme écart entre ce qui est écrit sur le papier venant du pôle emploi, ce que la direction, ce que la structure souhaite mettre en place et l'intérêt qu'elle a ou pas à mettre en place et ce qui serait vraiment idéal. Ok mais après ça par exemple, dans des structures privées, des écoles privées, c'est l'accent. Il est beaucoup plus mis là-dessus Soit du privé, soit des dispositifs comme DILAMI par exemple, ou le. Il me semble que les après-midi c'est uniquement le matin, c'est apprentissage en classe et l'après-midi c'est sortie culturelle ou je sais pas si c'est tous les après-midi mais il me semble qu'il y a un fonctionnement comme celui-là. Des structures privées du genre Alliance française ou les écoles, langues 11. Bah la place des activités. Plus ouais culturel prennent beaucoup plus de place qu'une structure avec des financements publics, enfin des marchés publics.

Speaker 1 :

- Ouais mais bon du coup c'est pas pour tout le monde quoi. Non. Ouais. Ok J'avais une question, mais j'ai oublié super waouh. Oui bah c'est pas grave. Ouais, du coup est ce que tu trouves que le cadre d'action il te laisse une marge de manœuvre dans l'agencement de tes formations? Mais du coup il est pas mal.

Speaker 2 :

- Oui bah en soit. Oui, je voulais quand même un une liberté de faire quand même ce que je veux et. Pas de. Je, j'ai pas la sensation d'être hyper restreinte dans mes pratiques après le les restrictions qu'on a sont principalement d'ordre budgétaire et logistique, par exemple, si en termes de matériel ou de mise à disposition des salles, et cetera, c'est plutôt là que ça va bloquer, mais je trouve quand même qu'on a une liberté qui est pas mal

Speaker 1 :

- OK oui c'est ça que je voulais demander. Est ce que du coup il y a un nombre de sorties qui est écrit dans le cahier des charges que vous devez respecter ou? Qui cadre un peu.

Speaker 2 :

- Je suis, Ah, je suis pas sûr, je dois pas te dire de bêtises. Faudrait que je vérifie parce que je non, je sais pas.

Speaker 1 :

- Ok.

Speaker 2 :

- Mais si tu veux-je pourrais chercher cette Info, pourquoi pas éventuellement?

Speaker 1 :

- Et oui, est ce que tu aimes ton travail et si oui pourquoi?

Speaker 2 :

- Oui, j'aime beaucoup mon travail. Parce que. Bah parce que j'aime beaucoup transmettre je pense que dans mon travail. Bah je trouve des choses qui m'animent et de d'être en contact constamment avec des personnes qui viennent d'horizons hyper différents. Je trouve que ça c'est une richesse que je m'estime heureuse d'avoir dans mon travail et puis voilà le côté lien social, pour moi, c'est ça qui est hyper intéressant. Par exemple, je déteste donner des cours particuliers parce que je trouve qu'il y a pas du tout le même échange. Enfin Je déteste pas, mais ça m'anime pas du tout autant parce qu'avec le groupe, avec le fait de mélanger les horizons de chacun, bah ça crée un truc très chouette et puis je trouve ça, je trouve que mon travail est satisfaisant parce que je vois mon utilité. Je vois l'appropriation des gens. Je sais pourquoi je le fais et il y a un c'est concret quoi. Après je. C'est très frustrant comme travail, je le trouve parce que les conditions sont très précaires. Parce que bah comme dit depuis Bientot une heure. Le l'accent est pas mis. Enfin, selon les structures, l'accent n'est pas mis sur la qualité et sur vraiment le point de vue pédagogique. Mais sur le résultat, sur le fait d'il faut que les gens assimilent, il faut que les gens travaillent et du coup bah. Pour moi, c'est frustrant parce que c'est pas pour ça que je fais ce travail donc voilà je dirais ouais le mot c'est frustration OK Ouais, et c'est vrai que je sais pas si [Alexia] t'en a parlé, mais c'est très précaire. Sur les conditions de travail, c'est assez hallucinant. Donc il y a quelques places. Pérennes et stables, mais sinon. Toutes les personnes que je connais qui sont dans le fle sont en contrat à durée déterminée, en contrat très court. Donc du coup Bah ça implique voilà. Des voilà une certaine précarité. Les salaires sont très discutables. Ouais. on est au-dessus du SMIC quand même là il y a eu quelques évolutions mais voilà, on a le master à exigé et ouais on est à 15€ de l'heure.

Speaker 1 :

- Ouais. C'est pas, ouais, c'est pas, c'est pas.

Speaker 2 :

- Incroyable. Donc voilà, donc c'est. Ouais, c'est.

Speaker 1 :

- Précaire? Oui, et parce que du coup toi c'est la même parce que [Alexia] m'avait expliqué qu'enfin la situation c'est que à chaque fois elle doit retrouver un 1CDD Donc toi c'est pareil, ça marche aussi.

Speaker 2 :

- Ouais ben en fait c'est une formation/1CDD donc les formations c'est 3 mois.

Speaker 1 :

- Parce que toi, enfin, ça donnait l'impression que c'était plus ou moins vu que ça fait quelques années ?

Speaker 2 :

- Ben en fait ça s'est Enchaîné, moi mes contrats se sont tous enchaînés. Je suis dans la même structure depuis 3 ans, ça s'est plutôt bien enchaîné. Après, généralement, j'ai un gros trou en fin d'année.. Et un gros trou en été là par exemple. Cet été j'étais 3 mois au chômage, je terminais en fin juin, j'ai repris que fin septembre. Là, je termine mon contrat le 19 décembre. Je ne sais pas. Pour l'année prochaine. Ouais donc voilà, après il y a, ça s'enchaîne quand même. Mais on n'a pas de vision à plus de trois mois et en plus de ça, c'est comme c'est. Les systèmes des marchés publics, c'est assez complexe et du coup ma structure c'est pas elle qui décide quand va démarrer les actions, quand vont démarrer les actions. Donc on est aussi hyper dépendant de pôle emploi. Donc, tant qu'on a le marché, ça va, mais le marché est renouvelé donc bah d'une année à l'autre, on n'est pas sûr d'avoir le même nombre de formations. Parfois il en faut plus, donc il faut embaucher plus de personnes. Et puis le semestre d'après, il en faut moins. Donc Ben Ouais on peut pas garder tout le monde, donc c'est pour ça aussi que sur les dispositifs pôle emploi il y a personne qui est en CDI.

Speaker 1 :

- Mais parce que du coup, un marché c'est quand même, c'est un an, c'est ça ou c'est ou c'est 3 ans tu.

Speaker 2 :

- bah ça dépend mais ça dépend des marchés. Les AFC Je crois que c'est 3 ans. En fait, après il y a plein de leviers hein, mais il y a d'un côté les structures qui ne souhaitent pas forcément CDIser. Ce que je comprends pas pourquoi? Parce que ça leur revient plus cher de garder plein de CDD de payer des primes de précarité, de fin de contrat à chaque à la fin de chaque action. Et en même temps, bah ils sont aussi, ils ont une très petite marge de manœuvre parce que tu vois par exemple, l'année dernière j'ai fini mon contrat début décembre et j'ai eu l'info comme quoi une action allait commencer quasiment bah quasiment à la fin de l'année pour commencer en janvier donc et ma structure m'a donné l'info dès qu'ils l'ont eu, donc eux non plus n'ont pas en fait les infos.

Speaker 1 :

- Et c'est dû à quoi ça, c'est. Pas explicables?

Speaker 2 :

- Je pense qu'il y a des raisons, je ne sais pas lesquelles, je sais pas et c'est aussi, ça fait partie un peu de la frustration qu'on a parce qu'en fait, il y a des gros besoins. De personnes qui veulent apprendre le français. Mais en même temps Ben y a pas tant de cours que ça qui existent nous quand on commence des actions, on fait un des tests de positionnement pour voir si les gens le niveau ou pas pour rentrer. Et parfois on a plus de gens qui ont le niveau que de places disponibles donc il faut refuser certaines personnes mais du coup? Qu'est-ce que font ces personnes? Est-ce qu'elles sont redirigées vers d'autres actions sur d'autres centres? Je sais pas. Y a des gens qui attendent la formation pendant extrêmement longtemps avant de pouvoir avoir une place.

Speaker 1 :

- Ouais.

Speaker 2 :

- Donc c'est un peu un système. J'ai pas, j'ai pas toutes les billes pour comprendre comment ça fonctionne. Je pense que c'est très budgétaire. Oui ça comme c'est des fonds publics. Donc après bah ça dépend aussi des politiques linguistiques, des politiques d'intégration. Qui sont pas stables

Speaker 1 :

- Ouais, oui, ça doit. Ouais, OK Et oui, Ah oui, je voulais te demander encore un truc. Oui, tu me disais qu'il y a quelques places pérennes. Alors du coup tu vois ce que c'est à peu près. Enfin, ça correspond à quoi dans les formateurs formatrices?

Speaker 2 :

- Et bah c'est pas les formations pôle Emploi c'est plus les formations régionales. Ben, notamment le lectio dont je te parlais. Dans les structures privées, il y a quelques CDI.

Speaker 1 :

- Ouais, du coup c'est pas les mêmes enjeux non plus quoi. La structure privée tu fais potentiellement pas le même taf.

Speaker 2 :

- Ouais o.

Speaker 1 :

- K. Ok est ce que t'as des pistes d'amélioration du système fle en général? Bon Ben tu m'as déjà donné le de diluer un peu.

Speaker 2 :

- Ouais bah. Il y en a pas mal je pense d'amélioration. Bah je pense que déjà s'il y avait une meilleure reconnaissance du métier, il y aurait aussi un plus grand intérêt? euh. En fait, moi ce que je trouve dommage, c'est que finalement. Comme il y a pas de grand intérêt qui est mis dans le fle, on connaît pas trop non plus les enjeux de l'apprentissage d'une nouvelle langue quand on arrive dans un pays et ce que je trouve, c'est qu'en tout cas sur les sur les dispositifs publics, parce que le privé c'est autre chose sur les dispositifs publics, c'est pensé par des gens qui ont. Qui ont jamais fait de formation, qui sont pas du tout en contact avec le public et qui ont pas tous les enjeux quoi.

Speaker 1 :

- Ouais.

Speaker 2 :

- Et c'est dommage. Et du coup c'est très, c'est très minimisé. Tu vois par exemple, je trouve que je simplement de dire pôle Emploi finance 3 mois d'apprentissage de la langue. Bah c'est minimiser plein de choses en fait, parce que. Bah parce que c'est dur d'apprendre une langue et que je pense que si toi et moi demain on va, je sais pas où. En Chine, en 3 mois on apprend pas le Chinois quoi. Donc, c'est extrêmement minimisé et du coup, c'est aussi minimiser les gens et les problématiques qu'ils peuvent avoir et du coup on peut dire bon bah c'est bon tu maîtrises un minimum la langue, tu peux travailler et il y a pas trop de prise en considération des personnes. Des personnes, quoi.

Speaker 1 :

- Oui, c'est un peu vu comme un problème secondaire bon le but c'est que tu travailles et puis il y en a proposé.

Speaker 2 :

- Ouais, c'est ça, quelles conditions?

Speaker 1 :

- Ouais. Ok est ce que.

Speaker 2 :

- En plus je suis en train de me dire bon après c'est des suppositions, mais je j'ai l'impression qu'avec la réforme France travail, ça ne va pas du tout s'arranger parce que c'est une démarche de réduction au maximum du taux de chômage et du coup de mettre le plus rapidement possible des gens à travailler et.

Speaker 1 :

- Ouais.

Speaker 2 :

- Et du coup bah ça veut dire aussi potentiellement demander à des gens de faire des métiers. Qui n'ont pas forcément envie de faire ou parce qu'oui, oups.

Speaker 1 :

- Si bon après je finis, mais on peut-on peut.

Entretien Basit

Date 2023-12-09

Speaker 1 :

- Ça marche, c'est bon.

Speaker 2 :

- Super OK donc tu me dis que t'es t'as rentré, t'es entré dans le DILAMI c'est ça.

Speaker 1 :

- Tout à fait. Avant, DILAMI c'est pas comme aujourd'hui, tu l'as mis la première fois. Ils ont créé c'était nous dans ce groupes, ils ont commencé de dans la période des vacances de university mirail je crois, c'était 2 mois et demi, c'est trop rapide, 2 mois et demi. 2 mois et demi ou deux mois, comme ça, même pas 2 mois et demi je me souviens pas très bien mais je pense 2 mois et demi. Du coup la projet ils ont validé. Aussi vite ça a commencé. Mois octobre ou novembre comme ça la 2ème fois, mais malheureusement je moi j'étais un peu stressé, je l'arrête, je j'ai pas réussi de continuer avec dilami. Après, heureusement, moi aussi j'étais bénévole dans l'Association de Retser avec les gens du coup pré-mesure j'ai déjà appris un peu avec [Alexia] et [Mathilde], plus dans le DILAMI. Après pratiquer tous les jours, parler avec des jeunes plus. Essayer plus possible de. Youtube en surtout moi je pense que j'ai appris avec des gens, OK avec des gens de hauteur demain que des amis français. J'ai appris avec OK.

Speaker 2 :

- Alors je vais te poser les petites questions. Bah justement, est-ce que tu peux me dire déjà un peu? Bah qu'est-ce que tu fais dans la vie? Quel âge t'as? Bah alors donc t'es en France depuis 2017 tu d'où tu ouais, quel est ton pays d'origine aussi? Est-ce que tu peux me raconter ça un peu?

Speaker 1 :

- Ouais, moins pays Origine, c'était Afghanistan, moi. Quand je l'ai eu, mon statut de réfugiés. J'ai essayé de trouver la moyenne pour travailler en fait. En Afghanistan, moi je travaille dans le secteur de marketing.

Speaker 2 :

- Ok mais si.

Speaker 1 :

- On pense, pour moi, c'était un peu difficile parce que ça me manquait toujours la langue français j'étais pas à un très bon niveau pour que je travaille dans mon domaine. Du coup, j'ai travaillé un an et demi dans la secteur de l'isolation extérieure pour que le pôle emploi ils financent ma formation. Avant j'y étais plusieurs fois qu'ils ont financé ma projet, ils ont pas financé. Finalement quand j'ai signé le contrat un an et demi. Dans la isolation extérieure, quand je finis, je vais entrer dans le chômage.

Speaker 1 :

- Dans cette période. Après, j'ai demandé plusieurs conseils d'amis français ou afghanes, ou des jeunes autour de moi. Ils doivent poser. Ils connaissaient l'école de la deuxième chance et ils ont dit que des jeunes comme toi que tu savais, je sais pas qu'est ce que tu vas faire dans ta vie? T'es mieux

Le dispositif de formation linguistique de l'OFII et son impact sur la resocialisation des apprenant.es
Anna MARTINEZ – M2 MISS 2023-2024

que tu rentres dans l'école de la deuxième chance et que là-bas y a plusieurs possibilités. La même temps, tu peux faire des stages pour voir ce quel métier ça te plait. J'ai entré dans l'école deuxième chance pendant 6 ou 7 mois comme ça là en même temps j'ai testé le métier d'électricité, plombier, peinture mécanique. Il y a plusieurs métiers que j'essaie, hôtellerie aussi. Finalement, j'ai validé mon projet d'électricité. Là depuis un an et demi comme ça que je travaille dans notre.

Speaker 2 :

- Électricien, c'est ça j'ai pas entendu, ouais.

Speaker 1 :

- C'est parfait. Ouais, c'est ça. Ouais, moi je l'ai électricien. Ouais.

Speaker 2 :

- Mon papa aussi, il est électricien.

Speaker 1 :

- Ça fait plaisir.

Speaker 2 :

- Et alors qu'est-ce que je voulais dire? Oui donc t'es satisfait de ton, de ton travail, c'est ce qui te ça te plaît?

Speaker 1 :

- Tout à fait. Oui, aujourd'hui, tout à fait. C'est en fait moi j'y pense, l'école. L'école 2ème chance, a changé ma vie parce que ça me permettait de me toucher là quelque chose que. Ça me plaît ou quoi avant, je savais pas quel métier ça me plaît. C'était en France parce que c'était pas mon domaine le bâtiment ou de travailler un peu en Afghanistan. Moi j'ai tout le temps de travailler avec les mots. Tu vois comme on y travaille dans le marketing, on a travaillé avec les mots partout, on présente un produit. Plus possible de se demande même qu'ils en sachent que douane partout j'y pense plus de chez nous. Ils ont un stage que loin de plus qu'on est présent au on voit là plusieurs publicités, ça veut dire qu'il y a 2 choses, soit il y a un nouveau produit. La 2ème chose, c'est possible, il est pas très bon, c'est pas ça déjà les années et pas acheter du coup ils ont essayé de trouver le marketing, la place dans le marketing ou dans la. Dans le marché ou pas? Pour l'instant, c'était difficile. Je pense qu'il y a plusieurs de jeunes comme moi qui. On vient d'extérieur dans un pays origine comme Afghanistan au iranien. Plutôt, je parle d asiatique. Aujourd'hui, quand on est arrivé ici en Europe, la tête qui tourne, on ne sait pas, qu'est ce qu'on va faire, continuer. Pour continuer la vie. Normal quoi.

Speaker 2 :

- Oui donc pour toi c'était vraiment enfin l'école de la 2ème chance pour toi? C'était vraiment là que t'as pu être aidé ?

Speaker 1 :

- Pour moi, top, top, top

Speaker 2 :

- Ok.

Speaker 1 :

- Moi même j'ai les amis que je vois aujourd'hui. Excuse-moi, je le vois aujourd'hui, je le donne conseil, que des gens qui savaient pas. Qu'est-ce qu'ils doivent faire? Moi je l'ai toujours donné. En fait, ils doivent entrer dans l'école. 2ème chance. Ça permette pas qu'on peut vite faire des stages pour trouver le métier pour ça vous plaît pas aussi?

Speaker 2 :

- Okok et du coup par rapport au Français, est-ce que tu peux me redire justement ton parcours de formation? Parce que je j'enregistrais pas encore donc t'as commencé t'es arrivé?

Speaker 1 :

- J'y ai arrivé 2017 en attendant. Je l'ai vu, je viens entrer février 2017 je sais pas à quelle date exactement. Je l'ai vu à partir de mois mars jusqu'à mois avril au mai, comme ça avec [Alexia] et [Mathilde], ils en a 2 jours par semaine. Donner les cours de français à Pradettes avec l'association de retser. Y a, ensuite, j'ai commencé au Mirail. 2 mois et demi ou deux mois comme ça je me souviens pas très bien. En tout cas moi nous on était la première groupe. Du DILAMI quand on a commencé au mirail avant il était pas avoir de 2017, c'était pas la projet de dilami. Ok À partir de 2018 notamment, c'est le projet.

Speaker 2 :

- Ok d'accord, et tu te souviens comment tu avais été dans l'association retser enfin, qui est ce qui t'avait dit d'aller là-bas ou? Comment ça se fait?

Speaker 1 :

- En fait, association de retser de 2017 Aujourd'hui malheureusement j'y arrive pas de participer dans l'activité de retser, mais c'était général ou quoi parce qu'il y a plusieurs, ils en faisaient tous les tous les week-ends, préparés, soirées. Chez les je donne en fait l'association, c'est l'association qui en ramènent des choses pour cuisiner ensuite à surplace. Ensuite, tout le monde qui se donne dans la même logement ou dans la même pièce pour manger, manger, discuter, danser tous les weekends, c'était comme ça, ensuite dans un weekend en dessous de quelque part même de tous les.

Speaker 2 :

- Attends ça, je t'entends plus, c'est bon.

Speaker 1 :

- Pardon, pardon, ça avait coupé. Ouais, ta activité sportive toi? Activité balade à Toulouse que nous à l'arrivée de Paris ou différentes villes qu'on ne savait pas c'est quoi la on ne connaissait pas l'actualité

Le dispositif de formation linguistique de l'OFII et son impact sur la resocialisation des apprenant.es
Anna MARTINEZ – M2 MISS 2023-2024

de toulouse, du coup, à chaque fois, ils ont essayé de nous faire un petit peu balade pour que
connaître un peu mieux la ville.

Speaker 2 :

- Ok d'accord, et...Ou repas partagé surtout repas, partager un repas par mois aussi qu'ils ont fait, ils
ont réservé la salle de bagatelle.

Speaker 2 :

- Ok, chouette.

Speaker 1 :

- Ouais, c'était sur en fait, pour moi c'était trop bien. Des associations du Retser de 2017 de 2018
Aujourd'hui j'ai pas, j'ai un petit peu contact mais je ne participe pas, je sais pas comment se passe.

Speaker 2 :

- T'as pas trop le temps, c'est normal, c'est ça.

Speaker 1 :

- Ouais c'est ça.

Speaker 2 :

- OK. Et est ce que du coup t'es passé par est ce que tu as eu des cours de l'ofii ou pas du tout?

Speaker 1 :

- Pas du tout. J'ai passé directement à l'examen.

Speaker 2 :

- Ok classe. Ouais alors alors. Je note juste hein vite fait après je.

Speaker 1 :

- Continue, ouais, pas de souci.

Speaker 2 :

- Alors. Alors du coup, est-ce qu'est-ce que tu peux me dire aussi si t'as si tu connais d'autres langues
aussi? Enfin quelle autre langue tu parles à part le français?

Speaker 1 :

Le dispositif de formation linguistique de l'OFII et son impact sur la resocialisation des apprenant.es
Anna MARTINEZ – M2 MISS 2023-2024

- Moi j'ai ma langue maternelle. Dari ou pachto, après je parle anglais. Mieux que français. Je parle farsi. La langue iranienne aussi.

Speaker 2 :

- Ok Et l'anglais, tu le parles mieux parce que parce que tu le pratiques depuis plus longtemps, c'est ça ou comme ça se fait?

Speaker 1 :

- En fait, il y a 2 parce que la première chose que moi j'ai travaillé un petit peu dans la dans ma demande de marketing. En fait, j'ai présenté avec langue anglais, c'est pas une autre langue. La 2ème chose. Je pense, je trouve un peu normal parce que comme européennes, États-Unis qui tombe là-bas Si on n'arrive pas de parler anglais, c'est trop difficile pour trouver du boulot du coup on est tout le temps, on essaie de forcer pour parler, on parle anglais ou quoi.

Speaker 2 :

- Ok

Speaker 1 :

- pour que ensuite trouve facilement la boulot.

Speaker 2 :

- Et du coup le l'anglais tu l'avais appris comment?

Speaker 1 :

- L'anglais, j'ai commencé à partir du 6ème classe dans l'école après à l'école, plus de je l'ai vu un petit peu court ailleurs aussi. Ok j'ai inscrit à la chez nous, dans les universités aussi. Et je l'ai appris un an et demi là-bas. Ecole plus à l'université. Après, je travaillais dans la domaine de marketing, je travaille avec des gens d'un de. Il y a encore États-Unis. États-unis, Canada je pense que je pense pas que j'ai parti, après j'ai pratiqué plus tôt dans l'école.

Speaker 2 :

- Ok d'accord, OK Alors après, du coup, j'ai une autre oui, est ce que tu te souviens un peu de justement comment ils marchaient les cours de français? Enfin à quoi ça ressemblait? et puis après on pourra un peu parler de qu'est-ce qui... parce que finalement toi t'as plus appris en dehors, c'est ça? Le Français.

Speaker 1 :

- Moi j'ai, moi, j'ai appris ça. Des bases au à la fac plutôt parce qu'avec retser ils ont pas de beaucoup de temps-là en même temps quand on est arrivé ils ont déjà un niveau avancé. On est juste moi. J'ai souvent juste aller dans la salle pour écouter un petit peu ma oreille et connaître un petit peu la Français ou quoi du coup j'ai pas appris grand-chose avec retser juste j'ai un peu essayer d'écouter ou

quoi après, j'ai appris bien avec dilami en vrai.

Speaker 2 :

- Ok Et tu te souviens un peu ce que ce que vous faisiez? Ou pas trop?

Speaker 1 :

- Dilami, 2017 2017 c'était ils ont vraiment, c'était trop chouette parce que le matin on est tous les matins, on est cours après midi. Après-midi déjà la prof, ils ont un petit peu. Mémorisé qu'aujourd'hui le cours qui est passé déjà ils ont un problème dans quoi ? est-ce que dans le passé composé ou je sais pas, future, il y a plusieurs choses, ils ont déjà donné d'informations pour la prof qu'ils viennent cet après-midi. La prof de cet après-midi ils faisaient avec les musiques avec plein d'activités pour qu'on était plus à l'aise dans cette chose. Moi je plus que Moss, t'as m'a arrivé bien au ça m'intéressait avec la musique en fait ils ont écrit de la musique stamp que la même mot par exemple parce que composer ou quelque chose que dans la cette musique qui disait dans la parole et il nous donne demandé à d'abord que tout le monde lire cette phrase avec même à chaque personne avec toi, avec lui, ensuite autour de table, en phrase, en phrase, tout le monde. À la fin et notre prof, il est persuadé et il t'appelle, il s'appelle? Il s'appelle Laurence Laura petit, il y a un petit guitare, il porte, il donne, il chante avec ça que moi je j'adore, que peut-être que si vous avez arrivé de contacter, il donne maintenant ils en ont un groupe et ils en ont un groupe. Oui.

Speaker 2 :

- Ah trop chouette.

Speaker 1 :

- Il est, ouais, il est. Un groupe de musique. Franchement, moi j'ai appris avec elle.

Speaker 2 :

- S'appelle comment du?

Speaker 1 :

- Coup. Laura petit.

Speaker 2 :

- Laura Poudier.

Speaker 1 :

- Putty Laura, oui, la nom de famille, c'était petit, mais il est pas petit, il est grand de la petite à chacun à chaque. je disais aussi à elle et je rigolais avec elle pourquoi vous avez choisi le nombre de familles "petit" parce que vous êtes super grand, tu vois?

Speaker 2 :

- Ouais, elle a pas trop le choix la pauvre. [rires]

Speaker 1 :

- Tout à l'heure, j'ai essayé de trouver la, donc groupe qui t'envoie si j'ai jamais.

Speaker 2 :

- Ah ouais, carrément.

Speaker 1 :

- Vous voulez que parler avec.

Speaker 2 :

- Eux? Bah oui, je vais essayer. Ouais, surtout si elle fait des et alors du coup elle était prof au DILAMI c'est ça ? ou elle venait en plus?

Speaker 1 :

- Il est prof de DILAMI mais différent, c'est pas prof. Par exemple la matin, tous les cours que passer la prof il est déjà un petit peu noté ou je sais pas comment, mais il est ça passait mais déjà ils savent dans quoi on a le problème. Est-ce qu'on a des problèmes dans la prononciation? Est-ce qu'on est-ce qu'on a des problèmes dans la grammaire ou quoi. Il donnait des infos dix minutes comme ça. Entre midi et midi et demi, ils en travaillant tous les 2. Ensuite, cet après-midi, il commençait de donner le cours de français pour nous. Plutôt pratique, pas par écriture machin truc, juste une bonne pratique, parler ou discuter ou des choses comme ça.

Speaker 2 :

- Ok donc l'après-midi vous revoyez les trucs avec lesquels vous aviez du mal, mais différemment quoi dans la pratique?

Speaker 1 :

- Tout à fait, c'est ça

Speaker 2 :

- Et vous étiez quoi comme c'était un groupe de combien?

Speaker 1 :

- on était dans notre groupe, je me souviens pas très bien, mais je pense qu'on est 12 ou 15.

Speaker 2 :

- Ok.

Speaker 1 :

- Entre 12 ou 15.

Speaker 2 :

- Et c'était des gens qui étaient avant à l'association. À l'association retser, c'est ça tous ou?

Speaker 1 :

- Non, il y en a qui ils en arrivaient. C'est pas en association, mais je sais pas comment ils en arrivent, mais il y a plusieurs personnes. Ils ont même connaissaient pas l'association retser.

Speaker 2 :

- Ok d'accord. D'accord, et du coup? Alors du coup ensuite? Oh d'accord alors et après, Comment t'as appris autrement? Voilà la question. C'est à force de parler avec des gens, tu voyais beaucoup de gens dehors qui parlaient français, c'est ça.

Speaker 1 :

- Ouais, la vie, moi, 2018 2019 Maintenant, malheureusement, il y a beaucoup qui sont partis ailleurs dans autre ville, mais on était presque. On est en fait tous les tous les dans l'association de rester il y a presque. 40 ou 45 personnes bénévoles, on est arrivé tous. Amis après avec cette balle très poche avec mais on est tout le temps avec eux. Des contacts ils ont un Whatsapp par exemple tous les 2 semaines 3 semaines. Envoyer un peu pour texto pour demander nos nouvelles, est-ce que tu as besoin de quelque chose? Est-ce que vous voulez par exemple qu'on en ait un rendez-vous à lla préfecture c'est il y a un bénévole qui vienne avec nous, il y a c'était comme ça.

Speaker 2 :

- Ok, trop bien et c'est comme ça que tu as rencontré des gens avec qui tu as parlé français après c'est ça. Ou.

Speaker 1 :

- C'est ça tout à fait.

Speaker 2 :

- Ok mais du coup l'association en soi tu l'as trouvé comment?

Speaker 1 :

- Moi je l'ai trouvé. L'association et moi je te parlais de 2017 à 2018 Maintenant, je sais pas Comment ça va mais franchement c'était super.

Speaker 2 :

- Mais je veux dire, comment ça se fait que tu sois allé dans cette association?

Speaker 1 :

- Ah moi, c'était par hasard, parce que quand moi j'ai fait le demandeur d'asile à Paris, il m'a envoyé à Toulouse quand j'ai arrivé à Toulouse, dans le centre d'accueil, il s'appelle Adoma. Du coup, Ben. À cause de [Alexia] ou [Mathilde], ils ont déjà prof là-bas, ils ont présenté l'Association de Retser plus. Ils en faisaient la soirée. Du coup avec soirée à la on va la connaître et commencer de connaître un peu plus l'association. Ensuite, ils nous. Ils nous demandaient des sortir ou demander des balades, demander des activités sportives.

Speaker 2 :

- Ah qui est trop chouette.

Speaker 1 :

- Ouais, franchement même il y a beaucoup de réfugiés parce qu'avec il y en a qui donnent pas d'aide [?] ou des choses comme ça. Et là soin de retser qu'ils ont préparé la ticket de métro, des choses comme ça.

Speaker 2 :

- oK. Trop bien et.

Speaker 1 :

- Ils ont-ils étaient Christamel, ils ont. Les collectivités des métros collectifs, de l'argent collectif de nourriture, ils sont collectifs de plein le plus difficile.

Speaker 2 :

- Ah ouais, ils font plein de trucs. Ok Faudrait que j'aille voir maintenant comment ça se passe là-bas.

Speaker 1 :

- Maintenant, je pense que j'essaye de parler avec [Alexia]

Speaker 2 :

- Ouais.

Speaker 1 :

- Il s'appelle la responsable, il s'appelle Mélissa Lumika. J'espère que tu l'as vu ou pas? Responsable de 2018 il s'appelle Mélissa. Ok peut-être qu'est-ce que tu vois avec [Alexia] qui ouais, permettre comme film Je vais payer pour moi pour qu'il ait essayé de le faire avec Mélissa aussi, comme ça vous pouvez voir avec elle plus de détails.

Speaker 2 :

- Ouais elle donnait aussi des cours de langue ou pas du tout.

Speaker 1 :

- Non, elle était bénévole. Par contre elle était, il est responsable, il gère de tous les tous les bénévoles. Juste par exemple, vous êtes responsable cours de français et c'est elle qui t'a contacté. C'est quoi que tu as besoin? Qu'est-ce que vous voulez? Il y a plein de choses. En fait, c'est elle qui est un peu boostée ou quoi.

Speaker 2 :

- Ok d'accord.

Speaker 1 :

- C'est vrai et la même temps de tous les bénévoles, franchement, ils sont trop chouette, ils ont trop actifs. Tous les bénévoles, ils ont trop actifs, mais derrière je pense qu'un petit peu moi. Je trouve comme ça par rapport de mon expérience de mon pays. Si la responsable n'est pas actif, les gens ne la respontent, ils arrivent pas de rester actifs, mais moi j'y pense. La première chose plus la plus importante, c'est la responsable. Il était trop actif.

Speaker 2 :

- ...

Speaker 1 :

- ouais. Par exemple, si vous avez donné cours de français, que vous avez dit ou 6, il essaie de contacter pour un autre bénévole. Est-ce que tu peux prêter ta voiture? Est-ce que tu peux prêter ça. Franchement, il faisait souvent comme ça.

Speaker 2 :

- Ok. Trop bien. Et du coup tu m'as dit avant que tu que tu apprenais aussi le Français par des vidéos Youtube, c'est ça?

Speaker 1 :

- Quand je lisais avec. Je les voyais dans la journée avec [Mathilde] ou [Alexia] parce qu'ils ont moi, j'ai demandé du niveau de base, ils en arrivent pas parce qu'y a plein de gens qui ont déjà commencé, ils ont un peu avancé qu'on a on est arrivé du coup la journée là-bas, la soir, j'essaie d'écouter Yann China qui s'appelle. [cherche] Bah j'oublie si je.

Speaker 2 :

- C'est une chaîne que t'avais trouvée tout seul, c'est ça.

Speaker 1 :

- Ouais, j'ai trouvé, il s'appelle par un ou quelque chose comme ça.

Speaker 2 :

- Ahh oui, non.

Speaker 1 :

- [?] learn french va être à l'instant à lissant ou quelque chose. Je t'ai envoyé tout à l'heure, j'en ai.

Speaker 2 :

- Trop bien.

Speaker 1 :

- Ouais. Je t'avais. Tout à l'heure, j'attends la même chose de sauver le volcan.

Speaker 2 :

- Et ça pour toi, ça marchait bien du coup?

Speaker 1 :

- Moi j'ai trouvé, c'était bien parce qu'euh, elle est comment? Et de niveau du Bureau?

Speaker 2 :

- Ok et c'était clair et c'était facile à suivre, même si même si c'était pas une vraie personne.

Speaker 1 :

- Non, en fait, c'est pour moi plus facile parce qu'il parlait anglais, plus il est traduit en français. Ah Oh il donnait le cours de français en anglais.

Speaker 2 :

- Ok.

Speaker 1 :

- Ouais.

Speaker 2 :

- Ça, c'est effectivement alors. Et maintenant je vais te demander des questions un peu plus sur comment tu te sens maintenant avec le français, est ce que maintenant quand est ce que tu te sens à l'aise de parler en français? Ça a l'air oui.

Speaker 1 :

- Moi je sais qu'aujourd'hui, il y a encore des fautes, mais moi je m'en fiche maintenant un peu parce que dans la grammaire, moi j'ai encore beaucoup de problèmes. ça je sais, mais je m'entends pas. Mais des gens aussi autour de moi et ça sache que c'est plein de fautes par rapport de grammaire. Moi par rapport de... féminin, masculin que je me trompe trop.

Speaker 2 :

- Ouais, mais c'est toujours.

Speaker 1 :

- C'est vraiment voilà. Après par rapport à des grammaire aussi.

Speaker 2 :

- Ok mais tu te sens à l'aise et puis par exemple pour lire des trucs et tout, c'est pas un souci ?

Speaker 1 :

- Ouais, par rapport de des lieux de travail maintenant j'ai trop allé.

Speaker 2 :

- Ok.

Speaker 1 :

- Parce qu'avant, euh. Moi je travaillais dans le Conseil départemental aussi.

Speaker 2 :

- Dans quoi.

Speaker 1 :

- Franchement, avant j'ai travaillé conseil départemental, Toulouse maintenant après j'étais un peu fatigué parce que là-bas il y a pas beaucoup de travail. La journée c'était trop long de passer. Du coup j'ai arrêté là-bas.

Speaker 2 :

- Mais tu travaillais.

Speaker 1 :

- Au travail.

Speaker 2 :

Le dispositif de formation linguistique de l'OFII et son impact sur la resocialisation des apprenant.es
Anna MARTINEZ – M2 MISS 2023-2024

- Au Conseil Départemental, tu travaillais avec comment?

Speaker 1 :

- Moi j'ai, moi, j'étais l'électricien, j'ai travaillé là-bas.

Speaker 2 :

- Ah c'est chouette, OK.

Speaker 1 :

- Oui, quand j'en fait, quand j'ai fini ma formation, j'ai formation d'aller là-bas au travail.

Speaker 2 :

- Ok.

Speaker 1 :

- Après ma formation.

Speaker 2 :

- Et après maintenant t'as arrêté parce que c'était pas ça c'était fatiguant, c'est ça.

Speaker 1 :

- En fait, moi j'y ai arrêté là-bas parce que la plupart des gens là-bas, ils sont un petit peu âgés. Et ils en arrivent pas, non en vrai ils en arrivent pas de travail, ils ont juste essayé de passer des temps. Mais moi comme je suis sorti de formation, j'ai envie de progresser ma niveau, plus travailler un peu plus de quoi. Ouais mais eux ils ont tout peur et ils ont été calmés quoi doucement. Alors à la distance là, mais moi j'y arrivais pas.

Speaker 2 :

- Donc t'es parti parce que tu voulais travailler plus quoi finalement ?

Speaker 1 :

- voilà travailler plus, pas progresser au niveau.

Speaker 2 :

- D'accord, et maintenant du coup, t'es où?

Speaker 1 :

- Maintenant, je travaille dans la. Maison de retraite avec... Il s'appelle Morelec.

Speaker 2 :

- Ok.

Speaker 1 :

- On ne travaille dans la, on est maison de retraite, même que ce moment, ça passe. J'étais un peu plus triste parce qu'ils ont fait une place pour la les gens qui ont perdu des mémoires ça ça m'a fait hyper triste. À chaque fois que moi j'ai quelque chose dans ce parti. Mais ça m'a fait très mal. Moi je pense que si la prochaine chantier c'est maison de retraite. Moi je vais accepter pas parce qu'ils ont fait un place de spécial pour la parce que déjà moi je trouve pas ça c'est général quoi.

Speaker 2 :

- Je trouve ça trop triste à voir.

Speaker 2 :

- Franchement, ça m'a fait super triste.

Speaker 2 :

- OK.

Speaker 1 :

- Mais tu vois essayer d'avec notre responsable et je vais parler qu'il m'a envoyé pas mais en fait il y a un moment il y a pas de choix.

Speaker 2 :

- Oui et puis ils sont là quand même alors bon, faut quand même. Faut bien qu'ils ient quelque part.

Speaker 1 :

- Ouais, c'est super triste, vraiment. La première jour, quand je vais partir, je l'ai vu, j'ai pleuré trop et j'espère qu'on arrive pas de ce niveau. Si on arrive de ce niveau, c'est mieux qu'on est mort avant de ça.

Speaker 2 :

- Oui, c'est vrai que c'est bizarre hein, c'est très bizarre, ça fait très peur.

Speaker 1 :

- C'est super bizarre, vraiment c'est super bizarre. Vous voyez comme animal? J'espère que vous avez vu la vache quand on l'attache. Ils ont fait une place vraiment comme ça pour attacher.

Speaker 2 :

- Ah pour les attacher.

Speaker 1 :

- Oui pas bien attaché et ça ne fait pas quelque chose bizarre.

Speaker 2 :

- Ah oui, OK.

Speaker 1 :

- Pas vraiment, c'est ça m'a fait trop mal. Après il y a une autre place aussi ça, je trouve un peu mieux pour les gens qui alzheimer alzheimer. Eux aussi ils sont enfermés, mais pas seuls. Plusieurs personnes, vous voyez?

Speaker 2 :

- Ouais.

Speaker 1 :

- Mais il y a.

Speaker 2 :

- Là, c'est une maison de retraite qui sont tout seul.

Speaker 1 :

- Oui, maison de retraite, maison comme ça.

Speaker 2 :

- Mais oui, mais ils sont tout seuls dans cette maison de retraite. Enfin là où ce dont tu parles.

Speaker 1 :

- En fait, il est-il est 4 étages, il les a fait pas différentes personnes par exemple, je sais pas, première étage, pour des gens, normal deuxième étages pour les jeunes qui ont un peu je sais pas perdu, 3ème étage pour Alzheimer, 4ème étages pour les gens attachés... ils ont fait comme ça.

Speaker 2 :

- Ah oui, d'accord. Oui, bizarre.

Speaker 1 :

- Il ont restaurant, ils ont, chambre froid pour la garder la nourriture.

Speaker 2 :

- Ouais. Ok bon bah pour revenir à au à apprendre le français, est ce que tu t'aurais bien voulu toi avoir? Est ce qu'il y a des choses que tu trouves ont manqué dans ton apprentissage ou tu penses que c'est bien comme ça?

Speaker 1 :

- Moi, dans mon apprentissage de sur j'ai parlé par rapport de Dilami. je pensais c'est c'était super bon projet mais malgré tout que j'ai pas réussi de rester jusqu'à la fin. Parce que j'ai des soucis, mais moi j'aimerais bien retourner, mais malheureusement je pense pas que je peux retourner. Mais je voulais travailler un peu plus, peut-être 1 an, deux ans, plus de travailler. Et après je pense que je vais arrêter, je vais commencer un combiné mon porte français. Ça m'a manqué. Ah je commence bien encore évaluer mon langue français.

Speaker 2 :

- Tu penses que t'aurais dû? Enfin, t'aurais voulu continuer. C'est ça de faire.

Speaker 1 :

- Voilà, OK ouais.

Speaker 2 :

- Ok Alors désolé, j'écris. Mais en même temps t'avais aussi envie de travailler quoi. Donc c'est vrai que. C'est compliqué de d'apprendre, non ?

Speaker 1 :

- Oui avec travail en vrai on peut pas faire deux travail, travail la journée ou le soir, il y a un moment, j'ai, j'essaie, j'y arrivais pas. Après le travail, je suis fatigué, je vais pas rester dans la salle. C'était bien, j'ai pas dit que c'était pas, c'était pas mauvais, mais c'était pas top. C'est pas top parce que j'ai perdu du temps, mais j'ai pas réussi de avancer. Parce que j'ai trouvé le cours de français, tu vois, mais c'était pour moi. C'était trop fatigué après le boulot. Rester dans la salle, écouter avec un prof qu'il parle, c'était un peu difficile.

Speaker 2 :

- Ouais bah oui, normal ouais, j'imagine. Ok Ben écoute, j'ai posé toutes toutes les questions que j'avais à poser. Je sais pas si tu veux dire quelque chose encore par rapport à ça?

Speaker 1 :

- Moi je pense après à la fin je dis moi l'idée je sais pas si un jour vous êtes-vous êtes arrivés de prof ou quelque chose. Moi je vais donner un peu de conseil, même que vous m'avez pas demandé, mais j'aimerais bien te vous donner un peu de conseil. Si un jour vous êtes prof, il faut que la première chose que. Ou il faut que vous êtes. Trouver, il faut que vous trouvez la solution. Qui peut apprendre vite avec quoi par exemple, moi je t'ai donné un exemple, je lui ai trop rapide avec la musique ou avec la parole de musicien, mais je pense qu'il y a des choses trop intéressantes chacun dans différents domaines peut-être il y a un autre et avec je sais pas avec discute et un autre avec. Lire, il y a

Le dispositif de formation linguistique de l'OFII et son impact sur la resocialisation des apprenant.es
Anna MARTINEZ – M2 MISS 2023-2024

différentes personnes, ils en a. Avec différentes choses, mais moi, pour moi, c'était avec la parole des musiques, peut être plus simple.

Speaker 2 :

- Mais ça c'est, est-ce que c'est peut-être compliqué dans un gros groupe de faire ça si tout le monde a. Ou tu penses que c'est.

Speaker 1 :

- Faisable? Franchement, c'était trop faisable. Surtout, notre prof, il là j'espère que tu pourrais là-bas un jour il s'appelle TP.

Speaker 2 :

- Comment?

Speaker 1 :

- Il s'appelle TP TPTTXP.

Speaker 2 :

- Ouais. Tp OK.

Speaker 1 :

- Tp voilà, merci, il est général, souvent, il est écouté, bien, il nous proposait. Qu'est-ce que vous pensez qu'on peut faire bien nos machins trucs? Moi je n'ai donné là l'idée pour par rapport des radios. On a fait, un groupe de radio aussi, notre groupe de radio, il s'appelle Claude Nougaro.

Speaker 2 :

- Ah trop bien

Speaker 1 :

- ouais.

Speaker 2 :

- Et ça existe encore?

Speaker 1 :

- Je sais pas qu'aujourd'hui les gens nous on suivi ou ça ou pas, mais 2017 c'était un très bon projet. Tout le monde ils sont très contents de porter cette activité.

Speaker 2 :

- Trop chouette et c'est sur c'est sur Youtube ou c'est nulle part? Tu sais?

Speaker 1 :

- Non, c'est pas sur Youtube en fait. Avant on était 3 niveaux. Du coup à chaque fois ils ont tous les 2 un mois comme ça. Ils ont tout le monde entend du coup chacun. Ils ont présenté un chose nouveau. Du coup notre groupe. Moi j'ai donné l'idée pour mon professionnel. Radio, parce que je dis à chaque fois j'ai parlé, il faut qu'on lui a fait la vidéo, présenter quelque chose comme j'étais, c'était moi domaine, le marketing. On dit notre l'idée que je change, on dit que voilà, on fait radio.

Speaker 2 :

- Ok, trop bien.

Speaker 1 :

- Je t'écris là en même temps de la nom de la prof comme ça.

Speaker 2 :

- Ah tipeee OK.

Speaker 1 :

- Bon.

Speaker 2 :

- Ouais, c'est marrant comme.

Speaker 1 :

- Nom en fait, t'es. Il est origine. Il est pas français, il est origine je pense.... Et l'origine d'Américains mais quel pays, j'ai oublié, mais maintenant il ça fait longtemps qu'il est en France, maintenant il est en doctorat.

Speaker 2 :

- Il est en doctorat là en ce moment.

Speaker 1 :

- Ouais doctorale de langue.

Speaker 2 :

- Ok super.

Speaker 1 :

Le dispositif de formation linguistique de l'OFII et son impact sur la resocialisation des apprenant.es
Anna MARTINEZ – M2 MISS 2023-2024

- oui, il est bien évalué dans le système. Surtout qu'il est et va voir je pense que 2ème étage au fond des couloirs de quand nous entrer dans la bâtiment de langue. Oui, erasme, 2ème étage, au fond, c'était à gauche, devant là-bas que la classe du DILAMI. Ou sinon vous pouvez demander dans la bibliothèque de la classe du dilami, c'était vous ouais, et il vous dirait que c'était le 2ème étage dans le surtout derrière des portes, ils ont marqué normalement dilami.

Speaker 2 :

- Ah OK super.

Speaker 1 :

- J'irai voir ouais parler parce qu'il y a nouveau groupe comme ça, oui.

Speaker 2 :

- Je peux voir un peu ce qu'ils font et tout. OK trop bien. Bon Ben merci pour le Conseil aussi. Moi je vais pas devenir prof de langue mais je le mettrai pour l'attention, enfin pour que les profs de langue le voient peut être.

Speaker 1 :

- Voilà. Je sais pas si j'ai un jour où vous avez, je sais pas, un jour vous travaillez dans l'association qu'ils vont nous demander que tenait un peu cours de français pour la parce que ce moment, moi j'ai bénévole avec amnesty international. Dans cette association, il y a des jeunes qui en donnent cours de français aussi. Par exemple, il y a un Gordon avec un ministre international.

Speaker 2 :

- Ah oui.

Speaker 1 :

- Là-bas, il y a des gens qui, dans le cours de français. Je sais pas si un jour.

Speaker 2 :

- Ça m'aurait bien servi, je j'avais, j'ai donné des cours de français, mais il y a un an. Non, il y a 2 ans, même avec des jeunes, avec des jeunes garçons même, ça m'aurait servi à l'époque.

Speaker 1 :

- Voilà pour l'étranger, pour la jeune français ?

Speaker 2 :

- Etrangers, Ouais, ça aurait été bien, mais bon, maintenant je le fais plus. Mais c'est ça qui m'a donné envie. Parce que justement, il.

Speaker 1 :

- J'espère que vous avez donné. Continuer parce que là même temps, parce qu'il y a beaucoup de réfugiés, je pense qu'ils ont besoin encore bas. Je j'essaie de trouver la chaîne que j'ai appris un petit peu avec eux aussi. Ouais, tout à l'heure je t'ai essayé d'envoyer ça aussi.

Speaker 2 :

- Ah bah oui bah si jamais tu trouves des gens qui ont envie de... moi, c'est avec plaisir. C'est ouais.

Speaker 1 :

- Super, voilà, et après? Et après quelque chose, n'hésitez pas, vous prenez ma contacter, pas de souci, à la fin de journée, je suis avec grand plaisir.

Speaker 2 :

- C'est trop bien, merci beaucoup. Et puis moi du coup, quand j'aurai fini mon de ma recherche, bon c'est dans longtemps. Enfin c'est en été quoi. Je j'écrirai les résultats et bah si tu les veux-je te les transmettrai aussi. Voilà.

Speaker 1 :

- Ah, c'est cette route, comme ça je les aimerais bien si vous voulez, si t'as besoin, ça me fait plaisir.

Speaker 2 :

- Bah oui, j'essaierai de faire un document. Bah plus parce que mon mémoire tu sais c'est long, c'est chiant. Je vais pas le faire lire à tout le monde mais un truc de quelques pages quoi. Parce que bon.

Speaker 1 :

- Voilà après attendez, j'ai t'as dit Nous on est travailler avec j'ai oublié ça totalement Yannick, que général aussi il s'appelle Kiani. Il m'a aidé aussi par rapport de langue français. Nous on est écrit tous les 2 à Kiani. Tu peux me l'écrire certains, peut-être parce que là.

Speaker 2 :

- Je t'avoue que.

Speaker 1 :

- Ah. Après nous, on est tous les 2, il y a un magasin d'on est.

Speaker 2 :

- Ah ouais, OK merci. Vous êtes tous les 2 quoi.

Speaker 1 :

Le dispositif de formation linguistique de l'OFII et son impact sur la resocialisation des apprenant.es
Anna MARTINEZ – M2 MISS 2023-2024

- En effet, comme on est arrivé amis, si vous voulez, je peux t'envoyer la lien de cet magazine. Il y a un magazine en Angleterre. Avec de notre espoir de à mon arrivée à mes meilleurs amis, écoutez en.

Speaker 2 :

- Angleterre, c'est ça.

Speaker 1 :

- En fait. Magazine que ça existe en Angleterre, des gens que, par exemple qu'ils ont arrivé meilleurs amis ou ils ont un meilleur couple en fait dans certains je pense que vous avez meilleur. Vous présentez comment vous avez arrivé meilleur dans cette demeure. Voilà par exemple de couple, ils ont présenté, ils ont-ils ont trouvé comme ça la et 2 personnes qu'ils ont une meilleure amie. Et commencer, ils ont trouvé.

Speaker 2 :

- Et ça du coup.

Speaker 1 :

- Je sais pas.

Speaker 2 :

- Avec ton meilleur ami à toi, vous avez un truc dans le magasin, C'est ça un article?

Speaker 1 :

- Tout à fait. Oui. Ah oui, c'est chouette.

Speaker 2 :

- Oui, je veux bien que tu me l'envoies sur le directeur.

Speaker 1 :

- Et je t'embrasse. Voilà après par contre c'était anglais, c'est pas français malheureusement.

Speaker 2 :

- Je comprends l'anglais aussi, il faut j'ai aussi appris.

Speaker 1 :

- Voilà ouais, voilà bon c'est pas ça. J'ai dit que par rapport de français, si jamais tu utilises, il faut que le temps de français. Ouais, il dit qu'on n'est pas unique en français parce que à l'époque j'ai pas de niveau de français.

Speaker 2 :

- Ouais.

Speaker 1 :

- Du coup, j'essaie d'écrire en anglais et.

Speaker 2 :

- Du coup, ton amie qui a mis là, il est aussi en France, c'est ça.

Speaker 1 :

- Là, il est en France, mais malheureusement il est quitté Toulouse, il est-il habite à Paris, il est-il est travaillé avant avec les députés, maintenant il a arrêté, bientôt il va venir et il est recommence la école, il va venir, je sais pas, dans 2 3 ans de juge.

Speaker 2 :

- Ah oui, d'accord, il va devenir juge. Il va passer le barreau, c'est ça enfin non, c'est un autre truc encore pour les juges.

Speaker 1 :

- En fait, il est passé là avec ta main. Ben du coup il AYA Nicole qui existe à Bordeaux. Heureusement qu'il en a accepté, là, il va venir à côté de Toulouse, ça va être bien pour nous. Ah.

Speaker 2 :

- Ouais, trop bien.

Speaker 1 :

- Temps en temps pour pouvoir, voilà quand on. Travaillait pour l'un député à Paris o.

Speaker 2 :

- K D'accord, on pourra aussi, en tant qu'avocat, c'est ça ou quelque chose comme ça.

Speaker 1 :

- Ah. C'est pas avocat en fait, il est étudié un truc autre. Capital et reste d'avocat, mais il est un petit peu généralisé par rapport tu sais que des gens qui travaillent dans la. OFPRA, tu vois que des gens qui vont prendre l'interview avec étrangers pour avoir l'histoire un peu plus comme ça qu'il est étudié.

Speaker 2 :

- Ok d'accord.

Speaker 1 :

- Pourquoi tu dis expliqué ça fait longtemps, moi j'ai pas livré ça, je t'ai envoyé le lien. Après il faut que marche le lien de Facebook, nous on ait partagé sur la Facebook. Je pense qu'elle a vous pouvez après trouver le magasin aussi article sur le magasin o.

Speaker 2 :

- K super, voilà. Ok merci beaucoup [Basit], d'avoir pris du temps et voilà. Et voilà, si jamais t'as des questions encore, n'hésite pas à me, à me les investir et puis moi je te ferai transmettre. Le document quand je l'aurais fait, voilà.

Speaker 1 :

- Ça marche avec grand plaisir, la même temps, c'est quelque chose. N'hésitez pas toi aussi me contacter. Voilà Ben merci beaucoup avec grand plaisir pour dans ce pari, à bientôt.

Speaker 2 :

- Hop là.

Grille d'entretien apprenant.es

I. Situation actuelle

- Peux-tu te présenter (Nom, Prénom, Âge, Langues parlées)
- Est-ce que tu es en formation linguistique en ce moment ?

II. Parcours migratoire et linguistique

a) D'où viens-tu ?

- Est-ce que tu voulais déjà apprendre le français au [pays d'origine] ?
- As-tu appris d'autres langues ? Comment ?

b) Est-ce que tu es allé.e dans d'autres pays ? Y as-tu appris des langues ? Comment ça se passait ?

c) Quand es-tu arrivé en France ? Quand as-tu commencé les cours de français à l'OFII ? Avais-tu un travail ? Connaissais-tu des gens en France ? est-ce que c'était facile/difficile d'aller aux cours ?

III. Rapport subjectif à la langue

a) Peux-tu me décrire les cours de français à l'OFII ? Description cours de français (pas forcément exhaustive, pour voir ce que la personne en retient et ce qui la marque) →

- est-ce que tu comprenais les cours ? facile/difficile ? Utile ?
- Qu'est-ce qui t'as aidé ?

- b) As-tu continué avec d'autres cours ? est-ce que tu as mieux compris ? Pourquoi ?
- c) As-tu d'autres manières d'apprendre le français ?
- d) En-dehors des cours de français, avec qui parles-tu en français ?
- e) Avec qui parles-tu d'autres langues ?
- f) Est-ce que tu penses que tu as encore besoin d'apprendre ? Pourquoi ?

Grille d'entretien collectif infra A1

- I. Tour de présentation → « je m'appelle Anna, j'ai 25ans, je suis étudiante, je suis française, je parle français, allemand, espagnol et anglais. Et vous ? »
- II. Comment vous êtes arrivé à Inser'Fle ?
 - a) Qu'est-ce que vous y faites ?
 - b) Depuis quand vous apprenez le français ?
- III. Vous m'avez dit que vous parlez [telle langue], comment vous avez appris d'autres langues ?
- IV. Avec qui vous parlez le français ?
 - a) Avec qui vous parlez d'autres langues ?
 - b) Pourquoi vous voulez apprendre le français ?

Grille d'entretien formatrices

Profession et parcours professionnels

- Quel est ton métier actuel ? Quelles personnes accompagnes-tu, dans quel cadre ? Quels niveaux ? comment sont-ils orientés ?
- Organisation de la structure dans laquelle tu travailles, y a-t-il des directives particulières ? une organisation spécifique ?
- Quel était ton métier/poste précédant ?
- Quelle formation ?

Pratique professionnelle :

- Déroulé d'un cours collectif (ou indiv si cela est le cas)
- Quels sont les supports didactiques et pédagogiques employés ?
- Quels sont les moyens à ta disposition ? quels sont les outils mobilisés ?
- Quelles sont les réussites ? quelles sont les difficultés ?

- Aimerais-tu mettre actions en place ? si oui, lesquelles, pourquoi ? et quelles sont les entraves à ces initiatives ?
- Y a-t-il un temps d'échange sur le parcours linguistique et migratoire des apprenants ?

Suivi des apprenants :

- Combien de temps vois-tu les apprenants en général ?
- As-tu un retour des impacts de leur enseignement FLE sur leur vie ? (professionnel, juridique, privé, personnel...) → reste tu en contact avec apprenants ?
- Quelle est l'intensité du suivi ? (combien de séances par semaine/mois, combien d'heures)

Lien subjectif au travail :

- As-tu l'impression que les formats de cours proposés et les normes pédagogiques imposées sont effectifs et adéquats ?
- Le cadre d'action laisse-t-il de marge dans l'organisation des formations ?
- Aimes-tu ton travail ? Sentiment de satisfaction : pq ? Sentiment de frustration : pq ?
- Pistes d'améliorations pour le système FLE en général et la gestion des cours dans ta structure en particulier ?
- D'autres perspectives ou intention de rester formateur.ice ?

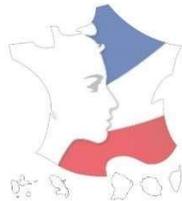
CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues)

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Contrat d'intégration républicaine



Contrat d'intégration républicaine



Madame, Monsieur,

Vous êtes aujourd'hui à l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII) pour signer votre contrat d'intégration républicaine (CIR).

Ainsi, vous exprimez le souhait de vous établir durablement en France, votre pays d'accueil, et de vous engager dans un parcours personnalisé d'intégration.

Dans le cadre de ce contrat, vous bénéficierez de droits mais vous devrez aussi respecter des règles et vous soumettre

à des obligations.

▣ Informations

Vous pourrez également bénéficier d'informations sur vos droits et sur les services publics auxquels vous pouvez avoir accès (écoles, hôpitaux, sécurité sociale...).

🔗 **L'engagement dans le parcours personnalisé d'intégration républicaine**

L'entretien personnalisé d'accueil a pour but d'évaluer vos besoins, de vous prescrire des formations et de vous orienter selon votre situation individuelle.

▣ Formation civique

Votre parcours commence par une formation civique obligatoire, d'une durée de 24 heures.

▣ Formation linguistique

Si votre niveau de langue est inférieur au niveau A1 du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), vous devrez suivre une formation linguistique pour progresser vers ce niveau. Vous disposerez ainsi de connaissances en langue française vous permettant de communiquer dans la vie de tous les jours.

▣ Accompagnement vers l'insertion professionnelle

Vous bénéficierez d'une orientation vers la structure du service public de l'emploi la plus adaptée à votre situation et à vos besoins pour trouver un emploi.

Un second entretien sera réalisé en fin de contrat pour faire le point sur les formations réalisées, votre situation personnelle et pour vous apporter les informations nécessaires à la poursuite de votre parcours.

Article 1 de la Constitution française du 4 octobre 1958 :

🔗 **Le respect du CIR, condition de la délivrance de votre carte de séjour pluriannuelle**

En signant le CIR, vous vous engagez à suivre avec assiduité et sérieux les formations civique et linguistique prescrites.

Vous êtes également tenu(e) de respecter les valeurs essentielles de la société française et de la République.

Si vous respectez ces conditions, une carte de séjour pluriannuelle pourra vous être délivrée.

🔗 La poursuite du parcours et la délivrance de la carte de résident

Vous pouvez poursuivre votre parcours personnalisé d'intégration républicaine par un apprentissage approfondi de la langue française.

Si vous souhaitez obtenir la carte de résident, vous devrez avoir atteint le niveau de langue A2 du CECRL et respecter de manière effective les principes qui régissent la République française.

Si vous souhaitez obtenir la nationalité française, le niveau B1 oral du CECRL est requis.

Pour ces deux niveaux linguistiques, l'OFII propose des parcours de formation.

« La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée. La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales. »



Contrat d'intégration républicaine

Le contrat d'intégration républicaine.

Le contrat d'intégration républicaine, défini à l'article L. 311-9 du code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile, est conclu entre vous et l'Etat français, représenté par le préfet. Il repose sur des engagements réciproques.

I. Les engagements de l'Etat

L'Etat organise un dispositif d'accueil et d'accompagnement pour favoriser votre intégration. Il comprend les prestations suivantes :

- une présentation collective du parcours d'intégration républicaine ;
- un entretien personnalisé avec un auditeur de l'OFII permettant d'évaluer vos besoins, de vous prescrire des formations et de vous orienter, selon votre situation individuelle ;
- une formation civique pour comprendre les principes et valeurs de la République, ainsi que le fonctionnement de la société française dans ses aspects les plus pratiques ;
- un test de positionnement linguistique réalisé à l'OFII pour connaître votre niveau en langue française ;
- si nécessaire, une formation linguistique dont les besoins et la durée sont définis en référence au niveau de langue A1 du CECRL, assortie du passage d'un test de

certification si vous atteignez le niveau A1 ;

- un conseil en orientation professionnelle et un accompagnement destiné à favoriser votre insertion professionnelle, en association avec les structures du service public de l'emploi, sauf si vous demandez à en être dispensé ;
- un second entretien personnalisé à la fin du contrat avec un auditeur de l'OFII, afin de faire le bilan des formations suivies et du parcours déjà réalisé, et de compléter votre orientation, selon votre situation individuelle.

II. Vos obligations

Vous vous engagez à :

- respecter les valeurs essentielles de la société française et de la République ;
- participer avec assiduité et sérieux à la formation civique et à la formation linguistique ;

III. La durée du contrat

Le CIR est conclu pour une durée d'un an. Il peut exceptionnellement être prolongé par le préfet, pour des motifs légitimes, dans la limite d'une année supplémentaire.

Le CIR peut également être résilié par le préfet sur proposition de l'OFII si vous ne respectez pas les conditions d'assiduité et de sérieux et que vous avez manifesté un rejet des valeurs essentielles de la société française et de la République.

Le CIR est la première étape de votre parcours d'intégration en France. Vous devez en respecter les droits et obligations. Il est la garantie d'une intégration réussie dans votre pays d'accueil.

Votre orientation personnalisée à l'issue de l'entretien réalisé ce jour.

- Les formations suivantes vous sont prescrites :
- **Formation civique «Vivons ensemble les valeurs de la République »**
 - Obligatoire
- **Formation linguistique**
 - Niveau A1 atteint (dispense de formation linguistique)
 - Niveau A1 non atteint (prescription d'un parcours de formation linguistique)

En cas d'atteinte du niveau A1 avant la fin du parcours prescrit, il sera mis un terme anticipé à la formation.

● **Service public de l'emploi**

Vous êtes orienté(e) vers l'offre de services suivante :

- Vous êtes orienté(e) vers l'offre de services :
Lister ici les orientations cochées (prévoir jusqu'à 6 orientations)

OR_9_1 ; OR_9_2; OR_9_9; OR_9_10; OR_9_3;

OR_9_4;

OR_9_5; OR_9_6; OR_9_7; OR_9_8

- Dispense d'accompagnement professionnel à la demande du signataire.

Contrat d'intégration républicaine n°:

Entre M / Mme (pour les mineurs, le représentant légal) :

N° AGDREF :

Signature :

Et le préfet du département :

Conclu le :

- vous rendre à l'entretien de fin de contrat auquel vous convoquera l'OFII ;
- effectuer les démarches prescrites par l'OFII, notamment celles relatives à l'accompagnement professionnel (sauf dispense) ;
- signaler par courrier à l'OFII tout changement de situation.

« En signant le contrat, j'accepte que les données recueillies dans le cadre de l'entretien personnalisé CIR nécessaires pour le traitement de ma demande soient collectées, stockées, traitées, utilisées et transmises aux prestataires de l'OFII et aux services préfectoraux afin de permettre de suivre dans les meilleures conditions les formations du Contrat d'Intégration Républicain dans le cadre de mon parcours d'intégration en France. Mes données personnelles seront conservées pendant une durée qui ne pourra excéder 5 ans à compter de la date de signature du contrat. En application du Règlement européen 2016/679, je dispose d'un droit d'accès et de rectification aux données me concernant, que je peux exercer en m'adressant à : OFII, à l'attention du Délégué à la protection des données, 44 rue Bargue, 75015 Paris. Le Responsable du traitement est le Directeur général, que je peux contacter en m'adressant à : OFII, à l'attention du Responsable de traitement, 44 rue Bargue, 75015 Paris. »

Les 4 degrés du Cadre National de Référence de l'ANLCI

Le Cadre National de Référence de l'ANLCI (Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme) décrit **4 degrés** ou profils qui positionnent les personnes au regard de leur utilisation de l'écrit et de leur rapport aux compétences de base :

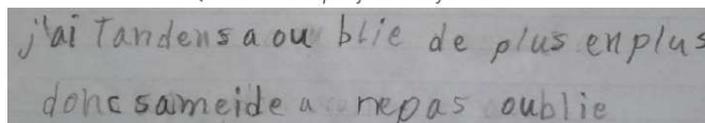
comprendre et s'exprimer à l'oral, lire, écrire,
calculer et tenir un raisonnement mathématique,
se repérer dans le temps et dans l'espace, utiliser les outils numériques.
Il s'agit de définir des paliers progressifs d'autonomie au quotidien
puis d'accès à la société de la connaissance.



Degré 1 : Repères structurants

- Les personnes qui ont acquis ce degré sont capables de **se repérer dans l'univers de l'écrit** (en identifiant des signes et des mots), **des nombres** (puisqu'elles maîtrisent la base de la numération), **dans l'espace et le temps**.
- Elles participent à des échanges oraux avec des questions-réponses simples.
- Professionnellement, elles ont des **capacités d'imitation**, s'acquittant de **tâches simples** et souvent répétitives dans une activité lorsque l'exécution de ces tâches se réfère à un **modèle précis**.
- Quelques **indices** de ce degré 1 :
A l'oral, le vocabulaire est répétitif.
A l'écrit, la personne évite de lire et d'écrire ; mais si elle le fait, elle peut lire et écrire (souvent recopier) son nom et son adresse, et éventuellement quelques mots très courants ou qui lui sont familiers.

Exemple de production écrite * Degré 1 :
Question : Pourquoi je suis en formation ?



- ⇒ Les personnes ayant atteint ce degré relèvent pour leur suite de parcours d'une formation d'acquisition des compétences de base. Elles sont en situation d'illettrisme.

Degré 2 : Compétences fonctionnelles pour la vie courante

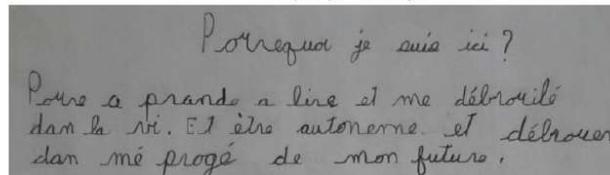
- Les personnes qui ont acquis ce degré sont capables, **dans un environnement familier**, de **lire et d'écrire des phrases simples**, de **trouver des informations** dans des documents courants, de donner et de prendre des informations orales lors d'un entretien, de résoudre des **problèmes de la vie quotidienne** nécessitant des calculs simples, etc.
- Professionnellement, les personnes, s'acheminent dans un environnement familier vers la **mise en place de savoir-faire pratiques**, à travers la maîtrise de consignes plus complexes exprimées avec un vocabulaire précis. La réalisation de ces tâches fait appel à une séquence coordonnée d'activités dans un cadre professionnel connu.



Les Centres Ressources Illettrisme Auvergne-Rhône-Alpes – 2023

- Quelques **indices** de ce degré 2 :
A l'oral, le vocabulaire est peu précis.
A l'écrit, la personne évite d'écrire ; mais si elle le fait, l'écrit produit est très phonétique et/ou n'est pas compréhensible hors contexte.

Exemple de production écrite * Degré 2 :
Question : Pourquoi je suis en formation ?

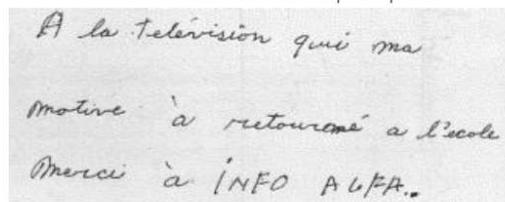


- ⇒ Les personnes ayant atteint ce degré relèvent pour leur suite de parcours d'une formation d'acquisition des compétences de base. Elles sont en situation d'illettrisme.

Degré 3 : Compétences facilitant l'action dans des situations variées

- Les personnes qui ont acquis ce degré sont capables de lire et d'écrire **des textes courts**, d'**argumenter**, de résoudre des problèmes plus complexes, d'utiliser plus largement des supports numériques... Elles s'approprient progressivement **les codes** (règles orthographiques, registres de langue...) et commencent à utiliser des outils comme les tableaux, graphiques, schémas...
- Professionnellement, elles ont des **capacités de transposition**, assumant la responsabilité d'une **tâche globale** en fonction d'un objectif assigné dans des **situations nouvelles et variées**. La réalisation de ces tâches peut demander une **adaptation de la consigne** ou faire appel à la **maîtrise d'un processus complet en laissant le choix des moyens**. Les personnes ont donc des acquis des repères professionnels nécessitant l'**interprétation** d'éléments et la connaissance du lexique.
- Quelques **indices** de ce degré 3 :
A l'écrit, la lecture permet l'accès au sens mais avec des failles. La personne produit quelques phrases à peu près compréhensibles qui peuvent être lues et comprises par un tiers malgré des erreurs orthographiques.

Exemple de production écrite * Degré 3 :
Extrait des dédicaces des participants

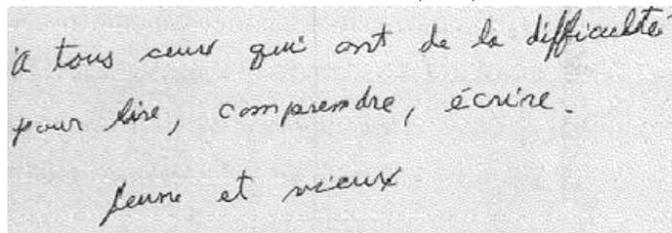


- ⇒ Les personnes ayant atteint ce degré ont acquis un bagage proche du niveau du Certificat de Formation Générale. Pour la suite de leur parcours, elles relèvent d'une formation de réactualisation ou remise à niveau des compétences de base.

Degré 4 : Compétences renforçant l'autonomie pour agir dans la société de la connaissance

- Les personnes ayant acquis ce degré sont à l'aise dans la société. Elles sont capables de s'adapter aux évolutions et continuent à se former.
- Quelques indices de ce degré 4 :
La personne lit et comprend ce qu'elle lit. L'écrit qu'elle produit est lisible et assez structuré pour le sens, mais il présente des erreurs de grammaire ou d'orthographe.

Exemple de production écrite * Degré 4 :
Extrait des dédicaces des participants



- ⇒ Les personnes ayant atteint ce degré sont susceptibles d'accéder à une formation professionnelle. Elles ont acquis un bagage correspondant à la fin scolarité obligatoire et proche des exigences des qualifications de niveau CAP, BEP, Diplôme National du Brevet, etc.

* Les exemples de productions écrites sont issus du groupe d'Alphabeille Vanier à Québec et extraits du Livre « Foncer pour mieux comprendre », Alphabeille Vanier, Québec, Canada.



Notes observation à l'AFPA

12/03/24, AFPA Palays, Groupe AFC FLE A1-A2, 13h30.

Après à l'afpa 12/03/24
je suis arrivée à 13h30
je m les stagiaires et la formatrice étaient déjà dans la salle
- El y P. m'a introduite à la classe, je me m'a expliquée qu'elle allait faire un coaching indiv. avec ... pdt 30mn, je m m'a dit de présenter ma recherche, puis pdt le coaching
(m'a a interpellé celles qui ont pu avoir OFII
↳ plusieurs personnes m'ont écoutée attentivement, sans trop néanmoins (j'étais de bout devant la classe lorsque je présentais ma recherche)
- puis je suis allée voir chaque personne indiv. en lui demandant si elle avait fait les cours de l'OFII, et si elles voulaient bien en parler avec moi, puis ai demandé leur prénom, nom
↳ car passent le DELF (le 13 et le 18) donc ne seront plus dispo sur forma donc orga en dehors de l'afpa après examen.
→ la première personne n'avait pas l'air hyper enthousiaste pour savoir mais m'a dit d'accord. Li a aussi spontanément expliqué qu'il a eu 4004 prescriptes mais a fait seulement 200 cas à pass le test [TCF?]
- le mr. suivant m'a parlé de son parcours, il n'a pas fait l'OFII, mais il m'a quand m'expliqué que si il ne faisait pas le stage en restant prévenu, me contacterai
↳ confusion sur mon rôle en tant que stagiaire à la cosme (p-é que j'ai été présentée comme telle)

ce si ne
l'ai pas
ressenti
comme
ça

- la femme suivante a fait OFII. M'a demandé si c'était officiel, j'ai donc expliqué que je faisais ça pour la fac, pas pour l'OFII et que les infos seraient anonymisées
↳ a alors dit qu'elle souhaitait faire entretiens

- femme suivante n'a pas fait l'OFII

- j'étais un peu gênée de devoir dire mes cours mais participants OFII qui avaient l'air intéressés par ma recherche. Je proposais donc qd m'un entretien (aussi me sentait redoutable qu'ils prennent le temps de me recevoir et de parler)

- celle d'après pas OFII non plus, m'a parlé de son besoin d'apprendre lecture-écriture, m'a demandé de réexpliquer ma recherche, aussi confuses sur mon rôle, toute la rangée était hispanophone mais avons échangé en espagnol et français
↳ sa voisine me "traduisait" sa requête mais en fait à sa sauce et peu m'expliquer d'autres trucs donc femme était soulagée de ne pas se faire comprendre ou qu'il traduisait mal. A aussi été initié que ses voisines discutent.

- le traducteur a fait l'OFII, m'a expliqué que c'était en Guyane française puis que sa première demande à l'OFII a été rejetée, a dû attendre sans avoir de réponse

- femme suivante s'est faite trad par première femme à qui j'ai parlé, comprenant un peu mais au début n'osait s'exprimer. A fait l'OFII il y a (2009) longtemps, veut bien intermédiaire "c'est pas grave" pour "oui"

- femme d'après m'a expliquée que n'a fait que lech OFII car est tombée malade ensuite mais voulait bien mener une entretien avec moi.

- celle d'après paucier l'avez je m'a expliqué qu'n en l'audiot OFII uniquement mais peut me renseigner là-dessus + qu'elle devrait le niveau B1. Acambanglais

- la dernière (à côté de moi qui est venue me chercher) n'a pas fait OFII et ne souhaite pas faire entretien.

- puis P. est revenue de son coaching indiv.

- au la dema j'ai demandé au m. qu'elle avait en entretien si voulais me parler de l'OFII, oui, j'ai pris ses numéros

- puis P. m'a demandé si je souhaitais rester pour obs.

- elle a fait un "coaching" coll. sur le DELF

- rappelo les maclal.

- si tant le menda avait convenu

- a expliqué au groupe qu'ils devraient venir signer feuille d'émargement alors qu'è sur la Sagabelle.

- une des fem N. a demandé en espagnol comment ils feraient pour voyager puis que carte serait finie (j'écrivais je n'avais pas trop suivi). P. a dit "pq tu parles en espagnol, je ne comprends pas" regardant en lui dans la salle

Pst - ils ont tous soutés de devais venir pour seulement pour signer "c'est ce la liberté" "liberte, égalité" ... halloha

du obs à 15h30
"pob a la fin de la paucier les gars entretien entograt + "madame P?" pour un pay Miguel de la regle de partir avant d'entrer

