

Didactique des langues et droits linguistiques de première catégorie. Enjeux et facteurs de l'intégration des immigrés en France

Giovanni Agresti

UMR 5478 Iker (CNRS – Université Bordeaux Montaigne – UPPA)

Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Napoli “Federico II”

giovanni.agresti@u-bordeaux-montaigne.fr, giovanni.agresti@unina.it

Diyé Mballo

Université Bordeaux Montaigne

diyemballo95@gmail.com

Abstract

Learning the language of the host country, in this case French in France, is a fundamental stage in the integration of immigrants, both linguistically and otherwise. This learning represents a ‘first category’ linguistic right because it enables immigrants, if they are sufficiently proficient in French, to really benefit from all the other fundamental rights (right to health, to education, to a fair trial, to freedom of expression, etc.). But this right to learn the official language, insofar as it determines the quality of life in society, and therefore also contributes to the security of that same society, is also a duty, an obligation imposed by the public authorities. Consequently, any language learning for immigrants can only be based on a sort of pact, or contract, between the immigrant and the State, which must provide the immigrant with the conditions to learn the language of the country effectively. In this contribution, we propose a three-stage approach: a) general considerations of a legal-linguistic nature; b) the presentation of essential elements that emerged from an exploratory field study recently carried out in France with two private organizations; c) methodological conclusions concerning, first and foremost, how to make the data speak, and how to analyse the (socio)linguistic and extralinguistic factors that are supposed to determine the quality or effectiveness of this learning.

Keywords: FLE/FLS Didactics – Linguistic Rights – Linguistic Policy – Linguistic Integration – Immigration in France

Introduction¹

Voici une idée consensuelle: l'une des clés pour réussir l'intégration de contingents d'immigrés est une didactique efficace de la langue (et éventuellement de la culture et de la civilisation) du pays d'accueil. Néanmoins, comme pour n'importe quelle politique linguistique, l'efficacité escomptée est conditionnée par plusieurs facteurs (pédagogiques, linguistiques, économiques, sociaux...) qui complexifient, et souvent fragilisent, le processus d'apprentissage. La présente contribution vise à éclaircir quelques nœuds de ce processus, à travers une réflexion en trois temps: tout d'abord, des considérations générales d'ordre

¹ L'article a été conçu par les deux auteurs. Néanmoins, on peut attribuer plus spécialement à Giovanni Agresti l'Introduction et le paragraphe 1; et à Diyé Mballo les paragraphes 2, 3 et 4. Les conclusions ont été rédigées conjointement.

juridico-linguistique, censées encadrer le dossier de l'intégration (linguistique) des migrants; ensuite, après un rapide focus sur la migration en France dans les dernières décennies, nous proposons la synthèse des résultats d'une enquête de terrain exploratoire réalisée tout récemment en France (auprès de deux organisations installées, l'une à Paris, l'autre à Bordeaux) et questionnant les facteurs linguistiques et extralinguistiques qui peuvent influencer, parfois de manière décisive, l'apprentissage de la langue française chez deux groupes d'immigrés. Dans les conclusions nous tâchons de tirer un bilan (surtout méthodologique), de l'expérience, et de lire quelques trajectoires "biolinguistiques" à l'aune des données élicitées. Ce travail s'inscrit essentiellement dans le cadre de la linguistique du développement social².

1. Les droits linguistiques de première catégorie

D'une manière très générale, dans les démocraties fondées sur le pluralisme (et non sur l'hégémonie des majorités), l'élaboration et la mise en œuvre des lois devraient répondre, en large mesure, à la nécessité de pallier, par l'intervention des pouvoirs publics, une vulnérabilité sociale. La perte parfois complète et abrupte de toute forme de "sécurité linguistique et mémorielle"³ chez l'immigré (Agresti 2017: 108) est sans aucun doute l'une de ces vulnérabilités – alors que dans le discours public c'est plutôt le phénomène (im)migratoire qui est souvent présenté comme une menace pour le tissu socio-économique du pays.

En effet, le préalable pour la réussite de l'intégration (linguistique et sociale tout court) des immigrés consisterait à soustraire la question de l'immigration Sud-Nord et Est-Ouest aux idéologies politiques dominantes, distribuées en deux camps antithétiques et apparemment inconciliables⁴. Vaste programme... Quoiqu'il en soit, très concrètement il s'agit au premier chef, pour le décideur, de mettre sur pied des politiques linguistiques ambitieuses et cohérentes visant à protéger les droits linguistiques "de première catégorie" (Poggeschi 2015)⁵, à savoir le droit – et le devoir – d'apprendre la langue officielle⁶ de l'État où le migrant vient s'installer. En effet, maîtriser⁷ la langue nationale est la prémisses indispensable,

² Il s'agit d'un domaine émergent de la sociolinguistique d'intervention, aussi appelé "linguistique pour le développement". Le Réseau international POCLANDE (Populations, Cultures, Langues et Développement), fondé en 2018 au Ghana, se doit de promouvoir cette approche visant à améliorer les conditions d'existence de populations, souvent vulnérables, à partir de leurs langue, culture, mémoire. www.poclande.fr.

³ Pour une taxinomie des vulnérabilités linguistiques, entre "insécurité" et "malaise linguistique", et la manière de les mesurer, cf. Gobbo et Alcalde (2022).

⁴ D'un côté, les souverainistes qui agitent le fantasme d'une "invasion", voire d'un "(grand) remplacement (ethnique)" et la nécessité de repousser autant que faire se peut les immigrés "clandestins"; de l'autre, les tenants d'une éthique de l'accueil presque sans conditions. Ces deux visions, toutes les deux radicales au vu de la récupération électorale de la question migratoire qui les inspire, empêchent d'aborder de manière rationnelle ce dossier.

⁵ La théorie du juriste Giovanni Poggeschi fait référence également aux droits linguistiques de "deuxième catégorie" (la protection, à caractère davantage patrimonial, des langues régionales ou des minorités linguistiques historiques), ainsi qu'aux droits linguistiques de "troisième catégorie", portant sur la prise en compte des langues d'origine des "nouvelles minorités", issues de l'immigration.

⁶ Il faut faire la part des choses: une langue peut être officielle *de jure* et/ou *de facto*. Rappelons en effet que, jusqu'en 1992, le français n'était pas, formellement, la langue officielle de la République française, ne figurant pas dans la Constitution (Quillot 2023: 160); et que l'italien n'est toujours pas inscrit dans la charte constitutionnelle de la Repubblica. Rappelons par ailleurs qu'il existe des langues possédant le statut de langue (co)officielle uniquement sur le papier, comme c'est le cas, pour le moment et depuis 2016, du tamazight en Algérie (Agresti, Sous presse) ou – toute différence gardée – de l'irlandais en Irlande.

⁷ Nous ne nous appesantirons pas, ici, sur le choix de ce verbe, qui fait l'objet de réflexions parfois très articulées en didactique. Dans l'économie de la présente contribution, par "maîtrise d'une langue" il faut comprendre la

pour ce dernier, pour exercer ses droits et devoirs fondamentaux, comme le droit à l’instruction, au travail, au procès équitable, à la santé, à la liberté d’expression; et, bien entendu, le devoir de comprendre et respecter les lois du pays où l’on vient s’établir. En bref, le passage “de l’immigration à la citoyenneté” (Deschamps 2001) dépend, aussi et en amont, de cette compétence fondamentale. “Cu ten la lengo, ten la clau”, écrivait Frédéric Mistral. Et cela est particulièrement vrai en contexte de vulnérabilité linguistique⁸.

Au vu de sa centralité dans la vie des immigrés, le droit/devoir linguistique de première catégorie doit reposer sur une sorte de pacte (tacite ou explicite, formel) entre l’individu et l’État. Ce dernier devrait, en principe, tout en l’incitant voire l’obligeant (devoir), mettre le premier dans les conditions d’apprendre (droit) la langue locale, suffisamment bien et suffisamment vite pour que cet apprentissage soit réellement utile et permette de sécuriser et normaliser, en quelque sorte, la permanence de ce même individu dans le pays d’accueil⁹.

Or, suivant les gouvernements en place et les différentes traditions nationales en matière d’intégration vs assimilation des immigrés, le curseur peut être placé plutôt du côté du droit ou alors – et c’est d’ailleurs le cas le plus fréquent – du devoir linguistique. À ce sujet, le juriste Cozzolino, dans une étude comparée (Italie, France, Allemagne) portant sur “la connaissance de la langue du pays d’accueil dans la discipline de l’intégration des immigrés”, observe que:

l’action de l’État pourra jouer un rôle en appuyant les efforts de l’immigré dans son apprentissage de la langue véhiculaire, et ce au travers des deux leviers que la pédagogie des langues considère décisifs : les conditions factuelles, par l’élimination des entraves d’ordre économique et autre qui peuvent rendre impossible l’apprentissage ; et les motivations de l’apprenant : soit par des mesures d’incitation, soit en rendant obligatoire cet apprentissage [...], soit, enfin, en aménageant une combinaison d’incitations positives et de sanctions pour pousser les immigrés à acquérir la compétence linguistique demandée.¹⁰

(Cozzolino 2016: 146)

En résumant, la politique est appelée à définir les termes d’une stratégie d’intégration dont l’efficacité n’est pas connue d’avance, en jouant tantôt sur l’incitation, tantôt sur la sanction. Si l’idée générale que l’État doit endosser la responsabilité de “mettre l’immigré dans les conditions d’apprendre la langue officielle” fait consensus, cette responsabilité peut

capacité de s’en servir, au quotidien et dans les différentes topologies relationnelles (v. *infra*), pour atteindre des objectifs de communication pratique.

⁸ La présente contribution développe un volet du vaste champ d’études sur les “vulnérabilités linguistiques” qui représente l’orientation principale de l’axe “Éducation et plurilinguisme” du réseau de recherche néo-aquitain sur les francophonies – FrancophoNéA (www.francophonea.fr). Cet axe est animé par Carmen Avram (Université de Pau et des Pays de l’Adour), Mariella Causa (Université Bordeaux Montaigne), et Maryan Lemoine (Université de Limoges) et a coordonné l’organisation de plusieurs journées d’études et séminaires portant sur ce macro-thème – les vulnérabilités linguistiques aussi bien des migrants que des formateurs ayant à gérer le dossier de leur intégration linguistique. Une partie des considérations formulées dans le présent article sont issues des débats qui ont eu lieu pendant ces rencontres scientifiques. Nous tenons par ailleurs à souligner le travail mené en 2022-2023 au sein de la Maison des Sciences de l’Homme de Bordeaux, et notamment dans le cadre de l’Axe 2 (“Sociétés inclusives”), dont nous sommes l’un des co-animateurs, qui a promu des séminaires en particulier sur les “politiques linguistiques familiales” (Shahzaman Haque) ainsi que sur les droits linguistiques de “première, deuxième et troisième catégorie” (Giovanni Poggeschi). Ces séminaires ont en partie inspiré les considérations qui sont ici exposées.

⁹ En l’occurrence, en contexte français, ce “pacte” relève d’un accord plus large, le Contrat d’intégration républicaine, ou CIR. Cf. <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F17048>. Dernière consultation: 8 octobre 2023.

¹⁰ C’est nous qui traduisons de l’italien.

être interprétée de manière variable. A maxima, cela pourrait signifier que les pouvoirs publics doivent non seulement organiser ou à tout le moins financer des cours de langue spécialement dédiés au public immigré¹¹, mais également veiller à ce que ce public puisse effectivement se mobiliser pour suivre et tirer profit de ces formations. Très concrètement, cela peut se traduire par un remboursement de titres de transport pour se rendre au centre de formation, ou bien par une subvention pour permettre à l'immigré de confier ses éventuels enfants à une baby-sitter pendant qu'il suit ses cours de langue, ou encore par une compensation économique pour le temps de travail perdu... et ainsi de suite.

Concernant la France, en novembre 2022, le Ministre de l'intérieur Gérald Darmanin et le Ministre du travail, Olivier Dussopt, ont annoncé le projet de loi "Pour contrôler l'immigration et améliorer l'intégration". Entre autres dispositifs, le texte prévoit de faciliter les expulsions des migrants sans papiers ayant des antécédents judiciaires liés au trouble à l'ordre public ou criminels. Il conditionne également l'obtention d'un titre de séjour par un test de niveau de langue. Ainsi, en plus des dispositions de contrôle de la régularité des migrants, ce projet définit les conditions de leur intégration à travers la maîtrise de la langue. Il y a là une évolution par rapport au CIR de 2016¹² car en lieu et place d'une attestation de formation linguistique, le projet de loi impose désormais un test censé vérifier les compétences linguistiques. Or, sur ce point les avis sont partagés et un débat se poursuit à l'heure actuelle¹³.

Cela dit, comme rappelé plus haut, en amont et en aval de ces dispositifs et de ces contraintes juridiques, la réussite de l'intégration (socio)linguistique des immigrés dépend de plusieurs facteurs, dont, en vrac : le type et le niveau de scolarisation, la durée du séjour ou de la permanence (passés et futurs) en France, le répertoire linguistique d'origine, la situation familiale en France, le type de profession exercée, etc. Notre enquête de terrain a précisément pour but de cerner de plus près ces facteurs et de tenter de comprendre de quelle manière ils se combinent pour faciliter, ou au contraire compliquer, l'apprentissage de la langue française.

2. Focus sur l'immigration en France¹⁴

Avant d'aborder notre terrain, un rapide focus sur l'immigration en France s'impose. Une perspective diachronique large fait ressortir trois vagues majeures (Noiriel 2010):

- 1) La première résulte de la révolution industrielle et est marquée par l'arrivée de travailleurs étrangers, une main-d'œuvre destinée à renforcer la croissance économique française;
- 2) La deuxième intervient dans l'entre-deux guerres et marque l'arrivée massive de réfugiés politiques (Russes, Arméniens et antifascistes italiens, entre autres). Elle

¹¹ Depuis 2011 on parle de FLI (Français Langue d'Intégration) à côté du FLE (Français Langue Étrangère). Cf. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000024659119>. Dernière consultation : 9 octobre 2023.

¹² V. *supra*, note 9.

¹³ Sans pouvoir entrer dans les détails du dossier – qui, au moment de la rédaction de la présente note vient tout juste d'être approuvé à l'Assemblée nationale – nous nous bornons à souligner que "Dans le même objectif d'intégration, les obligations des employeurs en matière de formation au français langue étrangère (FLE) de leurs salariés étrangers sont renforcées". Cf. <https://www.vie-publique.fr/loi/287993-projet-de-loi-immigration-integration-asile-2023>. Dernière consultation: 20 décembre 2023.

¹⁴ Les paragraphes 2 à 4 ont été rédigés en retravaillant une partie des contenus d'un mémoire de master en Sciences du langage, soutenu par Diyé Mballo en septembre 2023 à l'Université Bordeaux Montaigne ("Étude des facteurs de l'intégration (socio)linguistique: le cas des immigrés en France"), sous la direction de Giovanni Agresti. La version complète du mémoire sera bientôt accessible dans les archives de l'université bordelaise. Elle contient, aussi, de nombreuses annexes avec, entre autres documents, des interviews audios avec des responsables des formations en FLE qui font l'objet du présent travail de restitution.

inclut également une migration ouvrière de masse, en particulier en provenance d'Italie et de Pologne, notamment autour des années 1940.

- 3) Enfin, la troisième vague débute après la Seconde Guerre mondiale avec l'objectif de couvrir les besoins en main-d'œuvre pour la reconstruction de la France (Ledegen et Vetier 2015), qui devient un pays d'immigration.

Rea (2021) explique comment on est passé d'une "immigration de travail contrôlée" à une immigration incontrôlable, notamment entre 1945 et 1975. Pour cet auteur les migrants étaient surtout des ouvriers qui arrivaient pour travailler dans les usines industrielles. Mais, au fil du temps, le nombre d'étrangers a augmenté de façon considérable du fait des regroupements familiaux et de la migration clandestine. Ainsi, la nécessité de contrôler les vagues de migrants a conduit à l'adoption d'une politique d'immigration durable fondée sur le regroupement familial (Noiriel 2010: 33). À cela s'ajoute la "migration d'étude" qui a commencé à prendre de l'ampleur dès les années 2000 et qui s'est intensifiée au fil du temps.

En effet, bien que le nombre de migrants en France ait baissé entre 2010 (200 000) et 2019 (140 000) au profit d'autres destinations (Tableau 1), le nombre d'étudiants étrangers a augmenté de plus de 50%, passant de 262 000 à 407 000 pour la même période (Ledegen et Vetier 2015). Ainsi en 2021, malgré les restrictions de voyage dues à la pandémie de la Covid-19, la population étrangère en France est estimée à sept millions de personnes, soit environ 10,3% de la population totale française (INSEE 2021).

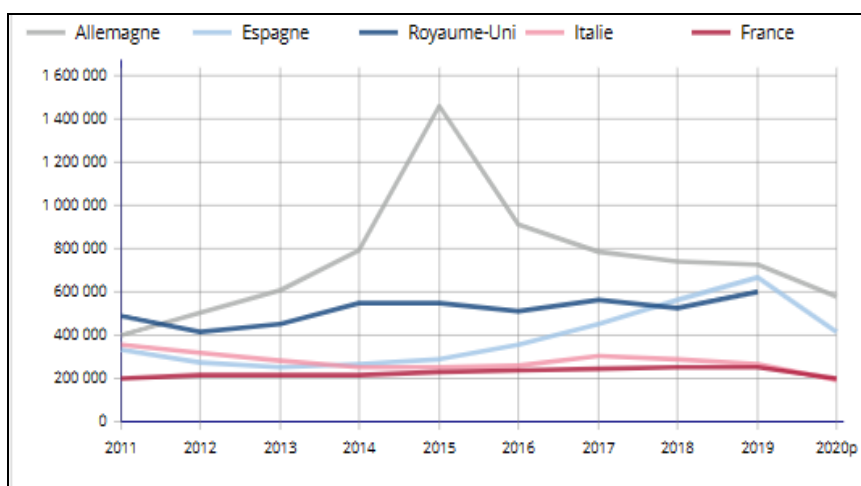


Tableau 1: Flux migratoires en France et dans les principaux pays européens (2011-2020)
Source: Eurostat, mars 2023

3. Notre enquête: les terrains

L'ampleur et le poids "politique" du phénomène migratoire s'explique aussi par les vagues de migrants clandestins de plus en plus importantes et l'augmentation de la part des réfugiés en raison de l'insécurité et des conflits dans plusieurs pays, en Afrique et en Europe. D'où la nécessité de mettre en œuvre, d'une part, des politiques restrictives et, d'autre part, des mécanismes d'accompagnement efficaces visant à faciliter l'intégration sociolinguistique (et l'intégration tout court) de ces populations.

L'État français a mis en place des centres de formation pour faciliter l'intégration sociale, linguistique et professionnelle des migrants. Toutefois, pour avoir accès à ces formations il est impératif de justifier d'un certain niveau de maîtrise de la langue française. Les formations sont assurées par l'Office français de l'immigration et de l'intégration (OFII)

grâce à la signature du contrat d'accueil et d'intégration (CAI)¹⁵, aujourd'hui remplacé par le contrat d'intégration républicaine (CIR). Les offres de formation en langues sont gratuites pour les migrants et entièrement prises en charge par l'OFII¹⁶.

À côté de ces initiatives gouvernementales, on observe l'émergence de plusieurs autres centres de formation. Ces derniers sont progressivement devenus des points d'attraction des migrants demandeurs de formation en français langue étrangère et seconde (FLES). C'est dans ce contexte que nous proposons deux approfondissements quali-quantitatifs, correspondant à nos deux points d'enquête: la Croix-Rouge du 5^{ème} arrondissement de Paris (désormais: CRP5) et l'association AIME de Bordeaux (désormais: AIME)¹⁷.

3.1 Organisation des cours de FLE de la CRP5

La CRP5 est engagée dans plusieurs missions humanitaires et sociales. Vers 2018 l'organisation a étendu son champ d'action en intégrant des cours de FLE destinés aux migrants. Depuis, elle enregistre chaque année plus de 150 participants. Au vu de la demande croissante en FLE, les enseignants ont mis en place une règle pour limiter les absences, l'un des facteurs qui conditionnent le plus l'efficacité de l'apprentissage linguistique: l'apprenant perd sa place dans le cours au profit d'un autre au bout de trois absences injustifiées. Les enseignants sont généralement des bénévoles retraités ayant occupé par le passé des fonctions différentes de celle de l'enseignement – un autre facteur à prendre en compte dans la perspective de l'efficacité pédagogique¹⁸.

Les enseignants choisissent le niveau qu'ils souhaitent enseigner selon leurs disponibilités. En 2022-2023, ils ont formé des binômes pour administrer les cours de A1 et A2. La stratégie des binômes consiste à avoir deux enseignants pour le même niveau ou groupe d'apprenants. Elle vise à faciliter le suivi des enseignements et à surveiller régulièrement les absences.

Pour ce qui est de la logistique, la Mairie du 5^e arrondissement de Paris a mis plusieurs salles (Place du Panthéon) à la disposition de la CRP5. Toutefois, cette dernière est tenue de respecter le nombre maximal de 8 apprenants par salle, ce qui n'est pas sans conséquence. En effet, cette contrainte réduit de façon significative les effectifs malgré la disponibilité des enseignants – bien entendu, l'apprentissage gagne en efficacité. La CRP5 dispose de deux autres salles de cours à l'Église Saint-Jacques du Haut-Pas (rue Saint-Jacques) de Paris 5^{ème} et au siège de rue Laplace, en principe sans limite stricte de participants. Cependant, les enseignants préfèrent conserver la jauge de 8 apprenants par cours afin de garder les mêmes effectifs et le même rythme d'enseignement que quand ils sont à la Mairie. Enfin, concernant le matériel pédagogique (livres, romans, etc.), les responsables de la CRP5 comptent sur les dons. Ils se rapprochent ainsi de maisons d'édition telles que Hachette ou L'Harmattan, entre

¹⁵ Rendu obligatoire par l'article L311-9 de la loi du 24 juillet 2006.

<https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000006163227/2006-07-25>. Dernière consultation: 14 octobre 2023.

¹⁶ Concernant l'apport de la recherche scientifique à la problématique de la formation linguistique à destination des sujets immigrés adultes, cf. au moins, en contexte francophone, la thèse d'Éric Mercier (2020) et, entre autres contributions de l'auteur, l'article long d'Adami (2012).

¹⁷ AIME = Accueil et Intégration des Migrants et Exilés.

¹⁸ Il y a là en effet une autre forme de vulnérabilité (parfois très grave suivant les circonstances): celle des formateurs en manque de formation adaptée à la diversité des publics – en termes d'âge, de niveaux de connaissance de la langue étudiée, de motivations, de nécessité professionnelle, de disponibilité horaire, économique, de répertoires linguistiques individuels, de distance typologique entre langue maternelle et langue du pays d'accueil, etc.

autres. Ils ont mis à la disposition des enseignants une petite bibliothèque comprenant des livres et des outils d'apprentissage.

Malgré ce, les enseignants se voient contraints d'acheter eux-mêmes leurs matériaux pédagogiques, notamment les manuels. Ils déclarent avoir également recours à des sites internet pour mieux préparer leurs cours et pour intégrer les usuels, qui souvent font défaut. Bien entendu, ces difficultés sont aggravées chez les apprenants, qui se trouvent souvent en situation de difficulté financière. Voilà une autre source de vulnérabilité linguistique pour les deux populations concernées, dont la didactique doit nécessairement tenir compte.

3.2 Organisation des cours chez AIME

Créée en 2017, l'association sans but lucratif AIME de Bordeaux se définit comme une "initiative d'un collectif de personnels, actifs ou retraités, et d'étudiants d'universités, de grandes écoles et d'organismes de recherche du site bordelais ayant pour objectif de mener des missions citoyennes au sein de la ville de Bordeaux"¹⁹. Plus spécifiquement, elle a pour finalité d'informer les migrants ou exilés désirant faire des études supérieures à Bordeaux et d'offrir des formations en langue pour ces populations, toutes catégories et niveaux des compétences linguistiques en français confondus. Il s'agit par ailleurs de les accompagner dans leur processus d'insertion sociale et professionnelle et de sensibiliser la communauté bordelaise aux situations des migrants à travers des ateliers ouverts au public.

Depuis sa création, AIME organise des cours de FLE. L'association dispose d'une salle principale, place de la Victoire, mise à sa disposition par l'Université de Bordeaux. Malheureusement, durant l'année universitaire il est fréquent que la salle soit occupée, ce qui oblige les personnels de l'organisation à trouver d'autres espaces et complique de manière considérable le déroulement de l'apprentissage.

Les enseignements de AIME sont assurés par un effectif de 35 bénévoles pour environ 100 apprenants par année, aux origines très hétérogènes. Ces derniers sont répartis en fonction de leurs niveaux de français à l'oral et à l'écrit (A1 à B2). Toutefois, les cours sont organisés en fonction de la disponibilité des enseignants, dont certains sont encore actifs dans le milieu professionnel (enseignants, experts en marketing, etc.). L'association offre 36 heures de cours par semaine pour tous les niveaux. Le niveau d'enseignement est laissé au libre choix des enseignants avec des effectifs allant de 3 à 18 apprenants par cours, ce qui explique que certains cours sont administrés en rassemblant des groupes de niveaux différents (notamment les A1 et A2), avec des besoins d'apprentissage également distincts. En termes de matériels pédagogiques, l'association met à la disposition des enseignants et des apprenants quelques manuels d'apprentissage (*Alter Ego*, *Le DELF 100% réussite*, etc.) et des ordinateurs fixes, mais sans accès à internet.

¹⁹ https://reseau-aime.fr/?page_id=1299. Dernière consultation: 12 décembre 2023.

4. Notre enquête: la méthodologie

Notre étude repose sur une méthodologie mixte, quali-quantitative. Classiquement, cette démarche consiste à associer l'enquête ethnographique à l'exploitation statistique de bases de données issues de la passation de questionnaires auprès d'un échantillon d'enquête (Dietrich, Loison et Roupnel 2012: 208-209).

4.1 Enquête qualitative

Pour ce qui est du volet qualitatif, il s'est agi pour nous de réaliser à la fois des observations et des entretiens focalisés sur les éléments observés. Cela nous a permis de diversifier nos sources d'information et les données collectées dans chacune des deux structures.

4.1.1 Les observations de terrain

Nous avons adopté une posture active située à cheval entre l'observation participante et l'observation directe. Si cette posture ne permet pas une immersion totale et prolongée du chercheur au sein du groupe observé, elle permet tout de même d'intervenir à travers des tâches spécifiques, des contributions ou des interpellations sur des aspects précis, didactiques ou autres. La dimension active de nos séances d'observation incluait, par exemple, l'aménagement des salles, le suivi personnalisé des apprenants jusqu'à la garde d'enfants pour permettre à certains parents de participer aux cours.

Grâce à cette démarche nous avons été progressivement acceptée par les différents acteurs (enseignants, apprenants, personnels administratifs, etc.) des deux structures. Par ailleurs, le positionnement adopté a favorisé le développement d'une perspective "endogène", c'est-à-dire depuis le point de vue des apprenants, tout en assurant le recul nécessaire. L'étape de l'observation nous a permis d'introduire notre projet de recherche, de mieux connaître nos terrains d'enquête, d'affiner nos outils de collecte (notamment le questionnaire et le guide d'entretien en fonction des besoins constatés et des difficultés rencontrées) et, surtout, d'établir des relations de confiance avec les personnels et les apprenants.

Nous avons utilisé une grille d'observation axée principalement sur quatre points: 1) les caractéristiques de l'environnement d'apprentissage; 2) les modalités et les outils utilisés dans les cours; 3) les contenus des enseignements; et 4) les interactions sociales entre apprenants et enseignants. Cette grille a été utilisée aussi bien à la CRP5 qu'à AIME.

4.1.2 L'entretien

On considère en littérature qu'il existe trois types d'entretien: libre ou exploratoire, semi-directif et directif. Dans le cadre de notre étude, nous avons adopté la technique de l'entretien semi-directif ou semi-structuré: le chercheur se sert d'un guide d'entretien qui dresse la liste des sujets que l'interviewé est amené à aborder. Ainsi, lorsque ce dernier n'évoque pas spontanément un thème figurant dans le guide d'entretien, le chercheur l'invite à en parler à travers des relances (Fenneteau 2015).

Ce choix nous a paru judicieux pour approfondir plusieurs questions qui avaient pris forme pendant la phase d'observation et pour interroger les enseignants. Nous avons ainsi élaboré un guide d'entretien semi-directif organisé autour des thèmes suivants:

Présentation de l'enquêté:

- Prénom, nom, âge, sexe, situation matrimoniale, niveau d'étude, parcours professionnel.

Expériences en enseignement du FLE:

- Formation en lien avec l'enseignement du FLE; lien entre la formation reçue et les enseignements administrés ;
- Durée/nombre d'années d'expérience dans l'enseignement du FLE;
- Expériences marquantes au cours de l'expérience d'enseignement du FLE.

Déroulement des enseignements en FLE à la CRP5/AIME:

- Organisation des cours: équipement des salles de cours, durée des enseignements, lieux, évaluations, examens;
- Méthodes d'enseignement: mode d'enseignement (en présentiel, à distance, multi-modal), utilisation et type de support;
- Prise en compte éventuelle des langues d'origine des apprenants lors des enseignements;
- Recours à la communication non verbale lors des cours;
- Résultats : taux de réussite, taux d'abandon, taux d'échec;
- Difficultés dans le déroulement des enseignements, faits marquants.

Perceptions et appréciations des enseignements en FLE à la CRP5/AIME:

- Appréciations de la qualité des enseignements;
- Appréciations de la qualité du personnel enseignant;
- Appréciation du dispositif et des conditions d'enseignement/d'apprentissage;
- Appréciation de l'adéquation entre les enseignements administrés et les besoins des apprenants.

Enseignement du FLE et intégration sociolinguistique des étudiants:

- Perceptions sur les liens entre la maîtrise de la langue et la capacité d'intégration des étudiants;
- Perceptions de l'impact des enseignements du FLE à la CRP5/AIME sur l'intégration sociolinguistique des étudiants;
- Perceptions sur le projet de loi proposé par le ministre de l'Intérieur et d'Outre-mer Gérald Darmanin et tout particulièrement sur l'obligation de passer un test de maîtrise de la langue française pour obtenir un titre de séjour;
- Difficultés majeures rencontrées;

Recommandations:

- Recommandations à l'endroit des autorités nationales et des décideurs;
- Recommandations à l'endroit de la CRP5/AIME;
- Recommandations pour l'amélioration des enseignements à la CRP5/AIME;
- Recommandations aux autres organismes d'enseignement en FLE;
- Recommandations à l'endroit des apprenants.

Au total, nous avons réalisé trois entretiens avec les enseignants dont deux à l'association AIME de Bordeaux et un à la CRP5²⁰.

4.2 L'enquête quantitative

Pour le volet quantitatif nous avons élaboré un questionnaire et l'avons administré à une sous-population définie sur la base d'un échantillonnage raisonné, une méthode non probabiliste, donc à visée non représentative.

²⁰ Le choix des enquêtés a été fait selon leur disponibilité et leur volonté de participer librement à l'étude. Pour chaque entretien, nous avons débuté en présentant brièvement l'objet de la recherche et les objectifs de l'étude. Les entretiens ont été enregistrés. Pour ce faire, nous avons sollicité le consentement verbal des interviewés. La durée des entretiens a varié en fonction des réponses et des arguments fournis. Le premier a eu lieu à la Mairie de Paris 5^{ème} Arrondissement avec une enseignante de la CRP5 et a duré 30 minutes. Les deux autres ont été réalisés à Bordeaux (avec deux enseignantes) pour une durée respective de 42 et 10 minutes. Ils ont été réalisés dans la salle de cours de l'AIME et les bureaux de l'Université de Bordeaux (site Victoire).

4.2.1 L'échantillon

L'échantillonnage raisonné consiste à définir des critères de sélection objectifs à partir des caractéristiques saillantes de la population enquêtée. Nous avons d'abord défini le critère "langue", en sélectionnant uniquement les apprenants de niveau A1, A2 et B1. Ensuite, nous avons défini le critère "lieu d'origine". Toutes les origines de la population enquêtée sont ainsi représentées dans notre échantillon. Le troisième critère a été la participation libre et volontaire des apprenants sur la base de leurs disponibilité et intérêt.

Quant à la représentativité en termes numériques, nous avons décidé d'appliquer le taux de sondage de 15%, soit un total de 45 individus à enquêter²¹. Toutefois, nous n'avons pu atteindre que 22 enquêtés à la CRP5 en raison principalement des refus de participation de certains apprenants et de la non disponibilité d'autres. Nous avons dès lors réalisé 7 questionnaires supplémentaires à AIME. Ce qui a permis d'arrêter notre échantillon d'enquêtés à 44 individus, dont 27 femmes et 17 hommes.

4.2.2 Le questionnaire

Le questionnaire a été le principal outil de collecte des données quantitatives de notre étude. Un volet qualitatif n'y est pas totalement absent pour autant: à côté des questions fermées, le questionnaire est constitué également de quelques questions ouvertes afin de permettre aux répondants de donner leurs avis sur certains sujets et de fournir des explications pour compléter leurs réponses. Après son élaboration, il a été testé auprès d'une population, notamment des étudiants migrants, comparable à la population-cible de l'étude. Cela a permis d'améliorer la lisibilité des questions et d'en reformuler quelques-unes. Au final, nous avons administré un questionnaire comprenant 33 questions.

Élaboré et testé sur Google Forms, le questionnaire final a été importé puis imprimé en quantité suffisante pour l'enquête de terrain. Nous avons en effet opté pour des enquêtes en présentiel au lieu d'utiliser la méthode CAPI (Computer Assisted Personal Interview). Les questions fermées portent sur des informations personnelles et sur l'évaluation de la formation.

La combinaison de questions fermées et ouvertes visait à simplifier les réponses des participants tout en les encourageant à développer leurs arguments. C'était également un moyen pour nous d'apprécier leurs capacités rédactionnelles. Il en ressort que beaucoup d'entre eux éprouvent des difficultés à formuler des phrases correctes ("Je commence à parler français mais je veux qu'on aide à écrire à la préfecture"; "je apprend grammaire et je peux pratiquer oralement"; "je améliore mon français"), ou à orthographier correctement des mots.

²¹ Ce taux est approximatif, car nous n'avons pas pu déterminer le nombre exact d'apprenants dans les niveaux ciblés en raison, d'une part, de la variation constante des effectifs et, d'autre part, de la réticence des responsables des deux structures à fournir ces informations. Ainsi, en nous appuyant sur les observations et les entretiens avec les enseignants, nous avons pu estimer à près de 200 le nombre d'apprenants des niveaux A1, A2 et B1 à la CRP5 et à environ 100 apprenants à AIME.

4.3 Chronogramme

Dans le Tableau 2 nous synthétisons le chronogramme de toutes les activités menées dans le cadre de notre recherche. Les actions communes sont surlignées en vert clair; les actions menées plus spécialement à la CRP5 sont surlignées en gris clair, alors que celles menées au sein d'AIME sont colorées en bleu clair.

	sept 22	oct 22	nov 22	déc 22	jan 23	fév 23	mars 23	avr 23	mai 23	juin 23	juil 23	sept 23
Recherche et prise de contact												
Préparation et organisation des enquêtes de terrain												
Réalisation des enquêtes de terrain												
Observations de terrain à la CRP5												
Administration questionnaire à la CRP5												
Entretien semi-directif à CRP5												
Observations de terrain à AIME												
Administration questionnaire à AIME												
Entretiens semi-directifs à AIME												
Traitement des données												
Restitution des résultats (soutenance)												

Tableau 2: Chronogramme de l'enquête: de la prise de contact à la restitution des résultats

4.4 Échantillon et répertoires linguistiques

Dans le Tableau 3, qui contient plusieurs informations sociodémographiques, nous avons agrégé les populations d'apprenants formées à la CRP5 (en haut) et à AIME (en bas). Dans le Tableau 4, en aval de l'administration du questionnaire, nous présentons en revanche les répertoires linguistiques individuels à l'aune des pratiques (déclarées, faut-il le souligner?) dans les différentes topologies relationnelles (espace intime/privé; espace professionnel; espace public). Sous l'anonymat, l'encodage permet de suivre chaque répondant aussi bien dans l'un que dans l'autre tableau, et de croiser les informations qui y sont contenues.

Répondants	Niveau d'étude	Niveau en français	Sexe H/F	Age	Nationalité	Langue maternelle
CRP5						
R1	Supérieur	A2	H	38	Espagnole	Espagnol
R2	Supérieur	A1	H	28	Egyptienne	Arabe
R3	Supérieur	A2	H	32	Iranienne	Kurde et farsi
R4	Moyen	A1	H	37	Soudanaise	Arabe
R5	Supérieur	A2	H	33	Birmane	Bangla
R6	-	A	H	29	Malienne	Soninké
R7	-	A	H	31	Malienne	Soninké
R8	Elémentaire	A2	H	35	Vietnamienne	Vietnamien
R9	Supérieur	A2	F	46	Chinoise	Chinois
R10	Secondaire	A2	H	34	Malienne	Bambara
R11	Supérieur	A2	F	40	Colombienne	Espagnol
R12	Supérieur	A2	F	47	Géorgienne	Géorgien
R13	Supérieur	A2	F	40	Chinoise	Chinois
R14	Supérieur	A2	F	42	Russe	Russe
R15	-	A1	F	25	Soudanaise	Arabe
R16	Supérieur	A2	F	26	Colombienne	Espagnol
R17	Secondaire	A2	F	20	Mexicaine	Espagnol
R18	Supérieur	B1	F	28	Espagnole	Espagnol
R19	Supérieur	B1	F	25	Mexicaine	Espagnol
R20	Supérieur	A2	F	23	Mexicaine	Espagnol
R21	Supérieur	A1	F	62	Equatorienne	Espagnol
R22	Moyen	B1	F	56	Marocaine	Arabe
R23	Supérieur	A2	F	55	Chinoise	Mandarin
R24	Supérieur	A2	F	27	Chilienne	Espagnol
R25	Supérieur	A2	F	32	Russe	Russe
AIME						
R26	Secondaire	A2	H	28	Erythréenne	Tigrigna
R27	Secondaire	A1	F	47	Azéris	Azerbaïdjanais
R28	Secondaire	B1	F	38	Chinoise	Chinois
R29	Secondaire	A1	F	31	Ukrainienne	Ukrainien
R30	Supérieur	A2	F	34	Marocaine	Arabe
R31	Supérieur	B1	F	34	Ukrainienne	Ukrainien
R32	Supérieur	B1	F	35	Brésilienne	Portugais
R33	Supérieur	B1	F	50	Bulgare	Bulgare
R34	Supérieur	A2	H	30	Égyptienne	Arabe
R35	Supérieur	B1	H	35	Russe	Russe
R36	Supérieur	A1	H	25	Géorgienne	Géorgien
R37	Supérieur	A1	H	26	Soudanaise	Arabe
R38	Supérieur	A1	H	22	Géorgienne	Géorgien
R39	Supérieur	B1	H	18	Espagnole marocaine	Espagnol
R40	-	A1	F	49	Ukrainienne	Russe
R41	-	A1	F	49	Ukrainienne	Russe
R42	Supérieur	A2	F	42	Russe	Russe
R43	Supérieur	B1	F	40	Bangladaise	Bengali
R44	Supérieur	A2	H	42	Chinoise	Chinois

Tableau 3: Synthèse des caractéristiques sociodémographiques des répondants
Source: Mballo (2023)

Code des Répondants	Espace intime							Espace professionnel							Espace public							
	FR	EN	RU	CH	ES	AR	autre	FR	EN	RU	CH	ES	AR	autre	FR	EN	RU	CH	ES	AR	autre	
R1					+			+							+							
R2	+					+		+					+		+							
R3							+	+	+						+							
R4						+		+							+							
R5							+	+							+							
R6							+	+							+							
R7	+						+	+							+							
R8							+								+							
R9				+							+				+			+				
R10							+	+							+							
R11					+			+							+							
R12							+	+		+					+							
R13				+											+							
R14	+		+												+		+					
R15						+									+							
R16	+				+			+	+			+			+	+			+			
R17					+			+	+			+			+							
R18					+										+				+			
R19					+			+							+							
R20	+				+			+							+							
R21					+			+							+							
R22						+		+							+							
R23				+				+							+							
R24						+		+							+							
R25	+		+												+							
R26		+					+	+							+							
R27			+				++	+							+		+					+
R28	+							+	+						+							
R29							+								+							
R30	+	+													+							
R31							+	+							+							
R32							+								+							
R33							+	+							+							
R34		+				+		+							+							
R35	+	+	+					+		+					+							
R36							+		+	+				+		+						+
R37						+							+		+					+		
R38							+							+		+						+
R39					+			+							+							
R40			+					+							+							
R41			+					+							+							
R42	+		+					+							+							
R43	+						+								+							
R44				+											+							
Total	11	4	7	4	9	7	17	28	5	3	1	2	2	2	41	3	2	1	2	1	3	

Tableau 4: Langue pratiquée par les répondants dans les différentes topologies relationnelles.
 Légende: FR = français, EN = anglais, RU = russe, CH = chinois, ES = espagnol, AR = arabe
 Source: Mballo (2023)

Quelques résultats en guise de conclusion

Même si nous n'avons pas l'espace, ici, pour restituer tous les résultats de nos deux enquêtes, l'analyse des pratiques langagières dans les différents contextes d'interaction (Tableau 4), croisée avec les données sociodémographiques (Tableau 3) et les réponses données aux questionnaires et lors des entretiens semi-directifs nous permettent d'obtenir des informations assez intéressantes et rigoureuses notamment en termes de: a) comportements linguistiques des apprenants; b) vulnérabilités linguistiques des apprenants et des enseignants. Sachant que les secondes (b) sont souvent responsables des premiers (a).

Quelques exemples nous permettent de préciser notre démarche d'analyse. Dans la réflexion que nous avons développée, ailleurs, autour de la notion de "perte de souveraineté [/sécurité] linguistique" (Agresti 2015, 2016 et 2017), le sujet qui ne peut utiliser au quotidien sa langue maternelle dans toutes les "topologies relationnelles" se trouve dans une situation de potentielle vulnérabilité linguistique. Seule une très bonne compétence dans la langue du pays où il vit et travaille, et son utilisation dans les différents contextes d'interaction, peut limiter, pallier voire annuler cette fragilité.

Dans la perspective de notre échantillon, nous pouvons observer qu'il y a trois répondants qui déclarent ne jamais se servir, au quotidien, du français, que ce soit dans l'espace intime (EIN), l'espace professionnel (EPR) ou l'espace public (EPU): il s'agit de R15, R36 et R38. Suivons les trajectoires biolinguistiques de ces participants qui, du moins potentiellement, semblent être des sujets particulièrement vulnérables du point de vue (socio)linguistique.

R15 est une femme de nationalité soudanaise de 25 ans, célibataire, sans enfants, au chômage, depuis deux ans en France, dont la langue maternelle est l'arabe, seule langue paraît-il de son répertoire. Elle ne déclare pas de niveau d'études. Elle a été insérée à la CRP5 dans le groupe des A1. Quant aux motivations qui la poussent à suivre la formation, elle déclare que c'est "pour trouver un emploi", motivation couplée à l'exigence d'obtenir un titre de séjour. Pour ce qui est des raisons qui ont déterminé le choix de la CRP5, elle répond que c'est parce que "la formation est gratuite; je ne possède pas de titre de séjour. Donc, je ne peux pas bénéficier des formations en FLE proposées par l'État". Cette observation nous permet de revenir sur la question des droits/devoirs linguistiques de première catégorie: comment exiger de l'immigré la maîtrise même basique de la langue du pays d'accueil sans dans le même temps veiller à le mettre dans les conditions de se former? Concernant l'impact des formations reçues, R15 se déclare satisfaite, car "j'arrive à exprimer mes besoins et mes idées sans l'aide de quelqu'un; c'est un soutien pour moi. Je parle de mes problèmes et on aide". Du côté des difficultés rencontrées au cours de l'apprentissage, elle indique: "manque de matériels/manuels didactiques; complexité du français (règles grammaticales, vocabulaire, etc.); le quantum horaire est insuffisant". Le peu de maîtrise du français n'est pas à l'origine, semble-t-il, de sentiments particulièrement négatifs: "rien avec moi parce que je suis étrangère donc rien de mal". Le français est d'ailleurs associé à "la paix". Pour conclure, R15 indique, comme recommandation pour améliorer la formation suivie, "plus de cours A1 avec devoir". En résumant, la faible maîtrise de la langue française, malgré deux ans déjà de séjour en France, est vraisemblablement conditionnée par une situation personnelle qui semble refléter un certain isolement (sujet monolingue, célibataire, sans enfants ni travail). Malgré cette condition, c'est une représentation positive de la langue française ("la paix"), associée à la pleine acceptation du statut d'étrangère qui semble motiver l'apprenante à aller de l'avant.

R36 est un homme géorgien de 25 ans, demandeur d'asile, célibataire, sans enfants, depuis moins d'un an en France, déclarant une scolarisation supérieure en langue géorgienne et un niveau A1 de connaissance du français. Il déclare utiliser la langue géorgienne dans

EIN, l'anglais, le russe et le géorgien dans l'EPR et l'anglais et le géorgien dans l'EPU. Concernant les raisons qui le poussent à apprendre le français à AIME, il déclare simplement que c'est "parce que j'en ai besoin", sans détailler davantage. Il déclare par ailleurs que la formation est adéquate par rapport aux attentes, notamment "parce que le professeur parle en anglais, il est très important pour moi de tout comprendre clairement", ce qui le rend "très satisfait" d'un enseignement qui produit ses effets: "Je me sens mieux intégré par les autres; je ne me sens plus comme un étranger du fait de la barrière linguistique; j'interagis et/ou je communique plus facilement avec les autres". Parmi les difficultés liées à l'apprentissage, comme pour R15 elles sont d'ordre à la fois linguistique et logistique: "Complexité du français (règles grammaticales, vocabulaire, etc.); la distance entre le centre et mon domicile est très importante"; néanmoins, le sentiment face à une certaine incapacité de mener une discussion en français est mitigé et le répondant ne manque pas d'optimisme: "Je peux parler très bientôt". Il recommande "plus de salles de cours". Enfin, du côté des représentations de la langue française, il associe cette dernière à la "seule" opportunité "pour s'intégrer en France". Par rapport à R15, qui a le même âge, R36 semble voyager à une vitesse supérieure, on dirait que la temporalité de l'apprentissage et la possibilité de communiquer notamment à l'oral avec plus de monde est un objectif ardemment poursuivi par ce participant, qui n'hésite pas à mobiliser la notion d'intégration et l'ambition, aussi, de dépasser son statut d'étranger. D'après les réponses fournies au questionnaire, la grande plus-value didactique est pour R36 la compétence linguistique de l'enseignant, qui est d'évidence à l'aise en langue anglaise, langue-passerelle décisive dans le processus d'apprentissage. Ce qui veut dire aussi que le manque de compétences linguistiques plurielles peut représenter une source de vulnérabilité linguistique grave, aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant.

Pour conclure, R38 est un homme géorgien de 22 ans, célibataire, qui n'utilise au quotidien que la langue géorgienne, sauf dans l'espace public où il déclare pratiquer également l'anglais. Il a été scolarisé jusqu'au niveau supérieur et se trouve en France depuis moins d'un an. Niveau déclaré en français: A1. Ses motivations concernant l'apprentissage du français: "Par ce que j'ai pu utiliser le français dans ma vie quotidienne et pour poursuivre mes études universitaires dans le futur". Au sujet du choix de la structure de formation (AIME), il précise les éléments suivants: "La formation est gratuite; l'offre de formation répond plus à mes besoins/attentes; le centre est plus proche/accessible pour moi; je ne connais pas d'autres organismes ou associations qui offrent une formation en FLE". Vis-à-vis de la formation, R38 se dit satisfait "parce que les cours ont de bons professeurs et que les cours sont bons pour les débutants", tout en reconnaissant que les heures de cours sont insuffisantes, notamment au vu de la "complexité du français". Quant aux sentiments suscités par l'incapacité de maîtriser une discussion en français, le répondant affirme se sentir "little bit shy" ("un peu timide"). Du côté des représentations linguistiques, elles sont largement positives ["the french language represents beauty to me" ("le français représente la beauté pour moi")] et, chose intéressante, elles montrent que, au-delà de la finalité d'ordre pratique, même en contexte d'urgence l'apprentissage ne peut que profiter de représentations positives, y compris du point de vue esthétique, de la langue étrangère ou seconde.

Bien entendu, l'analyse pourrait se prolonger et porter, entre autres, sur des individus qui, sur le papier, semblent présenter moins de facteurs de vulnérabilité linguistique. Six répondants déclarent utiliser le français dans toutes les topologies relationnelles: R2, R7, R20, R28, R35 et R42. Il s'agit de trois hommes et trois femmes, aux origines diverses, respectivement: Egypte, Mali, Mexique, Chine, Russie (x2). Si ni le genre, ni l'origine, ni la

typologie linguistique de la langue maternelle de ces individus, ni la durée de leur séjour (variant de moins d'un an à plus de cinq ans) ne semblent déterminer de manière décisive leur niveau de maîtrise du français, on peut observer que dans cinq cas sur six ces répondants sont en couple (par rapport au ratio global de 52,3% de participants en couple), et que seulement dans la moitié des cas ces couples ont des enfants. Une analyse plus approfondie permettrait de comprendre s'il s'agit de couples mixtes (avec conjoint francophone), ce qui expliquerait notamment l'utilisation du français dans l'EIN malgré un faible niveau de maîtrise de la langue – c'est le cas de R2 (A1), R20 (A2), R42 (A2). Ou bien, si c'est la présence d'un foyer qui "sécurise" le quotidien de l'immigré et qui facilite, par conséquence, son intégration tout court, y compris linguistique.

Même si nous ne pouvons aller plus loin, faute d'espace, nous soulignerons, en conclusion et une fois de plus, le poids des facteurs extralinguistiques dans l'efficacité déclarée de l'apprentissage du FLE ou FLS, tels que remontés de nos enquêtes de terrain. Ces facteurs, qui contribuent à dessiner des profils, des trajectoires très singuliers, justifient pleinement, à notre sens, la nécessité de travailler avec de modestes effectifs afin d'adapter au mieux la pédagogie non seulement aux "besoins" des apprenants, mais plus largement aux contraintes qui conditionnent ces derniers et même à leurs "désirs" ou "exigences". Pour conclure, dans les Tableaux 5 et 6 nous synthétisons, respectivement: a) les points critiques de l'apprentissage; b) les facteurs qui justifient le choix de se former dans ces deux structures associatives.

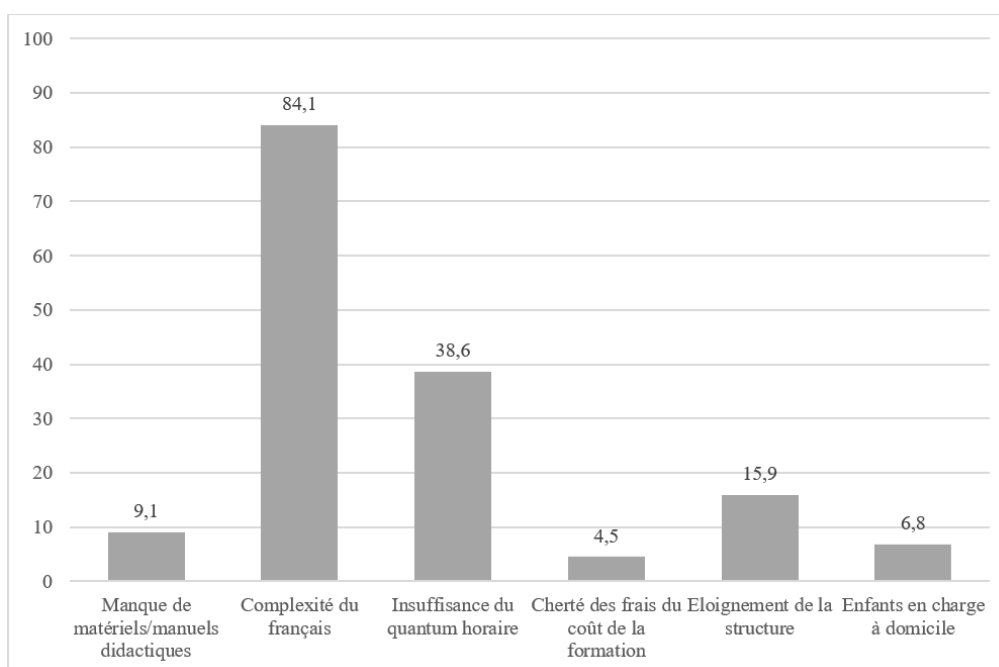


Tableau 5: Synthèse (en %) des points critiques de l'apprentissage
Source: Mballo (2023)

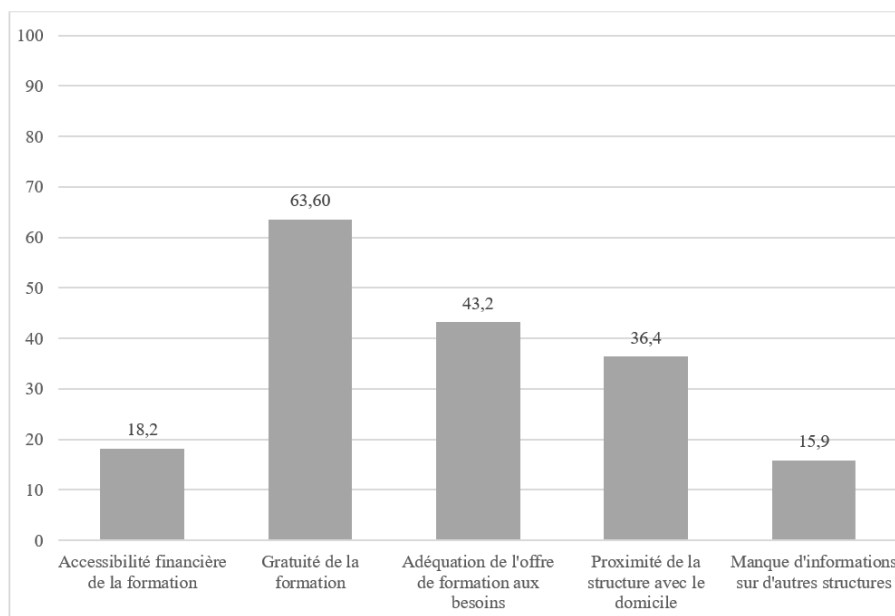


Tableau 6: Synthèse (en %) des facteurs qui ont déterminé le choix de la structure de formation
Source: Mballo (2023)

Références bibliographiques

Adami H., 2012, “La formation linguistique des migrants adultes”, in *Savoirs*, 2012/2 (n° 29), pp. 9-44. Disponible en ligne: <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2012-2-page-9.htm>. Dernière consultation: 20 décembre 2023.

Agresti G., Sous presse, “La catégorisation des langues au carrefour de sociolinguistique et droit. La notion de “langue de France” à l’épreuve du changement de statut du tamazight (berbère)”, communication présentée à la 17^e Conférence internationale de l’Académie internationale de droit linguistique (Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, 17-19 octobre 2022). Actes en préparation.

Agresti G., 2017, “La médiation socio-linguistique: une réponse à la crise des réfugiés”, in Philippe Gréciano (Sous la direction de), *La médiation dans un monde sans frontières*, Paris, Mare & Martin (“Sciences cognitives & Droit”), pp. 91-123

Agresti G., 2016, “Nous sommes tous minoritaires! Besoins de médiation et malaise linguistique”, in Giovanni Agresti et Michele De Gioia (Dir.), avec la coll. de Mario Marcon, *Médiation et droits linguistiques*, Numéro thématique de *ELA. Études de linguistique appliquée*. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie, 181 (janvier-mars 2016), Paris, Didier Érudition-Klincksieck, pp. 79-92.

Agresti G., 2015, “Misurare il disagio linguistico e la territorialità dei repertori. La comunità senegalese in provincia di Teramo”, in Giovanni Agresti et Silvia Pallini (Sous la direction de), *Migrazioni. Tra disagio linguistico e patrimoni culturali / Les migrations. Entre malaise linguistique et patrimoines culturels*. Actes des Sixièmes Journées des Droits Linguistiques (Teramo-Giulianova-Fano Adriano-Pescara, 6-8 novembre 2012), Rome, Aracne, pp. 165-190.

Cozzolino L., 2016, “La conoscenza della lingua del paese di accoglienza nella disciplina dell’integrazione degli immigrati”, in Giovanni Di Cosimo (a cura di), *Il fattore linguistico nel settore giustizia. Profili costituzionali*, Torino, Giappichelli, pp. 145-185.

- Deschamps I., 2001, “De l’Immigration à la Citoyenneté”, in *Pensée plurielle*, vol. n° 3, 1, pp. 9-22.
- Dietrich P., Loison M. et Roupnel M., 2012, “Articuler les approches quantitative et qualitative”, in *L’enquête sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 207-222.
- Fenneteau H., 2015, *Enquête: entretien et questionnaire*, Paris, Dunod.
- Gobbo F., Alcalde J., 2022, “Multiculturalismo e giustizia sociolinguistica: parametri essenziali”, in Giovanni Agresti et Francesc Feliu Torrent (Sous la direction de), *Penser et évaluer les politiques linguistiques. Terrains, critères, indicateurs*, Rome, Aracne, pp. 71-85.
- INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques), 2021, “Flux migratoires: un nombre d’entrées en France encore en retrait en 2021 par rapport à 2019”, <https://www.insee.fr/fr/statistiques/7454727>. Dernière consultation: 5 octobre 2023.
- Ledegen G., Vetier Th., 2015, “Histoire de l’immigration en France”, article en ligne, https://www.encyclopedie-des-migrants.eu/wp-content/uploads/Me%CC%81mos-histoire-des-migrations_FR_final-1.pdf. Dernière consultation : 12 octobre 2023.
- Mballo D., 2023, *Étude des facteurs de l’intégration (socio)linguistique: le cas des immigrés en France*, mémoire de Master 2 en Sciences du langage, dirigé par Giovanni Agresti, soutenu à l’Université Bordeaux Montaigne le 29 septembre 2023.
- Mercier É., 2020, *Formations linguistiques contractuelles et intégration d’adultes migrants: quelle pertinence à l’obligation de formation?* Thèse en Sciences du langage soutenue le 16 décembre 2020 à l’Université de Tours, dirigée par Véronique Castellotti et Emmanuelle Huver. Volume 1^{er} disponible en libre accès en ligne: https://www.applis.univ-tours.fr/theses/2020/105669_MERCIER_2020_archivage.pdf. Dernière consultation: 20 décembre 2023.
- Noiriel G., 2010, “Une histoire du modèle français d’immigration”, in *Regards croisés sur l’économie*, 8, pp. 32-38.
- Poggeschi G., 2015, “La mediazione linguistica e culturale come strumento esemplare per la vigenza dei diritti linguistici di prima specie”, in *Lingue e linguaggi*, 16, pp. 435-443.
- Quillot É., 2023, “La politique linguistique”, in Maria Teresa Zanola (sous la direction de), *Le français de nos jours. Caractères, formes, aspects*, Rome, Carocci, pp. 157-181.
- Rea A., 2021, “II/Sociologie historique des migrations en Europe”, in Andrea Rea (éd.), *Sociologie de l’immigration*, Paris, La Découverte, pp. 19-28.