



Master

2017

Public access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

L'engagement en formation linguistique pour les immigrés adultes à Genève

Fejzi, Arberie; Zhao, Ran

How to cite

FEJZI, Arberie, ZHAO, Ran. L'engagement en formation linguistique pour les immigrés adultes à Genève. Master, 2017.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:98655>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 15.03.2023 03:16



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

L'engagement en formation linguistique pour les immigrants adultes à Genève

**MÉMOIRE RÉALISÉ EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE
UNIVERSITAIRE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION-FORMATION DES
ADULTES**

PAR

Arbërie FEJZI

Ran ZHAO

DIRECTEUR DU MÉMOIRE

Stéphane JACQUEMET

JURY

Laurent FILLIETTAZ

Christopher PARSON

GENÈVE 05.09.2017

**UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
SECTION SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

RESUME

La Suisse est depuis toujours un pays d'émigration et d'immigration. Parmi ses différents cantons, celui de Genève reste un canton particulier de par la diversité de sa population, constituée de 1/3 de Genevois, 1/3 de confédérés et 1/3 d'immigrés.

Parmi le tiers d'immigrés, la plupart décide de s'engager en formation pour apprendre la langue locale même si ce choix demeure personnel et facultatif. Aujourd'hui, Comme le souligne Adami H., spécialiste de la formation linguistique pour des immigrés, « l'accent mis récemment sur la maîtrise de la langue en ce qui concerne l'intégration des immigrés parce que la langue n'est pas seulement conçue comme un outil de communication mais comme une préférence identitaire. » (2009, p.13)

Ainsi, ce mémoire se fixe pour objectif de comprendre quels sont les facteurs spécifiques aux immigrés adultes qui poussent à l'engagement en formation linguistique. Il s'agit, en définitive de mieux connaître les nouveaux arrivants immigrés à Genève qui souhaitent s'intégrer dans leur nouveau pays d'accueil au travers de l'engagement en formation.

A cette fin, l'étude s'appuie sur une recherche qui met en évidence les théories de l'engagement en formation pour des immigrés adultes ainsi que sur une recherche empirique sur un échantillon de 11 personnes issues d'une immigration récente (moins de dix ans).

L'étude relève 4 facteurs principaux qui influent sur le processus de l'engagement en formation et qui contribuent à une meilleure compréhension de la population concernée, c'est à dire celle public immigrée.

Mots-clés

Engagement, formation linguistique, immigrés adultes

Remerciements

Nos remerciements s'adressent à toutes celles et tous ceux qui ont contribué, d'une façon ou d'une autre, à la réalisation de ce mémoire.

A Monsieur Jacquemet qui, en tant que directeur de mémoire, nous a inspirées et guidées tout au long de ce travail. Ses conseils et remarques ont été pertinents et précieux pour nous. Merci également pour sa cordialité et son efficacité.

A Monsieur Parson qui s'est montré à l'écoute et qui nous a tout particulièrement conseillées lorsque nous avons rencontré des doutes au niveau des concepts employés.

A Monsieur Filliettaz, pour avoir accepté de faire partie du juré. Merci d'avance pour ses conseils qui seront importantes pour nous.

A nos familles qui nous ont soutenues tout au long de ce travail. Sans elles, rien n'aurait été possible.

A notre binôme (l'une à l'autre), pour la complémentarité et la détermination malgré les nombreuses contraintes familiales. Pour des jeunes mamans immigrées avec des petits enfants, la réalisation de ce travail a été un grand défi. Grâce à nos efforts et complicité, ce travail de mémoire a été un très bon échange pour nous deux.

Table des matières

Introduction	6
1. Contexte de la recherche	8
1.1. L'immigration	8
1.1.1. Les personnes immigrées.....	10
1.1.2. L'histoire de l'immigration en Suisse	11
1.2. L'immigration en Europe	14
1.2.1. L'immigration en Europe, une question centrale.....	14
1.2.2. L'identité en lien avec l'immigration en Europe.....	18
1.2.3. Les législations en lien avec l'intégration linguistique en Europe.....	19
1.3. La situation actuelle en Suisse	23
1.3.1. La caractéristique de la Suisse	23
1.3.2. L'intégration linguistique en Suisse.....	25
1.3.3. Les programmes cantonaux d'intégration : PIC.....	28
1.3.4. Le curriculum-cadre	29
1.3.5. Le programme FIDE - apprendre, enseigner, évaluer.....	30
1.4. L'immigration sur le plan cantonal de Genève	32
1.5. La politique d'intégration linguistique dans le canton de Genève	34
2. Cadre théorique	37
2.1. L'intégration	37
2.1.1. La définition	37
2.1.2. Le facteur d'intégration	39
2.1.3. Synthèse	45
2.2. L'engagement en formation	45
2.2.1. Les motifs de l'engagement en formation	45
2.2.2. La dynamique motivationnelle	48
2.2.3. La dynamique identitaire	50
2.2.4. L'articulation entre facteurs internes et facteurs externes	51
2.2.5. Synthèse	52
2.3. Les quatre facteurs à l'engagement en formation	52
2.3.1. La catégorie d'obstacles institutionnelle	54
2.3.2. La catégorie d'obstacles dispositionnelle.....	56
2.3.3. La catégorie d'obstacles situationnelle.....	58
2.3.4. La catégorie d'obstacles informationnelle	59
2.3.5. Synthèse	60
2.4. Les enjeux de la formation linguistique	61
2.4.1. La formation tout au long de la vie.....	61
2.4.2. L'histoire des dispositifs de formation linguistique	63
2.4.3. Caractéristiques du public cible	63
2.4.4. L'exigence formative d'aujourd'hui	67
2.4.5. Les femmes et les hommes issus de l'immigration face à la formation continue	69
2.4.6. Synthèse	70
3. Problématique et questions de recherche	72
3.1. Problématique	72
3.2. Objectifs du mémoire et questions de recherche	74
4. Méthodologie	76
4.1. Opérationnalisation en indicateurs	76
4.2. Population	78
4.3. Méthode de recueil de données	80
4.4. Méthode d'analyse	82

5. Présentation des résultats	85
5.1. Facteurs institutionnels.....	85
5.1.1. L'accueil dans les institutions de formation.....	85
5.1.2. La fréquence et les horaires des classes	86
5.1.3. Le prix du cours	87
5.1.4. L'hétérogénéité des apprenants.....	87
5.1.5. Le statut des formateurs.....	89
5.1.6. La méthode pertinente	90
5.1.7. Un programme pertinent.....	91
5.1.8. La relation entre des acteurs	91
5.2. Facteurs situationnels de vie	92
5.2.1. Les conditions de vie précaires.....	92
5.2.2. L'entourage familial	94
5.2.3. La distance géographique des institutions de formation	97
5.3. Facteurs dispositionnels.....	98
5.3.1. Perception et valeurs des individus face à la formation linguistique	98
5.3.2. Expérience scolaire antérieures.....	100
5.3.3. Manque de confiance en soi et la capacité d'apprendre.....	101
5.3.4. Sentiment de sécurité dans le pays d'accueil.....	102
5.3.5. Aspect de l'âge.....	103
5.3.6. Motivation intrinsèque.....	104
5.3.7. Motivation extrinsèque	108
5.4. Facteurs informationnels.....	113
5.4.1. L'accès à l'information	113
5.4.2. Participation aux associations.....	115
5.4.3. Le nombre d'amis et la famille dans la société d'accueil.....	116
5.4.4. Informations liées à l'organisation d'institutions et les financements publics.....	118
5.4.5. Informations sur les contenus des cours et le mode de fonctionnement.....	120
6. Discussion des résultats.....	122
6.1. Facteurs institutionnels.....	122
6.1.1. Aspects liés à l'organisation de l'institution.....	122
6.1.2. Aspects pédagogiques.....	123
6.1.3. Aspects relationnels.....	125
6.2. Facteurs d'engagement en formation linguistique liés aux situations de vie	127
6.2.1. La précarité des conditions de vie	127
6.2.2. Les ambivalences de l'entourage familiale	129
6.3. Facteurs dispositionnels.....	131
6.3.1. Les incidences de l'expérience scolaire antérieure sur la personne	131
6.3.2. Les incidences de l'âge et de la motivation de la personne sur l'engagement en formation linguistique	134
6.4. Facteurs informationnels.....	137
6.4.1. Le réseau social.....	137
6.4.2. Diffusion d'informations.....	138
6.4.3. L'importance de la communauté d'origine	138
6.5. Synthèses des discussions et réponses aux questions de recherche.....	139
6.5.1. Facteurs liés aux institutions.....	139
6.5.2. Facteurs liés aux situations de vie	141
6.5.3. Facteurs liés aux dispositions des immigrants.....	142
6.5.4. Facteurs liés à l'information.....	143
6.5.5. Interaction entre des facteurs différents.....	144
6.5.6. Impératifs familiaux pour les femmes	145
7. Réflexions et recommandations.....	147
7.1. Adéquation des attentes et des propositions de formation	147

7.2. Public en formation et contexte de vie	150
7.3. Place de l'information	151
7.4. Engagement de l'employeur	152
8. Bilan de la recherche.....	153
8.1. A propos du public cible	153
8.2. A propos de la méthode de recherche.....	153
8.2.1. Méthodes liées avec succès.....	153
8.2.2. Axes d'amélioration	154
Conclusion	156
Bibliographie.....	157
Liste des annexes	166

Introduction

Dans toute l'Europe, la question de l'immigration est, pour le meilleur et pour le pire, une question politique centrale. La Suisse est depuis toujours un pays d'émigration et d'immigration. Aujourd'hui, la nouvelle génération d'immigrés est différente par rapport à l'ancienne génération. Le motif d'immigration n'est plus seulement économique, les immigrés désirent également s'intégrer dans la cité et surtout se réaliser en termes de projet personnel et professionnel.

Cependant, les inégalités de traitement, le manque d'accès à la sécurité sociale, aux services publics et au logement sont des obstacles qui rendent difficile l'intégration dans le pays d'accueil.

A Genève particulièrement, il y a une grande majorité d'immigrés non-francophones. Pour cette population, la connaissance de la langue est une condition indispensable pour une bonne intégration. De ce fait, l'engagement en formation linguistique n'est pas important uniquement pour l'Etat ou l'intégration sociale ; elle est aussi primordiale pour le développement des immigrés eux-mêmes.

En outre, nous sommes dans une logique d'éducation permanente et les besoins en termes de formation des personnes actives sont présents et évoluent tout au long de la vie personnelle et professionnelle.

Initialement, le choix du sujet de recherche s'est fait en référence à notre propre vécu. Comme la plupart des immigrés non francophones nouvellement arrivés, nous avons commencé par apprendre la langue française, afin de pouvoir évoluer et nous intégrer. Le parcours de notre engagement en formation n'a pas été des plus simples et bien qu'ayons des difficultés diverses, grâce aux études en formation des adultes que nous avons suivies à l'UNIGE, nous avons pu développer une meilleure conscience des enjeux de la formation. De fait, nous étions désormais mieux outillées pour identifier certains des facteurs qui jouent un rôle dans cet engagement.

Par ailleurs, au travers de notre parcours dans l'apprentissage de la langue française, nous avons rencontré d'autres immigrés adultes à Genève qui ont eu des expériences et des parcours différents quant à l'engagement en formation linguistique. Certains ont réussi à

maîtriser le français dans un temps court sans dépendre d'aucune aide financière de l'Etat alors que d'autres ont éprouvé beaucoup de difficultés dans leur apprentissage de la langue. C'est donc logiquement que cette situation nous a interpellé et nous nous sommes demandées pourquoi, autrement dit, quelles sont les raisons pour lesquelles certains d'entre eux parviennent à réussir l'apprentissage du français alors que d'autres ne le peuvent pas. Le travail de mémoire que nous présentons ici nous a permis d'identifier certains des facteurs clés qui empêchent ou favorisent l'engagement des personnes dans une formation linguistique.

Dans le cadre de ce mémoire de fin d'études, il nous semble pertinent, non pas de trouver des solutions concrètes aux problèmes d'engagement en formation linguistique, mais plutôt de contribuer à la connaissance empirique de cette thématique pour en avoir une meilleure compréhension. Dans notre recherche, la didactique de l'apprentissage n'est pas l'objectif visé ; notre ambition est d'avoir une meilleure compréhension des facteurs qui favorisent ou empêchent l'engagement en formation linguistique et d'essayer de proposer des pistes sous forme de recommandations.

Le plan de notre travail de mémoire s'articule en huit chapitres. Le premier chapitre présente notre contexte de recherche tout en abordant les notions de l'immigration, de l'immigré, les politiques actuelles en Europe, en Suisse et à Genève, en lien avec l'immigration et les immigrés. Dans le deuxième chapitre, nous traitons du cadre théorique et notamment des facteurs liés à l'engagement en formation linguistique. Le troisième et le quatrième chapitre développent respectivement la problématique de notre recherche et la méthodologie, avec un tableau des indicateurs qui nous ont permis d'identifier les facteurs qui empêchent ou favorisent l'engagement en formation linguistique chez les sujets. De plus, à l'annexe 3, se trouve un tableau de résultats pour chaque indicateur (extractions des verbatims, catégorie par catégorie). Ensuite, au cinquième chapitre sont exposés les résultats issus de l'analyse des facteurs de l'engagement en formation linguistique ; le sixième chapitre fait part de la discussion de ces résultats.

Les recommandations font l'objet de notre septième chapitre et le huitième expose le bilan de la recherche avec des suggestions pour un élargissement de cette recherche.

1. Contexte de la recherche

1.1. L'immigration

Avant de commencer à traiter l'immigration en tant que telle, nous estimons qu'il est important de donner la définition de cette notion et d'expliquer ce qu'elle implique. Le terme de « l'immigration » sous-entend « l'action de venir s'installer et travailler dans un pays étranger, définitivement ou pour une longue durée » (Archibald & Chiss, 2007, 46). Plus précisément, la notion d'immigrant vient du mot latin *Immigrare* qui date des années (1840), qui veut dire « venir dans, s'introduire dans » (Idem). Selon Seguel (2011), « l'immigration ainsi que l'émigration représentent les deux variantes du terme de migration » (p.9). La migration implique un changement des frontières lesquelles peuvent être plus au moins nombreuses. En ce qui concerne le terme d'émigration, celui-ci concerne les personnes qui quittent un endroit pour se rendre vers un autre pays pour une longue ou courte durée, alors que le terme d'immigration concerne les personnes qui arrivent dans un autre lieu ou un pays. Dès lors, nous pouvons définir l'immigration comme un processus de changement de pays par lequel les personnes vont d'une région ou d'un pays vers un autre. Le fait d'immigrer implique donc un déplacement d'un pays à un autre : il s'agit tout d'abord de franchir les frontières d'une autre nation, ce qui peut se révéler compliqué non seulement pour des raisons géographiques et administratives, mais aussi parce que changer de pays signifie se trouver face à une autre culture, qui diffère souvent de la sienne (Loutan, 2009).

La migration est une transition sociale pour la personne concernée, car elle représente une rupture temporaire ou définitive avec sa propre société d'origine, ses valeurs, ainsi qu'un changement de son statut, par exemple. La plupart du temps, les personnes issues de l'immigration n'ont pas le même statut dans le pays d'accueil que dans le pays d'origine. Souvent, ils deviennent des ouvriers occupant des emplois non qualifiés malgré leur niveau d'études dans le pays d'origine (Adami, 2012). À ce propos, pour la personne qui a connu l'immigration, « la transition sociale réduit en somme les rôles joués par l'immigration en le « désocialisant », en réduisant et en modifiant ses valeurs, ainsi que l'image de son propre statut » (Chalom, 1990 p. 19). Durant l'immigration, les personnes sont donc fréquemment confrontées à un déclassement. En effet, elles ont soit interrompu leurs études dans leur pays d'origine, soit le niveau d'études dans leur pays d'origine n'est pas reconnu officiellement dans le pays d'accueil ; en conséquence, elles doivent accepter des emplois non qualifiés.

Comme le mentionne également Adami dans son ouvrage « les migrants qualifiés et diplômés dans leur pays d'origine doivent parfois accepter, pour des raisons de non-reconnaissance de leur diplôme ou de discrimination, des emplois qui ne correspondent pas à leurs qualifications » (2009, p.14). En lien avec ceci, l'OFS¹ affirme que jusqu'à l'an 2000 la majorité de ces personnes venues en Suisse avaient un faible niveau de formation. Par contre, dès les années 2000, un nombre croissant de ces personnes arrive en Suisse avec un niveau d'étude de plus en plus élevé. Du reste, actuellement, ce nombre de personnes qualifiées en Suisse s'élève à 60% (OFS², 2009). A titre comparatif, l'autre partie, c'est à dire les immigrés ayant un faible niveau de formation représente environ 40%. Le niveau d'études des individus est important, car c'est en fonction de leur niveau de formation que nous pouvons supposer à quelle catégorie sociale ils appartiennent. Ce qui montre en définitive que ces « déterminants sociologiques ont des conséquences sur le plan du processus d'acculturation et notamment dans le domaine linguistique » (Adami, 2009, p.16).

De ce qui précède, le succès de l'intégration dans le système d'enseignement, de la formation continue, et dans le monde du travail est directement lié aux connaissances linguistiques. Ce qui nous fait comprendre que plus le niveau d'études des immigrés est élevé dans leur pays d'origine, plus ils ont intérêt à s'intégrer dans la société d'accueil et à apprendre la langue de celle-ci. Dans cette logique, selon Adami, les pays de l'Union Européenne parlent de l'immigration choisie qui consisterait à donner davantage la possibilité aux immigrés qualifiés avec des études supérieures, et faisant partie de la classe moyenne ; les ressorts de cette option de l'immigration seraient « moins différents, plus conformes au standard social dominant et donc plus intégrables » (p.4). Le but est de choisir des personnes qui s'intègrent dans la société hôte facilement ; autrement dit, des personnes qui ne disposent pas de difficultés en lien avec l'insertion sociale, l'intégration dans la société d'accueil, ou qui ne viennent pas d'une société où la différence est très grande tant au niveau de l'éducation, du développement économique, que de la culture.

Dans les lignes qui suivent, nous verrons que les législations, dans la majorité des pays de l'Union Européen, posent, maintenant, certaines conditions aux personnes issues de l'immigration, conditions indispensables à l'intégration dans la société d'accueil.

1 Office fédéral de la statistique

2 <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/347176/master>

1.1.1. Les personnes immigrées

Les immigrés dont nous allons parler ici sont des étrangers nés à l'étranger. A Genève, même s'il y a beaucoup de personnes de nationalités étrangères, il arrive souvent qu'elles soient nées et scolarisées en sol genevois : cette dernière catégorie n'est pas concernée par la formation linguistique. Les personnes concernées dans cette recherche sont dès lors des immigrés adultes dont le français n'est pas leur première langue, et qui, quel que soit leur nationalité, suivent une formation linguistique dans le pays d'accueil, en l'occurrence à Genève, et ce, pour des raisons d'intégration sociale autant que pour leur propre développement. Selon Adami (2009), les individus concernés, tel est notre cas, sont des « adolescents ou des adultes qui suivent une formation linguistique dans la langue du pays d'accueil, parce que celle-ci n'est pas leur langue première, pour des raisons d'intégration scolaire et sociale » (Adami, 2009, p.13). Majoritairement, les raisons pour lesquelles les personnes décident de changer de pays sont économique, politique, professionnelle, ou encore pour le regroupement familial. D'après Türker (2007), les immigrés sont ceux qui viennent s'installer dans « un pays étranger au sien par choix ou par obligation (économique ou politique), ou encore dans le cadre d'un échange » (Türker, 2007, p.3). Souvent la personne qui s'installe dans un nouveau pays se trouve en situation « de rupture avec ses habitudes de vie » notamment, la langue, l'environnement, le fonctionnement, le réseau social, la culture, etc. Ainsi, elle est obligée de trouver un moyen pour s'intégrer et gérer ce changement au mieux avec les ressources qu'elle possède. De plus, les personnes qui immigreront souvent ne connaissent pas le pays d'accueil, ni sa culture et ni sa langue (Chalom, 1990). Ce qui implique un véritable bouleversement dans leur. Par conséquent, elles sont fréquemment seules face à la société d'accueil et doivent affronter de nombreux défis afin de s'y intégrer. Pour les immigrés, « les enjeux sont immédiats et ils ont davantage d'implications, puisque l'acquisition d'une langue de leur nouvel espace peut être vécue comme un enrichissement identitaire mais aussi comme une forme de vulnérabilité ou générer de la souffrance (celle de ne pas pouvoir s'exprimer), tout comme une altération possible de l'identité existante » (Conseil d'Europe, 2014, p.16). La majorité des immigrés rencontre une culture très différente de leurs pays d'origine. Ce qui fait prendre conscience de certaines normes et habitudes bien distinctes de celles du pays d'origine et qui appelle à s'adapter afin de pouvoir prendre part et d'être accepté dans la nouvelle réalité. En ce sens, Chalom (1990) parle d'intégration considérée comme signifiant « à la fois le maintien d'identité culturelle de l'immigration et la recherche d'appartenance au contexte social de la société d'arrivée » (p. 26). Par exemple, les personnes immigrées se

trouvent en situation d'immersion linguistique dans la société du pays d'accueil : il ne s'agit pas d'une stratégie ou d'un choix didactique mais d'une réalité factuelle qui les appelle à adopter le code linguistique du nouveau territoire. Toutefois, il est important de souligner qu'apprendre la langue du pays d'accueil, s'intégrer et apprécier une nouvelle culture ne veut pas forcément « impliquer une rupture des liens qui nous unissent aux cultures dans lesquelles nous avons grandi » (Conseil d'Europe, 2014 p.9) en parlant des immigrés.

1.1.2. L'histoire de l'immigration en Suisse

La société Suisse est très hétérogène tant sur le plan linguistique, culturel que politique, ce qui fait que la conception de l'intégration diffère souvent d'une région linguistique à une autre ou d'un canton à l'autre (Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012, p.89). D'après l'ouvrage de Seguel (2011), la société suisse a toujours été une société d'émigration et d'immigration. Pendant le 18^e siècle, la Suisse était un pays d'émigration, alors qu'elle devient progressivement un pays d'immigration à la faveur de la période d'industrialisation de la seconde moitié du 19^e siècle (Piguet, 2004, p.14). Ce qui montre que l'immigration en Suisse fait date. Plus précisément, durant l'année 1848, les premiers immigrés étaient généralement des artisans qualifiés et venaient des pays voisins comme l'Allemagne, la France, l'Autriche, et furent suivis par les personnes venues d'Italie dès les années 1885. (Piguet, 2004). Un des facteurs qui peut expliquer ce taux d'immigration en Suisse est le côté économique. Souvent les personnes venues en Suisse avaient pour objectif d'intégrer le marché du travail afin de trouver une vie meilleure.

D'après le service communautaire de la planchette (2006)³, une immigration significative est « intervenue entre 1888 et 1914, en relation avec la croissance de l'économie et la mise en chantier du réseau ferroviaire ; les travailleurs étrangers pouvaient alors s'établir librement en Suisse et y disposaient d'une grande liberté professionnelle ». Selon la même source, pendant et aussi après la Première Guerre Mondiale, la circulation des personnes a fortement diminué, le taux d'immigration passant de 15.4% à 5.2%. En revanche pendant la Deuxième Guerre mondiale « le besoin de main-d'œuvre a été le facteur déclencheur majeur de l'immigration d'après-guerre » (Piguet, 2004, p12). Entre les années 1950 et 1970, « l'activité économique en Suisse est telle que le pays recrute de nombreux travailleurs étrangers en provenance des pays voisins (Bolzman, 2002, p.90). La main d'œuvre d'immigrés a été considérée comme

³ Service communautaire de la planche : http://www.planchette.ch/menu_politique_migratoire.html

des employés de passage, c'est à dire qui venait travailler en Suisse et qui rentraient dans leur pays d'origine après une courte durée de résidence en Suisse (Service communautaire de la planchette, 2006). En clair, ceux à qui était octroyé le droit de venir en Suisse étaient des personnes qui se déplaçaient pour travailler. Comme mentionne à juste titre Bolzman, « *le statut juridique (de l'étranger) en Suisse est directement lié au travail. En effet, (...), la Suisse ne connaît pas de permis de travail distinct. L'activité lucrative d'un étranger est réglée dans son autorisation de séjour* » (Bolzman, 2002, p.91). Cette loi était assez compliquée pour les immigrés, puisqu'à partir du moment où les autorités ne renouvelaient pas le permis de séjour aux personnes qui venaient travailler en Suisse, ceux-ci devaient automatiquement quitter le pays.

Vers la fin des années 60, les immigrés s'établirent en Suisse de manière progressive et atteignirent la proportion de 15% (service communautaire de la planchette, 2006). Sur ce point, il faut rappeler que cette proportion a suscité la crainte chez plusieurs citoyens suisses au point que certains ont parlé d'une « surpopulation étrangère » (Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012, p.91), induisant même l'idée d'une « influence des étrangers sur la vie économique, intellectuelle et spirituelle du pays » (Piguet, 2004, 91). Dans les années 70, le Conseil fédéral modifie la loi pour les immigrés, en ayant pour but de limiter le nombre des personnes qui entraient en Suisse. De 1973 jusqu'en 1974, la crise pétrolière ouvre une troisième période avec le départ de dizaine de milliers d'étrangers qui perdent leur emploi et doivent quitter le pays (Piguet, 2004, p.13). D'après Adami (2012), les politiques en lien avec l'immigration « mises en place successivement ne correspondent pas à une logique à long terme et cette tension entre la volonté d'insérer les migrants et, au contraire, celle de les inciter à repartir, est permanente jusqu'aux années 1980 qui connaîtront une inflexion décisive » (p.15). A partir des années 80 en effet, les immigrés choisissent de s'installer définitivement dans le pays d'accueil et les politiques doivent impérativement trouver les moyens de s'adapter. En contrepartie, les immigrés ont, pour leur part, l'obligation de s'assimiler à la population d'accueil (Adami, 2012, p.15).

Dans les années 2002, une nouvelle loi a été adoptée. Cette fois-ci, selon les besoins du marché du travail, les personnes qui font partie des Etats de l'Union Européenne et de l'Association économique de libre circulation (AELE) peuvent être recrutées dans les pays de l'UE. Toutefois, l'accès à l'emploi est limité pour les personnes ne faisant pas partie de l'UE. Ainsi, à partir de ce moment, l'immigration résulte en premier lieu des besoins du marché du

travail. Actuellement, la politique en Suisse est de donner la possibilité aux personnes hautement qualifiées de venir travailler dans la Confédération Helvétique, à condition qu'il existe un intérêt économique pour le pays (SEM, 2012). Ainsi, le but de cette loi est de favoriser la libre circulation à l'intérieur des 28 pays de l'Union Européenne et de limiter le nombre des personnes qui viennent de l'extérieur de l'Europe.

Les immigrés qui viennent en Suisse ont pour obligation de s'intégrer dans la communauté suisse. La loi sur les étrangers précise que la Confédération avec les cantons et les communes doivent « tenir compte des objectifs d'intégration des étrangers dans l'accomplissement de leurs tâches » (SEM, 2012). Cette politique a été inscrite dans la loi sur les étrangers adoptée en 2008 et qui s'intitule (LEtr). Celle-ci vise l'encouragement de l'intégration des étrangers et favorise la coexistence de la population suisse et étrangère par le biais notamment de l'apprentissage d'une des langues nationales suisse. Plus précisément, cette loi vise à faciliter la vie des immigrés en Suisse en favorisant l'harmonie des relations entre les citoyens. Néanmoins, cette loi peut créer des obstacles à l'obtention de la nationalité suisse (Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012, p.93), à travers certaines conditions qu'elle pose comme par exemple, le fait d'avoir le permis C depuis un certain nombre d'années, d'avoir un certain niveau de langue orale et écrite, d'être intégré dans la société suisse, de connaître la culture et la politique du pays, etc. C'est le lieu de souligner que les politiques en lien avec l'immigration deviennent de plus en plus exigeantes en posant des conditions restrictives aux immigrés. Depuis la mise en œuvre de cette loi sur l'encouragement de l'intégration des étrangers (LEtr), les autorités cantonales pourront s'imaginer « d'accorder des contributions financières à l'intégration des étrangers, notamment si elles soutiennent des projets qui favorisent l'apprentissage d'une langue nationale et participent de façon appropriée aux coûts » (Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012, p.95).

Dans le but de réduire le nombre de populations qui vient d'ailleurs, une loi a été votée dernièrement le 9 février 2014 contre l'immigration de masse, laquelle va s'appliquer à partir de cette année 2017. Selon l'OBS⁴, la loi en question vise directement les Européens « venus par dizaines de milliers s'installer en Suisse depuis l'entrée en vigueur au début des années 2000 des accords de libre circulation entre la Suisse et l'UE ». La loi en question a fortement été critiquée par l'UE qui la trouve totalement « incompatible avec les accords de libre

⁴ L'OBS : <http://tempsreel.nouvelobs.com/societe/20160304.AFP8911/la-suisse-presente-son-plan-pour-limiter-l-immigration-a-partir-de-2017.html>

circulation en vigueur » (Idem). Avec l'entrée en vigueur de cette loi, le nombre des personnes qui entrent en Suisse par année, sera fortement limité.

Sur un autre plan, les différentes régions linguistiques présentent des différences par rapport aux immigrés concernant la place qui leur est donnée dans la société ou dans la vie collective. Par exemple, les immigrés qui habitent en Suisse alémanique pourront participer plus facilement dans le champ économique ; par contre, ils auront plus d'obstacles pour accéder aux champs public et politique ; tandis que ceux qui vivent en Suisse romande et qui ont des connaissances de la langue française auront la possibilité de participer dans les sphères politique et publique (Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012, p.94). Comme nous venons de le voir, les immigrés n'auront pas les mêmes droits selon les cantons, et souvent ils rencontreront des limites dans les diverses sphères de la vie.

Pour conclure sur la partie de l'histoire de l'immigration en suisse, selon les statistiques de l'OFS (2015), depuis 1945, il y a plus de deux millions d'immigrés qui sont venus en Suisse ou qui vivent en tant qu'enfants d'immigrés ou immigrés de la deuxième génération.

1.2. L'immigration en Europe

1.2.1. L'immigration en Europe, une question centrale

Actuellement, sur le continent européen, la question de l'immigration est centrale. En Europe, durant l'année 2016, environ 1,3 millions de demandeurs d'asile ont été enregistrés. Les causes principales de ce nombre très élevé de personnes qui visent la destination de l'Europe sont les conflits et la crise qui touchent le continent africain et surtout le Proche-Orient. Selon SEM⁵, le conflit « armé qui sévit en Syrie depuis cinq ans a enregistré une grave crise humanitaire et plonge la population syrienne dans de grandes souffrances ». Le continent européen est donc choisi par ces individus afin de fuir la guerre et trouver un endroit plus sûr. Les années 2015 et 2016 ont été marquées par l'arrivée importante d'immigrés dans l'UE. Au regard du nombre croissant d'immigrés arrivés en Europe et de la crise migratoire, les pays de l'Union Européenne et la Turquie ont conclu un accord pour fermer les frontières des Balkans

⁵ Secrétariat d'Etat des migration SEM : <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home.html>

dans le but de freiner cette vague migratoire. Selon SEM, depuis l'accord en question, les aspirants à l'immigration en Europe ne peuvent plus passer par les pays des Balkans pour arriver en Europe. Avec cet accord, en conséquence, la vague d'immigrés qui arrivait constamment dans les pays de l'Union Européenne s'est fortement réduite. Cependant, ces politiques mises en place afin de bloquer la route par laquelle passaient les immigrés pour arriver en Europe, ont « une incidence directe sur la crise migratoire » (Geneva Hub for Democracy, 2016, p.4). Selon la même source, environ 60 000 personnes sont bloquées dans certains pays des Balkans.

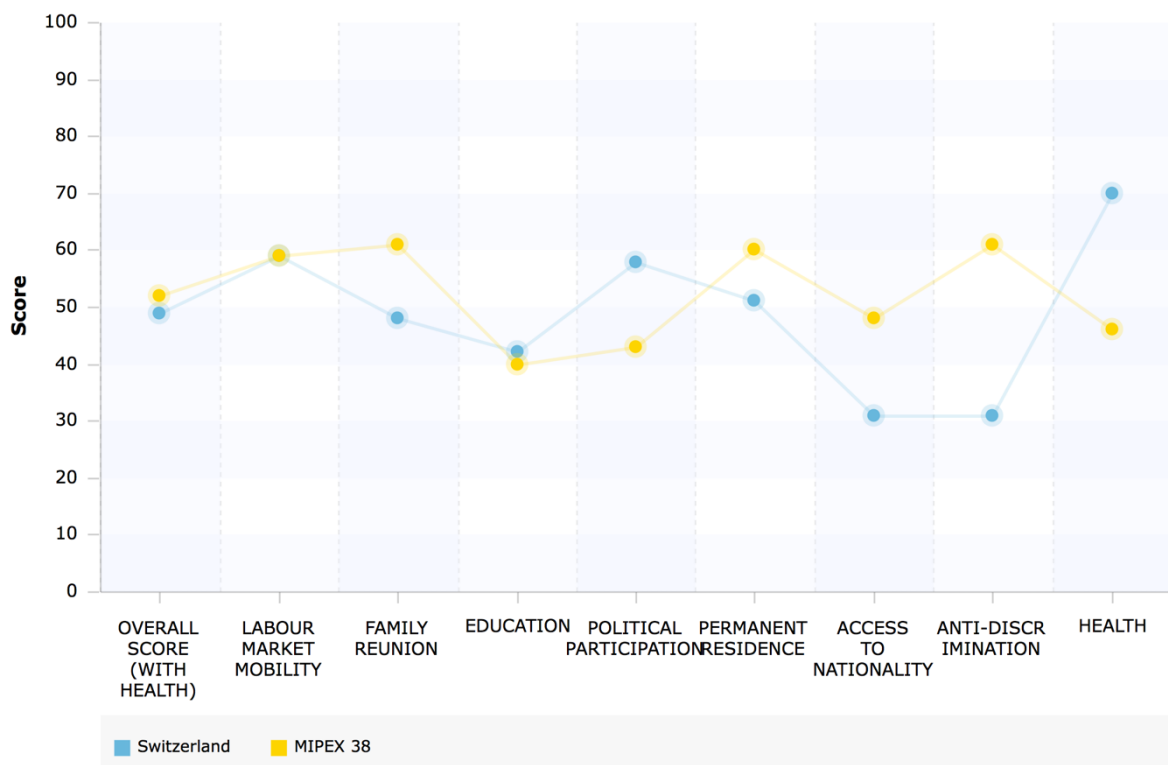
Dans le même temps, malgré la fermeture des frontières en 2016 aux Balkans, le taux des immigrés qui traversent la Méditerranée pour atteindre l'Europe a augmenté (OIM⁶, 2016). Dans le rapport de Geneva Hub for Democracy (2016), il est mentionné que cette situation laisse des doutes sur deux choses : d'un côté, par quel chemin les immigrés arrivent-ils à atteindre l'Europe, malgré les dangers qu'ils peuvent rencontrer durant ce trajet, et de l'autre côté, ce « phénomène migratoire » qui a commencé depuis l'année 2015 va continuer à se faire. Peter Van der Auweraet, membre de l'OIM, lors de l'événement « Geneva Hub for Democracy » qui s'est déroulé en 2016, en lien avec la crise migratoire, propose « d'ouvrir plusieurs voies légales afin de permettre aux migrants d'arriver sur le sol européen. Cela contribuera à une meilleure gestion de ce phénomène naturel qu'est la migration, qui n'est pas nouveau mais qui néanmoins surprend aujourd'hui davantage par son ampleur (mal gérée par les institutions européennes) que par son existence » (p.4). Cette crise migratoire actualisée depuis quelques années remet en cause les politiques migratoires adoptées au fil des ans.

A titre indicatif, voici quelques chiffres relatifs à l'immigration dans un certain nombre de pays selon une étude de l'institution nationale d'études démographiques publiée en 2010 : il existe entre 7% à 16% d'immigrés en Europe. En Autriche, il y a une proportion de 16% des personnes issues de l'immigration ; le taux le plus élevé se trouve au Luxembourg avec 35%, suivi par la Suisse avec 23%, ensuite en Suède et en Espagne nous trouvons environ 14% des immigrés, aux Etats-Unis et en Allemagne, 13%, en France 11%, aux Pays-Bas et au Royaume Uni, 10%, la Belgique 9% et en Italie 7%, soit le taux des immigrés le plus faible (Extramaniana, 2012). En outre, selon SEM (2017), l'un des pays qui a été particulièrement touché ces dernières années par l'arrivée d'immigrés, était l'Allemagne. En effet, environ 400

⁶ Organisation International pour les Migrations (OIM) : <https://www.iom.int/fr>

000 à 500 000 « demandes comptabilisées par ce pays en 2016 pourraient avoir été déposées par des personnes qui étaient arrivées plus tôt » (SEM, 2017).

Au niveau de la Suisse, selon le résultat du projet MIPEX⁷, avec un score moyen de 49 sur 100 dans la plupart des politiques fédérales et cantonales en suisse, les proportions entre le nombre d'opportunités et d'obstacles à la participation à la société suisse sont quasi équivalentes pour les immigrants non européens. Cependant, si nous comparons ces politiques avec la moyenne des autres pays, certains sont moins égaux que les autres.



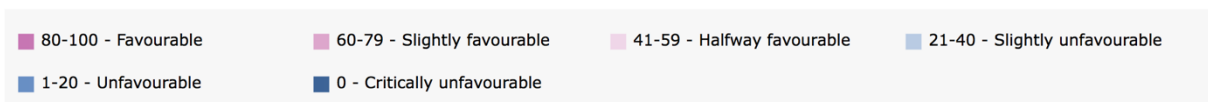
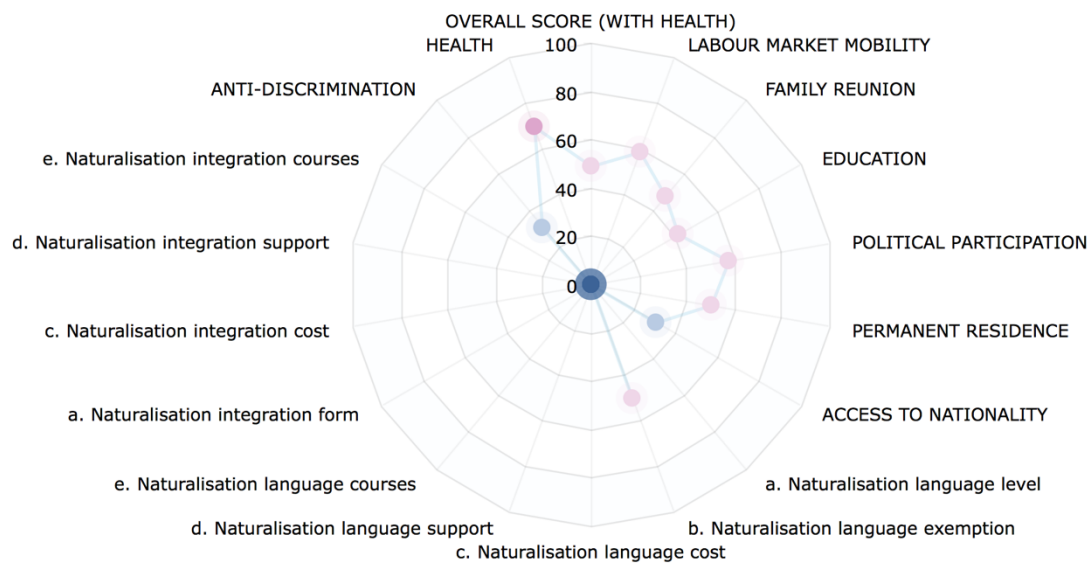
Source : MIPEX 2015, consulté le 1 avril 2017 dans <http://www.mipex.eu/switzerland#/tab-education>

Selon le lien ci-dessus, qui nous permet de comparer plusieurs politiques d'autres pays, nous remarquons que la politique en lien avec le domaine de la santé en Suisse est supérieure à la moyenne comparant aux autres pays d'Europe, alors qu'il y a des politiques qui sont loin de la moyenne. Par exemple, la politique d'anti-discrimination (30/100) prouve que les victimes de

⁷ MIPEX est un projet mis en oeuvre dans toute l'Europe et co-financé par l'Union Européenne, dont le but est de mettre en lumière les meilleures pratiques dans le domaine des politiques migratoires dans 27 pays.

discrimination sont moins protégées et soutenues en Suisse que partout ailleurs sur le continent.

En tout état de cause, il est intéressant de relever que le taux d'accès à la naturalisation en suisse est inférieur à la moyenne générale. Si nous regardons plus précisément cette politique avec des indicateurs différents, nous obtenons le radar ci-dessous.



Source : MIPEX 2015, consulté le 1 avril 2017 dans <http://www.mipex.eu/switzerland#/tab-education>

Ce radar nous montre les conditions de naturalisation. De fait, les politiques en Suisse exigent des citoyens non membres de l'UE, un certain nombre de conditions mais celles-ci ne favorisent pas fortement leur intégration (0/100). Tout comme ne le fait pas également le soutien linguistique, le soutien de l'intégration, lesquels soutiens, faut-il le préciser, sont souvent très faibles et inégaux à l'échelle du pays.

En conclusion, même si la Suisse a de bonnes politiques sur certains points, le niveau d'intégration pour les migrants, surtout les immigrants, reste très faible. Selon ce résultat, le Forum Suisse pour l'étude des Migrations (FSM) conseille « d'augmenter l'adoption de l'éducation et de la formation des adultes pour tous les groupes, y compris les migrants ;

accroître la reconnaissance des qualifications académiques et professionnelles étrangères ; augmenter l'adoption de cours de transition et de stages pour les étudiants à faible et à haut niveau et soutenir la participation des immigrés à la société civile. » (MIPEX 2015).

1.2.2. L'identité en lien avec l'immigration en Europe

Un autre aspect en lien avec l'identité des immigrés mérite d'être souligné à ce stade : changer de pays est souvent un choc culturel, mais aussi une transition radicale pour la personne. Celle-ci doit commencer à construire son identité dans le pays d'accueil afin d'avoir une place dans la société d'accueil au même niveau que les autres. Dans certains cas, l'identité collective ou le groupe auquel appartient l'individu pourrait constituer des obstacles à la personne en ce qui concerne son intégration dans la société d'accueil. Comme il est pertinemment expliqué dans l'ouvrage de Péhau (2014), actuellement l'identité individuelle est « fragilisée par un lien distendu avec l'identité collective (...) les errements de certaines identités collectives ont conduit à l'effacement de l'identité individuelle » (p.10). Les personnes, lorsqu'elles arrivent dans une nouvelle société doivent faire preuve de leurs propres valeurs afin de se faire reconnaître individuellement, et non pas seulement se limiter à faire partie d'un groupe.

Avant les années 80, les personnes se déplaçaient dans d'autres pays afin de travailler sans l'obligation d'avoir un visa. Elles étaient considérées en tant que main d'œuvre bienvenue, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui. L'image de l'immigré s'est transformée en une menace pour l'État, mais également pour la « société, sa sécurité et son identité » dans presque tous les débats politiques (Tsoukala et Ceyhan, 1997, p.1). La loi adoptée en 2002 sur la libre circulation AELE, et les politiques migratoires des États membres de l'UE rendent de plus en plus difficile l'accès des immigrés extra européens dans leurs territoires. Cependant, les personnes faisant partie de l'union européenne et de l'espace Schengen n'ont pas de problème de cet ordre car elles peuvent voyager librement dans les pays de l'UE. Dans ce cas, les personnes qui entrent dans un pays européen sont choisies par leurs pays d'origine, européen ou non. Il est donc question de l'identité collective, de la société à laquelle on appartient. Les personnes sans autorisation de séjour qui arrivent à passer dans un pays Européen malgré tout, ont des limites en lien avec leurs droits, dont l'accès au monde du travail et au système d'enseignement. De plus, ils risquent d'être renvoyés de manière certaine par les autorités dès qu'ils entrent en relation avec elles, lors d'un simple contrôle d'identité par exemple.

De l'autre côté, selon Schimmele & Wu (2015), « l'expérience du racisme ou de la discrimination décourage le sens d'appartenance à la communauté hôte. Cette expérience peut aussi mener à des identités « politisées » lorsque les immigrés réagissent à l'exclusion par la solidarité au groupe et par un rejet de la culture dominante » (Schimmele & Wu, 2015, p.3). Il arrive que les immigrés n'aient pas le sentiment d'appartenir à la société d'accueil, ou aient le sentiment de se sentir exclus de cette société. La discrimination est souvent liée à leurs identités, ou à leur religion, donc à la foi de la personne, ou du pays d'où elle vient. C'est le cas en l'occurrence de certaines femmes dans la communauté musulmane portant le voile qui sont souvent rejetées des institutions d'enseignement, de santé ou de certains postes de travail par exemple. Ici, nous parlons d'une des formes de discrimination, qui actuellement est assez courante. Les immigrés, dans ce cas, se sentent exclus de la société à laquelle ils appartiennent. Dans ces cas de figure, il arrive malheureusement que les immigrés partent dans d'autres pays où ils ne se sentent pas discriminés par rapport à leurs identités.

1.2.3. Les législations en lien avec l'intégration linguistique en Europe

Dans ce chapitre, nous analysons le rôle de la connaissance de la langue du pays d'accueil en Europe. D'après le Conseil de l'Europe (2014), l'acquisition de la langue du pays d'accueil n'est pas seulement une compétence qui permet aux immigrés de communiquer dans la vie de tous les jours, d'accéder au marché de l'emploi. Elle est aussi un outil qui permet de construire l'identité de la personne, celui du groupe et l'identité culturelle. Le fait d'exiger la connaissance de la langue locale aux immigrés permet de diminuer la discrimination. Il est important de donner la possibilité aux immigrés de participer et d'être actifs dans la société d'accueil car ceux-ci jouent un rôle capital dans l'économie de la société d'accueil. De plus, selon le Conseil de l'Europe (2014), « encourager l'interaction entre les immigrés dans nos sociétés permettra de renforcer la compréhension mutuelle, de vaincre les obstacles et de battre en brèche la xénophobie » (p.7). Donner dès lors la possibilité aux immigrés de se rapprocher des habitants du pays d'accueil, que ce soit dans leurs quartiers, sur le marché de l'emploi ou dans d'autres domaines de la vie permettra de créer un lien de confiance entre eux. Afin d'avoir une société égale pour tous dans laquelle les migrants se sentent intégrés, il faut à l'évidence leur donner la parole car « affirmer leur valeur et développer leur sentiment d'appartenance au pays d'accueil, autrement dit favoriser leur autonomisation, constituent les seuls véritables choix de politiques publiques dans une société démocratique » (Conseil de l'Europe, 2014, p.7). Par contre, si les immigrants ne sont pas les bienvenus dans leur

entourage immédiat dans la nouvelle société, ils se mettront à l'écart et auront des difficultés à s'intégrer dans le nouveau pays (Conseil de l'Europe, 2014).

On comprend donc pourquoi, durant le XXème siècle, la question relative à la connaissance de la langue du pays d'accueil devient centrale dans les politiques d'intégration en Europe. Le continent européen est connu comme étant « un continent de diversité », et cette diversité devrait augmenter encore plus dans les années futures (Conseil de l'Europe, 2014). En tenant compte de cette situation, les États européens dans les années 2000 créent des politiques d'intégration linguistiques, la nécessité pour les immigrants d'apprendre la langue de la société d'accueil devenant un enjeu essentiel des politiques publiques dans plusieurs pays d'Europe (Extramianan & Van Avermaet, 2010). Les politiques publiques en question sont fondées sur « les principes des droits de l'homme, de la démocratie et de l'Etat de droit » (Conseil de l'Europe, 2014, p.7). Cela signifie que les lois doivent respecter certains critères à partir du moment où elles exigent des immigrants, la connaissance de la langue de leur pays d'accueil. La connaissance de la langue du pays hôte par les personnes qui s'installaient dans un nouveau pays n'était jusque-là pas « un objectif de l'action publique » (Extramaia & Van Avermaet, 2010). En effet, jusqu'à l'année 2000, la connaissance de la langue du pays d'accueil n'était pas un facteur aussi significatif en Europe.

Afin de connaître les politiques d'intégration linguistique des immigrants dans différents pays d'Europe, des enquêtes comparatives ont été réalisées dans la première décennie des années 2000 (Extramaia, 2012). L'objectif était en fait de créer une classification des « politiques d'intégration linguistique en Europe », et donc de savoir si la connaissance de la langue du pays d'accueil était une obligation ou un choix pour les immigrants tout comme la connaissance des conditions et informations relatives à la langue, et tout ce qui concerne l'offre de formation. Actuellement, dans la majorité des Etats membres de l'Union Européenne, « la politique d'intégration propose des mesures variables allant de la proposition à l'obligation de suivre des cours de langue, assortis de formules financières diverses et de mesures plus au moins contraignantes en cas de non-respect du cadre prévu » (Loutan, 2009, p.22). Plus précisément, l'enquête réalisée par l'Association of Language Testes in Europe⁸ (ALTE) en 2002, dans 18 pays d'Europe, a mené une étude comparative sur les politiques d'intégration et leur lien avec l'obtention de la nationalité en Europe. Durant cette période, seuls 4 pays sur 14 soit 29% de l'UE exigeaient la connaissance de la langue pour obtenir la nationalité, alors

⁸ ALTE : www.alte.org

qu'en 2007, ce taux s'élevait à 11 pays sur 18, soit 61% (Van Avermaet, 2012). Ainsi, selon les statistiques, si dans différents pays de l'UE la connaissance de la langue est une condition pour entrer et résider dans le pays d'accueil, dans d'autres, c'est une condition pour l'acquisition de la nationalité. Les pays qui exigent la maîtrise de la langue de la société d'accueil aux personnes qui entrent sur leur territoire se situent en Europe de l'Ouest, soit 6 pays sur 13, alors que 84% des pays de l'UE exigent la connaissance de la langue pour l'acquisition de la nationalité (Extramiana & Van Avermaet, 2010). Toutefois, en Europe de l'Est, seulement 30% des pays conditionnent l'obtention de la nationalité à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Ce pourcentage est multiplié par deux dans les pays d'Europe de l'Ouest. En effet, ces pays imposent plus d'obligations aux immigrés en ce qui concerne la connaissance de la langue du pays hôte qu'en Europe de l'Est.

Selon le Conseil de l'Europe, les enquêtes qui ont été menées dans les années 2002 et 2009, montrent qu'en 2009, il y a une nette augmentation des exigences relatives à la connaissance linguistique en comparaison du début de cette enquête, ce qui veut dire des années 2002. Ces résultats nous montrent que la maîtrise de la langue du pays d'accueil en Europe devient un enjeu essentiel pour entrer dans un territoire, résider dans le pays d'accueil, mais aussi et surtout une condition clé pour l'acquisition de la nationalité.

Dans la majorité des pays de l'Europe où l'enquête a été menée, le rôle de l'État se limite à organiser la formation linguistique des immigrés possédant un permis de séjour, à l'exception de certains pays comme l'Italie, le Royaume-Uni et l'Espagne (Extramiana, 2012, p.144). Selon la même source, certains pays organisent des cours de langue destinés aux immigrés tout en les obligeant à suivre les dits cours. C'est notamment le cas de l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique (la communauté flamande), le Danemark et les Pays-Bas, qui obligent les immigrés à suivre des cours de langue. Les immigrés qui ne suivent pas ces cours sont sanctionnés par l'État. Cependant, dans les pays où les cours de langue ne sont pas obligatoires, la formation peut être organisée ou financée par « les pouvoirs publics », comme c'est le cas de la Belgique (région Wallonne), de l'Espagne, de l'Irlande ou de la Suède qui offrent la possibilité aux immigrés de se former. En Espagne et en Italie, « la formation est assurée au niveau local ou est promue par les communautés autonomes et par les régions » (Extramiana, 2012, p.148). D'après Extramiana & Van Avermiana (2010), à partir du moment où la formation linguistique et les tests de langue sont devenus obligatoires, les participants peuvent en bénéficier gratuitement, comme c'est le cas en France, en Allemagne, au

Danemark, en Norvège, au Luxembourg, et en Grèce. Dans certains cas, comme par exemple en Finlande, les cours de langue sont gratuits mais le test de langue est payant. En Autriche, l'Etat rembourse une partie de la formation, et pour l'autre partie des coûts, c'est à la personne même de les prendre en charge (Extramiana, & Van Avermaet, 2010). Il y a des pays où la formation linguistique est totalement à la charge des immigrants comme aux Pays-Bas par exemple. Au Liechtenstein, il n'y a pas d'offre de cours publics alors que le test de langue est payant. Au Royaume-Uni, le test de langue est obligatoire et payant, mais les cours sont optionnels (Idem). En Norvège, pour obtenir la résidence permanente ou la nationalité, les immigrants doivent suivre environ 300 heures de cours de langue. De plus, la réussite au test de langue implique celle du test sur la « société d'accueil » qui est obligatoire (Extramiana & Van Avermaet, 2010). Dans les cours de langue, une partie de la formation porte sur la société d'accueil et sa culture et son histoire.

D'après le même article, dans les pays où la réussite du test et la participation à la formation linguistique ne sont pas obligatoires, il peut y avoir des avantages, et en même temps des sanctions. Ce qui s'applique dans plusieurs pays de l'Europe de l'Ouest. Selon (Extramiana & Van Avermaet, 2010), « les sanctions peuvent être financières avec la réduction des allocations ou la prise en charge intégrale des cours par le migrant. Les avantages peuvent prendre la forme d'un remboursement partiel des frais de cours ou de test » (p.15). Cependant, les pays qui imposent la langue locale aux immigrés sans leur proposer des cours de langue, obligent ces derniers à s'adresser aux institutions privées (Van Avermaet, 2012. P.159). Ce qui peut être ingérable pour certaines personnes qui se trouvent dans des situations précaires. Dans ce sens, certains pays de l'UE font de la langue du pays d'accueil une condition pour entrer sur leur territoire, pour résider ou obtenir la nationalité, mais, ne proposent pas de solutions pour cette catégorie de personnes et les laissent du coup seules face à l'apprentissage de la langue et aux démarches y relatives. Selon les enquêtes menées, il apparaît que les cours de langue ne répondent pas aux besoins du public, ce qui pourrait démotiver les candidats à les suivre. De notre point de vue, la formation devrait se faire en fonction du public, de ses besoins.

D'après Adami (2012), la formation linguistique dans la plupart des pays de l'Union européenne a pour objectif de faire apprendre aux immigrés les valeurs du pays d'accueil. Selon le même auteur, « ce ne sont pas ces valeurs qui sont en elles-mêmes contestées que le fait que la société du pays d'accueil demande aux migrants de les partager » (Adami, 2012, p.18).

Néanmoins, d'après Van Avermaet (2012), « le maintien des mesures faisant de la langue une condition de la participation sociale et rendant son apprentissage obligatoire peut conduire à renforcer la discrimination structurelle de groupe minoritaires qu'il s'agissait au départ de combattre » (p. 169). Le fait de renforcer et de rendre l'apprentissage de la langue de la société d'accueil obligatoire, en plus de ne pas répondre à leurs besoins, peut impliquer des problèmes pour les immigrants.

Certes, la langue locale est une condition clé pour l'intégration des immigrants dans le pays d'accueil. Cependant, d'après le Conseil de l'Europe (2014), les pays qui forcent les personnes migrantes à apprendre la langue du pays d'accueil obtiendront de moins bons résultats que ceux qui laissent la liberté aux immigrants d'apprendre la langue du pays d'accueil à leurs rythmes, en se basant sur leurs motivations personnelles.

1.3. La situation actuelle en Suisse

1.3.1. La caractéristique de la Suisse

La Confédération helvétique est connue comme pays neutre au niveau politique et militaire. Elle ne fait pas partie de l'UE. Par contre, en 2002, elle a signé des accords avec les Etats membre de l'Union Européenne sur la libre circulation (AELE) citée ci-dessus, et l'espace Schengen⁹.

La caractéristique fondamentale de la Suisse est la coexistence de quatre différentes langues : l'allemand, le français, l'italien et le romanche. Au fil du temps, avec l'augmentation du nombre d'immigrants en Suisse, une multitude d'autres langues sont venues s'y ajouter. La population en Suisse atteint 8,3 millions d'habitants soit 6,2 millions sans les immigrants. Entre les quatre groupes linguistiques, deux tiers de la population sont des germanophones, un tiers de la population francophones, environ 300 000 italophones et 35 000 romanophones (Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012). La majorité de la population en Suisse parle donc allemand, suivi par une partie qui parle français, et le reste qui parle italien et romanche.

⁹ Espace Schengen : https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/e-library/docs/schengen_brochure/schengen_brochure_dr3111126_fr.pdf

En ce qui concerne la situation actuelle et le flux migratoire, après l'Europe, voici comment la Suisse se situe. Actuellement, la Suisse compte 24,6% d'immigrés en 2015, dont la majorité (80%) d'entre eux viennent des pays européens comme par exemple, l'Allemagne, l'Italie, le Portugal, la France (swissexperts.ch¹⁰). Wanner (2004) dans son ouvrage affirme que « cette situation place la Suisse derrière l'Allemagne, la France et le Royaume-Uni, au quatrième rang européen des pays classés selon la taille de la population étrangère » (Wanner, 2004, p.7).

D'après SEM (2017), la confédération helvétique a reçu 27 207 demandes d'asile en 2016. Parmi les personnes arrivées en Suisse, certaines viennent de pays d'Afrique et également du Proche-Orient. Ce flux migratoire a fortement diminué en 2017. Cette année 2017, rien qu'en Suisse, 1507 demandes ont été déposées soit 44,3% de moins relativement au chiffre du mois de février de l'année précédente. La réduction du nombre des demandes déposées cette année est liée à la « fermeture partielle » des frontières des Balkans conformément à l'accord signé entre la Turquie et l'UE, comme cela a été également le cas dans la majorité des pays de l'union européenne. Pour une partie des immigrés, « la Suisse n'est plus une destination, mais un pays de transit vers l'Allemagne ou la Scandinavie » (SEM¹¹, 2017). La Suisse accueille uniquement les personnes qui ont besoin de protection, par exemple des réfugiés, c'est-à-dire des personnes considérées en situation d'urgence. La confédération Suisse se base sur les accords de Dublin¹², et en ce qui concerne les personnes qui n'ont pas besoin de protection, l'État les renvoie de « manière conséquente ».

D'après SEM, un programme a été lancé en août 2015 : le « Programme de réinstallation et de relocalisation » du Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR). Son objectif est de donner refuge aux personnes en situation d'urgence, « victimes du conflit » en cours en Syrie et dans les pays voisins. La Suisse, plus concrètement le Conseil fédéral, a décidé d'y participer également en apportant son engagement. Dans le cadre de ce

¹⁰ Swissexperts.ch : <http://www.swissexperts.ch/fr/societe/serie-migration--partie-1-deux-millions-d-etrangers-en-suisse--mais-qui-sont-ils-/42409190>

¹¹ Secrétariat d'Etat aux migrations SEM : <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/aktuell/reden-interviews/2017/2017-01-24.html>

¹² Le règlement de Dublin établit les critères et les mécanismes permettant de déterminer quel Etat membre de l'UE est responsable de l'examen d'une demande d'asile. https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/background-information/docs/20160504/the_reform_of_the_dublin_system_fr.pdf

programme, la Suisse accueillera, ces prochaines années, environ 2000 individus qui viennent des pays en question.

Toutefois, pour entrer en Suisse, au niveau juridique et aussi géographique, les gens doivent posséder « une autorisation de séjour, dont la difficulté et le mode d'obtention (...) diffèrent en fonction du pays d'origine (distinction entre ressortissants des pays de la Communauté Européenne (CE) et de l'Association pour les Accords de Libre-Echange (AELE) et ressortissants des pays tiers » (Loutan, 2009, p.14). Il existe différents types de permis de séjour qui peuvent être octroyés selon diverses conditions. Les permis de séjour sont délivrés à des personnes qui viennent en Suisse dans le but d'intégrer le marché de l'emploi, d'entamer des études, de rejoindre leur famille etc. Les permis de séjour peuvent être octroyés pour une longue ou courte période selon les caractéristiques en lien avec le statut obtenu.

1.3.2 L'intégration linguistique en Suisse

En ce qui concerne la question relative à l'acquisition de la langue du pays d'accueil, celle-ci a commencé il y a plusieurs décennies. Dans les années 60, des saisonniers espagnols, italiens, ou portugais venaient travailler en Suisse, « à des postes d'ouvriers qui ne semblaient pas nécessiter de compétences linguistiques particulières. Le travail avait un rôle intégrateur suffisant, ou plutôt personne ne se souciait du fait que les immigrants s'intègrent ou non car ils n'étaient pas supposés rester longtemps » (Loutan, 2009, p.22). C'est à partir du moment où ces immigrants ont commencé à prolonger leurs séjours en Suisse que la question de l'apprentissage de la langue locale afin de garder son travail, s'est posée. Plus précisément, à partir du moment où les regroupements familiaux ont commencé, l'objectif d'intégration des immigrants devient une inquiétude, car il se trouve que la migration n'est plus seulement un « phénomène saisonnier ». Il est bien évident que, dans un tel contexte d'immigration, plus ces personnes restent dans un pays plus le besoin d'apprendre la langue, de pouvoir communiquer, et de réaliser des activités de la vie quotidienne, de manière autonome, devient évident et urgent. Dans ce cas, l'endroit le plus approprié où les immigrants peuvent apprendre la langue est sans doute dans une institution de langue. Les cours de langue, au début, sont proposés par des associations et des initiatives privées. L'acquisition de la langue du pays d'accueil n'a commencé à faire l'objet « d'interventions publiques » qu'à partir des années 1990 (Loutan, 2009).

Les immigrés venus en Suisse ont le droit de s'exprimer dans une autre langue dans la privée, ou encore avec un groupe de personnes avec lesquels ils partagent la même langue, dans un lieu précis. Selon ODM (2006), environ 9% des habitants en Suisse communique dans une autre langue, dans la sphère privée, qui ne fait pas partie des langues nationales. Comme le rapporte fort à propos Veillette & Gohard-Radenkovic (2012), selon la Confédération « une population ou un groupe d'individus partageant de fait une même langue, ensemble de locuteurs regroupés de façon majoritaire sur un territoire donné, auquel la Confédération octroie un certain nombre de droits selon le principe de territorialité » (p.97). Cependant, la connaissance de la langue officielle est obligatoire dans la relation avec les autorités de la commune ou du canton, ou même au travail, dans la plupart des cas ; sauf si la personne travaille dans l'entreprise d'une communauté au sein de laquelle on pratique sa langue maternelle et ne sente pas vraiment le besoin d'apprendre la langue du pays d'accueil.

En ce qui concerne les communautés linguistiques, celles-ci ne partagent pas le même point de vue, la même approche de la question de l'intégration linguistique des immigrés. Dans la Suisse romande les francophones affirment que « c'est lorsque l'on a coupé avec ses appartenances premières et que la maîtrise de la langue française fait oublier le pays d'origine que l'on est intégré alors que du point de vue des germanophones, être intégré, c'est respecter les différences, puisque l'on reste toujours un étranger : personne ne peut se couper de ses racines » (Veillette & Gohard-Radenkovic, 2012, p. 99). Comme nous venons de le voir, l'intégration des immigrés n'est pas considérée de la même manière dans les différentes régions linguistiques. Les deux approches qui existent en Suisse influencent la façon de comprendre l'intégration des autres et d'imaginer la répartition de la citoyenneté. D'après Veillette & Gohard-Radenkovic (2012), la population de la Suisse romande fait référence au « ius soli », le droit du sol, hypothèse dans laquelle l'intégration « est essentiellement de la responsabilité individuelle et passe par l'apprentissage de la langue ». La population alémanique mettrait plutôt l'accent sur le « ius sanguinis », le droit du sang, qui implique que « c'est une conception de l'intégration par le groupe qui détermine les appartenances dont on ne peut se séparer » (p.99). Ainsi, même si la Confédération Suisse est considérée comme un pays, les visions en lien avec l'intégration des immigrés ne sont pas les mêmes selon les régions linguistiques.

D'après D'Amato (2008) la Suisse durant les siècles, « s'est fait connaître pour sa neutralité, sa stabilité économique et sociale, sa diversité linguistique et culturelle et une combinaison

unique de démocratie directe et de fédéralisme » (169). La confédération Suisse présente la plus grande diversité culturelle sur les plans linguistique avec quatre langues officielles, religieux et ethnique. Selon l'article de Van Avermaet (2012), la langue officielle nationale est considérée comme un « puissant marqueur d'appartenance au groupe des inclus. Sa non connaissance conduit à la relégation hors de la nation, voire sur le bas-côté de la société (...) faire de la connaissance de la langue nationale/officielle comme de la culture nationale légitime une condition de l'inclusion rend le migrant responsable du processus d'intégration » (p.157). Pour que les immigrants se sentent intégrés dans la société d'accueil et pas exclus du groupe social, il faut qu'ils apprennent la langue du pays d'accueil. De plus, depuis que les lois sur l'intégration linguistique des immigrés sont entrées en vigueur, l'importance de la connaissance linguistique devient un enjeu essentiel pour l'intégration des immigrés. En lien avec ce propos, le Conseil de l'Europe (2014) affirme que cette intégration linguistique des immigrés demande de la « volonté, de la persévérance et du soutien », et ceci est une « responsabilité autant personnelle que publique » (p.9). L'acquisition de la langue de la société d'accueil n'est pas uniquement une responsabilité individuelle mais également une responsabilité du pays d'accueil. Afin de soutenir les immigrés dans leurs processus d'intégration, la Confédération Suisse a octroyé 16 millions de francs entre les années 2008 et 2011 (ODM, 2009, p.9). L'objectif principal de tout cela a été l'encouragement de l'apprentissage de la langue locale. De plus, depuis le début de l'année 2008, la Confédération a alloué une somme de 30 millions de francs aux cantons afin d'encourager les réfugiés et les individus sans permis stable durant le processus d'intégration linguistique (Idem). L'Etat encourage financièrement les personnes afin d'acquérir des compétences linguistiques également à travers l'assurance-chômage, l'hospice général et diverses institutions qui ont pour but l'intégration des immigrés.

Toujours dans le but d'aider les immigrés à s'intégrer dans le pays d'accueil, les cantons de Suisse comme Genève, Jura, Fribourg, Valais, Vaud et Neuchâtel fournissent aux personnes issues de l'immigration, des informations en lien avec les aides et les services qui ont pour but de les encourager ou de leurs faciliter le processus d'intégration (SFM, 2011). Les projets de certains cantons sont de créer un climat de « compréhension mutuelle et de respect entre les migrants et la société d'accueil, tout en permettant aux autorités locales de réaliser des économies, dans la mesure où les participants atteignent plus rapidement l'autonomie pour devenir, de ce fait, des membres actifs et intégrés de la société » (SFM, 2011, p.77). Les objectifs des cantons, comme Genève par exemple, sont « l'acquisition de connaissances et de

comportement utiles dans la vie quotidienne des migrants et conférant davantage d'autonomie sociale dans leur processus d'intégration » (SFM, 2011, p.77). Dans ce cas, nous parlons des programmes qui ont été mis en place par les différents cantons de Suisse en visant le même objectif, l'intégration des immigrants dans différentes sphères de la vie pour qu'ils deviennent indépendants et autonomes. Nous parlons donc des programmes cantonaux d'intégration que nous présenterons par la suite dans un sous-chapitre.

1.3.3. Les programmes cantonaux d'intégration : PIC

Etant donné que le taux des immigrants est assez élevé et que des personnes venues d'ailleurs continuent d'arriver en Suisse, la question de l'intégration des immigrants est devenue centrale pour le Conseil fédéral. Dans cette optique, le Conseil fédéral et les gouvernements cantonaux s'engagent à renforcer la politique d'intégration sur le même objectif. Le but est de renforcer la cohésion sociale entre les immigrants et les indigènes afin qu'ils vivent ensemble dans les meilleures conditions possibles, et de leur permettre de participer à la vie sociale, culturelle et économique au même niveau que les autres habitants de la Suisse. Dans ce sens, les programmes cantonaux d'intégration (PIC) ont été lancés en 2014, et leurs buts est de « renforcer les mesures d'intégration déjà en place dans les cantons et les communes, de combler certaines lacunes et d'aplanir les différences régionales » (SEM¹³, 2016). Les cantons et les communes de la Suisse sont tous rassemblés dans ce programme d'intégration et poursuivent dorénavant le même objectif en termes d'encouragement de l'intégration des immigrants. La responsabilité individuelle est exigée dans cette politique. Ainsi, toute personne qui vit en Suisse doit « observer le droit et l'ordre public, aspirer à l'indépendance financière et respecter la diversité culturelle du pays et de ses habitants » (ODM, 2011, p.2). Les personnes qui ne respecteront pas cette loi seront sanctionnées.

Les programmes cantonaux d'intégration PIC, ne font pas partie d'un programme unique mais de 26 programmes repartis en, huit domaines d'encouragement. Selon SEM (2014), ces programmes sont « renforcés par les mesures d'intégration existantes dans les cantons et les communes et sont ajustés en fonction des besoins et des particularités locales, comme le prévoit la deuxième orientation du plan d'intégration » (p.2). Le premier volet des programmes a été lancé en 2014 et durera jusqu'en fin 2017. Le deuxième volet commencera en 2018 et se poursuivra jusqu'en 2021.

¹³ SEM : <https://www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/communiqués.msg-id-64279.html>

Selon SEM¹⁴ (2016), l'encouragement au champ d'intégration est réparti sur trois groupes. Dans le premier groupe entre tout ce qui est en lien avec l'information et le conseil. Ceci commence dès l'arrivée de la personne en Suisse. Ici, l'objectif est de donner aux immigrés tous les éléments en lien avec leurs droits, leurs obligations, les informations sur des cours de langue etc. dans le canton où la personne s'installe. Dans le deuxième groupe entrent la formation et le travail. Nous retrouvons dans ce groupe tout ce qui est en lien avec les institutions de formation et le marché de l'emploi. Dans le troisième groupe entrent la compréhension et l'intégration sociale. Comme nous venons de le voir, dans ce cas, nous parlons d'intégration au sens large et pas uniquement de l'intégration linguistique ou de l'accès au marché de l'emploi. Afin d'encourager les immigrés, la Confédération helvétique avec ses cantons et communes investit environ 115 millions de francs par année. Cependant, ce sont uniquement les personnes légalement présentes en Suisse, avec un permis de séjour valable, qui peuvent bénéficier de ces programmes.

Il existe également des lois qui ont été adoptées spécifiquement pour l'apprentissage de la langue et qui soutiennent les personnes dans cette démarche. Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons spécifiquement à l'apprentissage de la langue ; et nous allons donc, de ce fait, répertorier ce qui existe dans ce champ.

1.3.4. Le curriculum-cadre

Connaître la langue du pays d'accueil est fondamental pour la personne, car ceci lui permet d'évoluer dans la vie quotidienne, d'avoir une vie sociale et de participer à la vie politique en toute autonomie. En l'occurrence, il est clair que « la maîtrise » de la langue du pays d'accueil joue un rôle déterminant dans une intégration linguistique réussie en milieu social, éducatif et professionnel (Archibal et Galligani, 2009, p.9). Le fait de « renforcer la maîtrise de la langue majoritaire peut faciliter l'intégration, et l'acquisition de compétences est généralement un processus à géométrie variable » (Conseil de l'Europe, 2014, p.9). L'acquisition de la langue locale permet aux immigrés d'avoir accès à tous les secteurs de la vie, ce qui fait que par la suite, ils n'auront pas de sentiment d'infériorité dans la société d'accueil.

¹⁴ SEM : <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/berichte/kip/2016/zwber-kip-2016-f.pdf>

Ainsi, la Confédération Helvétique encourage les immigrants à apprendre la langue locale du pays afin de s'intégrer dans la société suisse et donne à ce sujet-là une importance particulière. A travers sa politique relative à l'intégration des immigrants, la Confédération « cherche à offrir des mesures adéquates et durables pour encourager l'apprentissage linguistique des personnes immigrées et répondre aux attentes de la société suisse (Secrétariat d'Etat aux migrants SEM, 2017¹⁵). Au niveau politique aussi, les immigrés sont amenés à apprendre la langue locale de la région afin de s'intégrer en Suisse.

Dans cette optique, le Conseil fédéral, en août 2007, a chargé le Secrétariat d'Etat aux migrations SEM de créer un « concept cadre » dans le but d'encourager l'apprentissage de la langue des immigrés en Suisse. Deux ans après, c'est-à-dire en 2009, l'institut de plurilinguisme de Fribourg a préparé le Curriculum Cadre afin d'encourager les migrants à apprendre la langue locale. Ce Curriculum Cadre est un rapport établi par des experts de l'Institut en question, et aussi par des « prestataires et des concepteurs de matériel didactique dans le domaine de l'encouragement de l'apprentissage d'une langue nationale par les migrants. » (ODM, 2009, p.5) Le but de celui-ci est d'un côté, « d'améliorer la qualité des cours de langue proposés » et, de l'autre, de « mettre au point des instruments destinés à évaluer les compétences communicationnelles des apprenants » (ODM, 2009, p.3). Le curriculum cadre vise à tester la situation en ce qui concerne les compétences et l'évolution dans le cadre du soutien linguistique en Suisse et d'adapter les cours aux besoins du public. Le curriculum cadre « présente des principes d'enseignement et formule des recommandations pédagogiques qui peuvent aider à axer de manière optimale les cours en fonction du public et des objectifs qu'il s'est fixés (ODM, 2009, p.18). Selon ODM (2009), « la mise en œuvre des exigences du curriculum cadre requiert l'élaboration de nouvelles bases et de nouveaux instruments » (p.69). A l'issue du Curriculum Cadre, l'office fédéral des migrations a lancé différents projets de développement qui ont été réalisés entre les années 2010 à 2012. Les projets en question sont rassemblés en un « concept novateur et cohérent » qui, s'intitule en français FIDE (apprendre, enseigner, évaluer) lequel va être présenté par la suite. Le projet FIDE s'appuie donc sur une analyse scientifique des besoins, réalisée auprès de 300 migrants et experts de tous les domaines.

1.3.5. Le programme FIDE - apprendre, enseigner, évaluer

¹⁵ Secrétariat d'Etat aux migrations SEM : <http://www.fide-info.ch/fr/fide>

FIDE a été inauguré au niveau national le 15 mai 2012 à Berne. Il existe dans trois langues nationales : italienne, allemande et française. Le système FIDE est un projet cadre qui porte sur l'intégration linguistique des migrants. Il a été développé par l'Office fédéral des migrations (ODM) sur mandat du Conseil fédéral dans le but d'améliorer « la qualité et l'efficacité des cours de langue » (SEM, 2017).

En sachant que les immigrés ne font pas partie d'un groupe homogène, FIDE a mis en place des outils pour tester les compétences préalables des immigrés afin de les orienter vers un niveau qui leur convient. Le système FIDE s'inspire du Cadre européen commun de référence (CECR), et concerne les niveaux A1, A2, et B1. Ce cadre FIDE, d'apprentissage d'une autre langue, est destiné aux adultes. De ce fait, il s'appuie sur la formation pour adultes.

En ce qui concerne le CECR qui existe depuis l'année 2001, celui-ci est une référence dans le champ de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue française et des autres langues de plusieurs pays d'Europe. Tous les cours de français ont pour objectif de faire progresser les individus et de les faire évoluer dans les niveaux du CECR. L'échelle globale du CECR possède six niveaux de A1 à C2 et couvre un spectre de compétences très large.

L'objectif que poursuit FIDE est principalement de mettre en place des mesures qui répondent aux besoins des immigrés et également à ceux de la population suisse (FIDE, 2012). Dans l'article d'ODM (2009), il est mentionné que le curriculum cadre a pour but de créer « une pratique réfléchie dans le cadre des structures mises en place » et de soutenir les acteurs des différents niveaux dans lesquels ils évoluent, ce que poursuit également FIDE depuis 2012. Ainsi, celui-ci a comme objectif de faciliter l'acquisition de la langue régionale par les immigrés en se basant sur la vie de tous les jours « orientée vers l'action », en lien direct avec la vie des immigrés. De plus, il s'agit d'aider non seulement les immigrés à s'intégrer dans le monde du travail mais aussi dans le système d'enseignement et de formation professionnelle tout en utilisant des outils appropriés durant les cours. Selon SEM¹⁶ FIDE « met à la disposition des enseignants de cours de langues une multitude d'outils didactiques de manière à ce que l'enseignement soit encore plus proche de la pratique et axé sur le quotidien des migrants » (2017, p.5). L'apprentissage orienté vers l'action, permet aux immigrés de réaliser des tâches jugées utiles dans la vie quotidienne dans le domaine professionnel comme social.

¹⁶ SEM : Secrétariat d'Etat aux migrations : <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/aktuell/reden-interviews/2014/2014-02-28.html>

Il s'agit de chercher un logement (remplir le formulaire), consulter le médecin de famille, chercher un emploi etc. Une fois la formation finie, les immigrants reçoivent une attestation de niveau dans lequel il est indiqué le niveau des compétences acquises. Celui-ci leur sera utile dans certain cas, comme au travail par exemple. Ensuite, en ce qui concerne le corps enseignant, ce dernier sera informé et préparé avec les outils nécessaires ayant un lien avec la vie de tous les jours.

Au niveau de l'encouragement linguistique des immigrés, il n'existe pas, dans la société suisse, de structure qui impose la création d'offres d'encouragement linguistique, « les structures doivent être optimisées en tenant compte des spécificités locales » (ODM, 2009, p.59). Selon le même article, « l'encouragement linguistique se fait pour l'essentiel dans le cadre de cours de langues, mais aussi sur le lieu de travail ou encore dans le milieu social » (p.59). Par exemple, dans le cadre de cours de langue, l'encouragement linguistique se fait par des formateurs spécialisés, lesquels font en sorte que le cours ne soit pas uniquement un cours pour apprendre à parler la langue locale mais également un cours d'apprentissage complémentaire « associé à des médias » qui intègre aussi des « aspects non linguistiques ». Ensuite, dans le cadre du travail ou d'une activité pratique, l'encouragement linguistique « se caractérise par la combinaison de spécificités du secteur d'activité et d'aspects linguistiques ». L'avantage pour les personnes qui travaillent, est qu'elles ont la possibilité de communiquer et de mettre en pratique leurs connaissances linguistiques. Selon SEM afin que l'apprentissage soit efficace et profitable, il faut que « l'encouragement linguistique suppose une qualification appropriée des personnes assurant l'encouragement des migrants sur le lieu du travail ». Enfin, dans le cadre de la vie sociale, afin de pouvoir entrer en contact avec autrui, il faut connaître la langue nationale locale, laquelle est le « véhicule de la rencontre ». (ODM, 2009, p.59). Ainsi, ces trois milieux sociaux aident les personnes au niveau de l'encouragement linguistique. En définitive donc, pratiquer ce que les gens ont déjà entendu ou appris dans un cours de langues, ou apprendre aussi plus de vocabulaire ; dans le cas contraire, la personne éprouvera des difficultés à rencontrer de nouvelles personnes et à entrer en contact avec les autres dans la nouvelle société.

1.4. L'immigration sur le plan cantonal de Genève

Le canton de Genève est reconnu comme une exception, ayant toutes les nationalités existantes dans son territoire, mais surtout particulièrement par, le taux élevé de la population

étrangère, la présence des organismes internationaux (les familles des fonctionnaires internationaux et des employés des ONG internationales) et sa position de ville frontière (SFM, 2011). Dans le canton de Genève, environ 190 nationalités de pays du monde entier se côtoient en permanence.

Selon le Bureau de l'intégration des étrangers (BIE, 2003), le canton de Genève connaît depuis toujours l'immigration : « depuis quatre siècles Genève n'a jamais eu moins de 30% d'étrangers dans ses murs, sauf entre les deux dernières guerres mondiales qui ont ravagé l'Europe » (p.3). La ville de Genève compte le nombre d'immigrés le plus élevé en Suisse. Plus précisément, l'immigration à Genève a commencé au XVII^e siècle, période à laquelle, la proportion des immigrés se situait entre 30% et 43%. Ensuite, de 1814 jusqu'à 1850 l'immigration représentait 20% à 30% de la population dans le canton de Genève ; de 1860 à 1914, l'immigration représentait 35% à 42% de la population ; de 1920 à 1945, l'immigration dans le canton de Genève a diminué à 15% ; durant l'année 1975, le taux de l'immigration était de 34% à Genève, et dans les années 2000, il y avait 37.6% d'immigrés dans le canton de Genève (Idem). Actuellement, la proportion de la population « issue de la migration » est de 36% qui comprend « les suisses dont les parents sont nés à l'étranger ainsi que les étrangers et les personnes naturalisées, à l'exception de ceux nés en Suisse et dont les deux parents sont nés en Suisse. Elle se scinde entre primo migrants et natifs, autrement dit entre la première génération d'arrivée en Suisse (29%) et leurs descendants, la 2^e génération et plus (7%) » (OFS, 2014, p.11).

Plus précisément dans le canton de Genève, en 2015, « la population résidente du canton de Genève augmente de 8 033 personnes, soit 1,7 % de plus en une année. Après celle de 2014, il s'agit de la croissance la plus forte enregistrée depuis les années soixante » (OCSTAT, 2015, p.1). En 2014, c'était le taux le plus élevé des personnes arrivées à Genève avec 8 334 personnes soit 1,8% (OCSTAT, 2014). A la fin de l'année 2015, la population résidente dans le canton de Genève s'élève à 490 578 habitants dont 199 454 étrangers, soit 41,2% (OCSTAT, 2015). D'après la statistique cantonale de la population (OCSTAT, 2014), six immigrés sur dix sont originaires de l'union européenne, un sur dix d'un autre pays d'Europe et trois sur dix viennent d'un autre continent.

La moitié des immigrés, soit 54%, sont « titulaires d'une autorisation d'établissement (permis C), 30% d'une autorisation de séjour (permis B) et 12% sont des fonctionnaires

internationaux et des membres de leur famille. Les 4% restants sont des personnes relevant du domaine de l'asile ou titulaires d'une autorisation de courte durée (permis L).

Le plus grand nombre « des immigrés sont potentiellement actifs : 56% sont âgés de 20 à 39 ans et 22% de 40 à 64 ans. Au total, la quasi-totalité des immigrés ont moins de 65 ans, ce qui contribue à ralentir le vieillissement de la population de canton » (OCSTAT, 2014, p.3). Selon le même article, il y a eu beaucoup plus de personnes immigrées dans le canton de Genève en 2014 c'est-à-dire celles qui sont installées à Genève, que de personnes émigrées, celles qui sont parties de Genève.

En 2001, le canton de Genève a mis en place une loi sur l'intégration des étrangers (LIE), qui a pour objectif « de favoriser des relations harmonieuses entre tous les habitants du canton de Genève » (cité dans l'ouvrage de Türker, 2007, p.3). Cette loi, selon Türker (2007), « ne donne pas à proprement parler de définition de l'intégration. Elle poursuit un objectif d'égalité et d'intégration et vise donc à favoriser la participation des immigrés dans tous les domaines de la vie publique » (p.3). Le but de la politique cantonale est de faire disparaître les obstacles sur les plans social, culturel, structurel, de soutenir et d'encourager les immigrés afin qu'ils s'intègrent dans la société d'accueil et qu'ils deviennent indépendants.

Comme nous venons de le voir, Genève a toujours connu l'immigration, ce qui permet de la considérer comme une ville multiculturelle. Avec les arguments que nous avons présentés, nous pouvons constater que l'intégration des immigrés dans ce canton est l'un de ses avantages.

1.5. La politique d'intégration linguistique dans le canton de Genève

Comme cité ci-dessus, il existe un taux assez élevé des immigrants arrivant à Genève. C'est la raison pour laquelle ce canton a créé un organisme en 2002 : le Bureau de l'Intégration des étrangers (BIE). Le BIE est un associé de l'État, et il est rattaché au Département des Institutions. Il a pour but de coordonner l'action publique en matière d'intégration et en même temps, de réaliser les objectifs de la loi. Plus concrètement, le BIE encourage les organismes privés et publics à soutenir les immigrants, à s'intégrer dans le canton de Genève. Ceci incite des actions et projets d'intégration, « sensibilise, informe et oriente la population (Suisse et étrangers) sur toutes les questions relatives aux migrants » (SFM, 2011, p.25). Les associations subventionnées par l'Etat, organisent différents projets. La plupart de ces

associations s'occupent de l'organisation des cours de langues tandis qu'une minorité organise des échanges et des ateliers sur les thématiques liées à l'intégration et au vivre ensemble ou des fêtes interculturelles dans les quartiers (SFM, 2011, p.27). De ce fait, comme nous le constatons, l'accent est mis sur l'apprentissage de la langue ; le but du canton de Genève étant de donner la possibilité aux personnes immigrantes d'apprendre la langue du pays d'accueil pour qu'elles ne se sentent pas discriminées par rapport aux autres ; un autre but est de lutter contre le racisme.

Le canton de Genève, depuis le 1 janvier 2014, s'appuie également sur le Programme d'intégration cantonale (PIC) qui a pour objectif l'intégration des immigrés. Dans ce cas, le but du bureau de l'intégration (BIE) est de faire en sorte que l'enseignement garantisse « la réalisation d'une action publique efficace, au plus près des besoins de l'ensemble de la population, tout en améliorant la lisibilité des mesures à mettre en œuvre dans ces domaines primordiaux que sont l'intégration des étrangers et la lutte contre les discriminations » (BIE, 2016, p.3). L'intégration des immigrés reste à Genève un projet important de l'Etat. De 2016 à 2017, le BIE, avec l'aide du SEM et la collaboration de différentes institutions et associations, continue à appliquer le PIC dans différents champs qui concourent à l'intégration des immigrés et à la lutte contre la discrimination. L'un des objectifs de PIC est de renforcer l'apprentissage du français comme cité ci-dessus. Cette politique s'adresse aux immigrés allophones et a pour objectif de faciliter leur intégration dans la vie sociale mais également professionnelle. A ce jour, le canton de Genève octroie une aide financière chaque année à plusieurs associations du canton soutenant des projets d'intégration en faveur des personnes issues de l'immigration. Il existe également les financements publics qui aident les personnes à se former en prenant en charge une partie ou la totalité de la formation. C'est notamment le cas du CAF (chèque annuel de formation), chèque par lequel les personnes, sous certaines conditions, peuvent financer leur formation. Le CAF existe uniquement dans le canton de Genève et est réservé aux personnes qui sont domiciliées ou contribuables dans ce canton avec une limite de revenu. C'est un chèque de 750.-, qui peut soit être octroyé durant trois années consécutives, soit être cumulable pour certaines formations.

Pour conclure sur ce point, la connaissance de la langue du pays d'accueil est, actuellement, au centre de tous les débats politiques et a pour finalité, l'intégration des immigrés dans la société d'accueil. Il est important de préciser que l'intérêt ne porte pas seulement sur l'acquisition de la langue en tant que telle mais également sur la connaissance de la société

d'accueil, de sa culture, de son histoire ; car sa non connaissance peut empêcher les personnes d'entrer dans certains pays, d'obtenir le permis de séjours ou la nationalité du pays hôte.

2. Cadre théorique

Dans ce chapitre, nous présentons le cadre théorique de notre recherche. Tout d'abord, le terme d'intégration et ses facteurs seront définis et présentés, car le fait de s'engager en formation linguistique pour les immigrés fait partie des facteurs d'intégration. Après avoir expliqué la situation particulière des immigrés à travers la théorie de l'intégration, nous nous intéresserons aux raisons qui poussent des adultes à entrer en formation, quels sont leurs motifs, quels sont les processus de la dynamique motivationnelle et de la dynamique identitaire qui les poussent à s'engager ? Une synthèse théorique des obstacles à la participation à la formation sera ensuite présentée. Cette base théorique nous aidera à structurer les thématiques et les sous-thèmes de notre travail. Enfin, nous introduirons le concept de la formation linguistique qui s'applique à notre thématique de recherche au sens large, en incluant les différents enjeux y relatifs.

2.1. L'intégration

2.1.1. La définition

A) Qu'est-ce que l'intégration ?

Intégration vient du mot latin « integrare » qui signifie « renouveler, rendre entier ». Depuis le milieu des années 70, l'intégration est devenue une notion inévitable dans les pays européens. En même temps, la langue est considérée comme un outil majeur dans ce processus. Du reste, comme le mentionnent les actes du séminaire de Neuchâtel (2001) et la communication du colloque « l'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'école ? » (2004), à travers une déclaration de Jean-François de Pietro, nous citons :

« Du point de vue linguistique, qui nous concerne au premier chef, une intégration humainement et socialement réussie passe en effet d'abord par la maîtrise de la langue locale (ou des langues locales) » (De Pietro, 2005).

D'après Boucher et Grawitz (2000) l'intégration ne dépend pas du sujet lui-même. Elle est plutôt décidée par la collectivité et cela pour les raisons : économiques, politiques, sociales, ethnologiques, religieuses, etc. Elle peut être acceptée ou, tout simplement rejetée (p.17). A partir de cette idée, l'auteure Jacqueline Costa-Lascoux ajoute que : « L'intégration est un

processus ». Le haut comité à l'intégration (1991) en France a proposé la notion d'intégration suivante :

« L'intégration consiste à susciter la participation active à la société tout entière de l'ensemble des femmes et des hommes appelés à vivre durablement sur notre sol en acceptant sans arrière-pensée que subsistent des spécificités notamment culturelles, mais en mettant l'accent sur les ressemblances et les convergences dans l'égalité des droits et des devoirs, afin d'assurer la cohésion de notre tissu social » (Haut Comité à l'Intégration, 1991, cité par Biichlé, 2007).

Nous voyons donc que l'intégration n'est pas l'assimilation, elle ne vise pas à réduire toutes les différences des immigrants. Elle est plutôt un processus multiforme.

Durkheim, contrairement à d'autres auteurs, pense que l'intégration « n'est pas perçue uniquement comme une caractéristique individuelle, mais aussi et surtout comme une caractéristique collective. L'individu a fortement l'impression de participer à un tout cohérent, qui est continuellement renforcé et soutenu par des interactions qu'il effectue quotidiennement avec sa communauté » (Cité par Gilbert 2007 p. 18).

Concrètement, il existe deux aspects d'intégration : d'un côté l'introduction de l'intégration « initiation et insertion », et de l'autre, « le processus d'articulation et de coordination des sous-ensembles du système subordonné ». (Pierre Tap, 1988). Qu'elle que soit l'intégration, l'objectif de toutes ces actions est de lutter contre l'exclusion.

B) L'intégration et l'insertion

Ici nous voyons que l'intégration ne renvoie pas forcément à l'insertion. Après beaucoup de lectures qui utilisent les termes *insertion* et *intégration*, nous nous rendons compte qu'il y a toujours une certaine confusion dans le langage commun. Ainsi, à la lecture du Dictionnaire Larousse¹⁷, les deux concepts ne sont pas évidents :

Insertion : *fait, manière de s'insérer dans un groupe, de s'y intégrer.*

¹⁷ Pierre Larousse. Dictionnaire Larousse en ligne. Consulté le 20 novembre 2016 dans <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/insertion/43331?q=insertion#43235>

Intégration : *action d'intégrer, fait pour quelqu'un, un groupe, de s'intégrer à, dans quelque chose.*

Certains pensent que « l'insertion » ne prend simplement en compte qu'un élément ajouté à un tout, alors que « l'intégration » efface la singularité de l'individu. Aimé LABREGÈRE (1989) explique « qu'ils ne sont pas interchangeables car si l'insertion se satisfait d'une inclusion fonctionnelle, l'intégration est une pratique plus ambitieuse dans laquelle on considère qu'il s'agit de rendre complet. » (Cité par Gilbert L., 2007 p. 15) Bien que ce résultat d'auteur vienne de son analyse sur l'insertion des personnes handicapées, nous pensons que ce serait le cas des immigrés. Ils arrivent dans le pays d'accueil en ne connaissant ni la langue ni la culture. Pourtant, nous ne pouvons pas dire qu'ils sont exclusivement géographiques, mais ils ne sont pas non plus inclusifs. Comme l'exemple cité d'Aimé LABREGÈRE, « des noirs insérés jadis comme esclaves dans la société américaine qui ont ensuite obtenu leur intégration en qualité de citoyens, sujets de droits. Une insertion sans intégration est alors comprise comme la simple juxtaposition de la personne avec ses difficultés et le milieu sans interdépendance. » (Cité par Gilbert L., 2007 p. 15)

En résumé, dans le cas des immigrés, quand nous parlons d'intégration, nous pensons souvent en premier lieu à l'insertion économique car nous espérons que les étrangers soient tout d'abord indépendants. Nous disons donc que l'insertion économique fait partie du processus d'intégration, les deux étant fortement interconnectés. Enfin, Pour mieux parvenir à « une bonne intégration », il nous semble important de connaître les facteurs qui sont indispensables à ce processus.

2.1.2. Le facteur d'intégration

D'après Chalom (1990), pour qu'une personne soit intégrée dans un pays, il faut qu'elle compte sur trois choses : « au plan linguistique, l'intégration se traduit par l'acquisition et la maîtrise de la langue du pays d'arrivée. Au plan occupationnel, l'emploi est considéré par les immigrants comme la première condition à leur intégration. [...] Au plan culturel, l'intégration s'évalue par la reconnaissance des symboles et par la connaissance des institutions de la société d'arrivée, ainsi que par un ensemble de modifications de l'attitude et des comportements afin de se confronter au milieu » (p.13). Dans l'ouvrage de Moldoveanu (2007), il est affirmé qu'à part l'acquisition de la langue, parmi les facteurs qui jouent un rôle dans l'intégration des personnes immigrantes, il y a également « la connaissance et la

compréhension de la culture d'accueil, la qualification de la personne immigrante, la situation économique du moment, la réceptivité scolaire, etc. » (p.117). D'après le Conseil de l'Europe (2014), « l'apprentissage de la langue, la sensibilisation à la citoyenneté, la participation démocratique, l'accès au travail, à l'éducation et au logement, la protection des droits et la mise en place de passerelles entre communautés sont essentiels à l'intégration et doivent être pris en considération dans toute stratégie élaborée dans ce domaine » (p.9).

Au niveau suisse, le Service Communautaire de la planchette affirme qu'il existe quatre facteurs liés à l'intégration :

- L'importance des connaissances linguistiques,
- Le marché du travail,
- Le réseau social
- L'appartenance

2.1.2.1. L'importance des connaissances linguistiques

Dans cette partie de notre mémoire, nous évoquons un facteur particulièrement essentiel, voire indispensable à l'intégration des personnes migrantes dans une nouvelle société : la langue. Selon Donnard (2009), la langue est « un vecteur indispensable pour accéder à la citoyenneté, participer à la vie de la cité, suivre la scolarité de ses enfants, travailler. [...] Parler la langue du pays d'accueil permet de multiplier les possibilités d'insertion professionnelle : accéder à un emploi, se maintenir dans l'emploi ou encore faire face aux mutations technologiques de son entreprise ou secteur d'activité » (p.15). D'un autre côté, l'Office fédéral des Migrations ODM (2006)¹⁸ affirme aussi que la maîtrise de la langue de la société d'accueil nous donne la possibilité d'être indépendant et plus flexible. De plus, la langue nous permet d'entrer, de suivre une formation, de se perfectionner, de communiquer avec les autres dans la vie quotidienne mais aussi avec les autorités, et de participer dans la société de manière active.

Une recherche touchant à une même thématique a été faite en 2006 par la Croix-Rouge fribourgeoise. Cette étude concerne la mise en place du projet « une langue pour

¹⁸ ODM, 2006, *Problèmes d'intégration des ressortissants étrangers en Suisse*. Consulté le 23 décembre 2015 dans <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/berichte/ber-integr-2006-f.pdf>

l'intégration »¹⁹. Cette étude a permis de réaliser que l'intégration par la langue est une problématique réelle et actuelle. En effet, la présentation de cette recherche a confirmé que « la condition-clé d'une véritable politique d'intégration est la communication [...] l'absence de communication crée l'incompréhension, l'isolement, les disparités, l'injustice, l'insécurité et finalement, la violence. Apprendre la langue de l'espace où l'on vit est donc indispensable à la paix sociale » (p.4). Par exemple, les personnes migrantes parlent d'une nécessité d'apprendre la langue du pays (le français dans le cas de la recherche en question) pour se sentir bien intégrées. Les services sociaux régionaux ont confirmé que « la priorité pour intégrer les personnes migrantes apparaît être l'apprentissage de la langue d'accueil. Il n'y a pas d'autres critères qui ressortent clairement » (Croix-Rouge fribourgeoise, 2006, p.20). Ainsi, toutes les commissions de naturalisation ont constaté un grand manque dans tout ce qui est l'apprentissage des langues pour l'intégration des personnes migrantes.

Par conséquent, la langue n'est pas juste un outil pour communiquer elle est aussi « une manière de se représenter, de percevoir et de concevoir la réalité, c'est une vision du monde et des autres. Dans ces conditions, on peut comprendre l'ampleur du choc psychologique et culturel que représente la contrainte de devoir communiquer dans une langue qui n'est pas la sienne. Outre l'effort intellectuel que cela demande, le locuteur doit complètement repenser son rapport à la réalité et aux autres. Il subit en permanence la frustration de vouloir dire sans pouvoir dire, ou de façon approximative. C'est un processus de déculturation et d'acculturation » (Donnard, 2009, p.9). Comme Archibald (2007) affirme, la langue représente « l'une des valeurs centrales de la société » (p.16).

A ce propos, il nous semble important de définir le concept de l'intégration linguistique. Abdallah (2011) a réalisé une enquête sociolinguistique qui prône l'importance des connaissances linguistiques, tout en s'appuyant sur le principe que « la maîtrise de la langue du pays d'installation est capitale dans le processus d'intégration des nouveaux arrivants » (p.8). Il a emprunté une définition au Ministère des affaires internationales, de l'immigration et des communautés culturelles (MAIICC)²⁰ pour définir l'intégration linguistique, notamment comme étant « un processus qui commence par l'apprentissage de la langue

¹⁹ La présentation du projet se trouve sur le site de la Croix-Rouge fribourgeoise: <http://www.croix-rouge-fr.ch>

²⁰ MAIICC : Ministère des affaires internationales, de l'immigration et des communautés culturelles

d'accueil et se produit par une pratique de plus en plus fréquente de cette langue dans les différentes sphères de la vie quotidienne » (Abdallah, 2011, p.151).

Quand les personnes s'installent dans un pays où la langue d'origine diffère de celle du pays d'arrivée « la pratique de la langue d'origine cesse peu à peu d'aller de soi. En effet, son utilisation dépend de la situation, notamment de l'identité sociale et linguistique de l'interlocuteur. » (Py, 1995,128). Selon le Conseil de l'Europe (2014), l'intégration linguistique des immigrants est comme une « adaptation des locuteurs migrants à leur (nouvel) espace de communication, c'est à dire comme réorganisation des répertoire individuels et intégration des langues qui les constituent entre elles [...] La langue d'origine peut y conserver une forte fonction identitaire » (p.17). L'intégration ne se définit pas seulement en lien avec la connaissance de la langue du pays d'accueil des immigrants, mais toujours en lien avec le bagage des connaissances qu'ils ont dans leur langue maternelle.

Il y a certains enjeux liés à l'apprentissage de la langue française qui ciblent l'intégration des personnes migrantes ; selon Candide (2007), ils sont « politique, sociaux, culturels et professionnels » (p.192). Plus précisément, ces enjeux sont indispensables pour que les personnes puissent comprendre les autres membres de la société, se défendre et exprimer leurs points de vue ; tout cela afin de ne plus être vulnérables et dépendants des autres et de pouvoir acquérir de l'autonomie au niveau individuel, professionnel, culturel et social.

Outre le point de vu mentionné précédemment, l'article de Veillette et Gohard-Radenkovic (2012), ajoute que « l'intégration est un processus qui se déroule en deux sens : tandis qu'il est attendu des migrants qu'ils fassent des efforts importants par exemple pour apprendre la langue, ou pour s'adapter aux valeurs et aux modes de vie en vigueur dans leur société d'accueil, la politique cantonale ambitionne, quant à elle, d'éliminer les obstacles à l'intégration sur les plans culturel, structurel et légal » (p.95). Par conséquent, nous pouvons constater que l'intégration « n'est pas d'emblée acquise. C'est une action à conduire. » (Jean Marie GILLIG, 1996, dans Gilbert 2007, p 18)

2.1.2.2. Le marché du travail

Comme mentionné préalablement, il existe d'autres facteurs autres que la connaissance de la langue du pays d'accueil liés à l'intégration d'une personne qui a migré dans une nouvelle société. La participation au marché du travail en est un autre. Dans le site du Service

Communautaire de la Planchette²¹, il est mentionné que « le travail procure en premier lieu l'indépendance financière. Il est directement lié à la consommation, au prestige social et à l'estime de soi ». Par conséquent, le fait de ne pas avoir accès au monde du travail contraint rapidement à se retrouver en marge de la société. À partir de ces constats, nous pouvons supposer qu'une personne migrante qui arrive à trouver une place de travail dans le pays d'accueil est mieux perçue qu'une autre qui ne travaille pas. En effet, celui qui ne travaille pas est quelquefois « perçu comme un profiteur, voire même un criminel »²².

Cependant, les politiques d'accueil n'offrent pas à toutes personnes les mêmes chances. En suisse, lors des cinq dernières années, « les étrangers sont nettement plus touchés par le chômage que les suisses »²³ (OFS, 2016, p.4). « L'accès à une activité lucrative est la condition primordiale d'une intégration réussie. Aujourd'hui, en raison du changement d'orientation du marché de l'emploi, les chances d'exercer une activité lucrative reposent essentiellement sur les possibilités de se former suffisamment » (Gattiker, 2006, p. 78, cité par Loutan, 2009 p. 17).

Tenant compte de ces propos, il apparaît que le fait de travailler et d'être en contact avec autrui faciliterait l'intégration de la personne dans la société d'arrivée, en même temps, « l'insertion socio-économique des nouveaux arrivants est déterminée par les contextes des sociétés d'immigration et par les pratiques collectives et individuelles pour surmonter les barrières structurelle et systémiques » (Arcand *et al.*, 2009). En ce sens, la participation au marché du travail d'immigrés et le contexte des sociétés dans le pays d'accueil ont de l'influence l'un sur l'autre.

2.1.2.3. Le réseau social et l'appartenance

Dans ce sous-chapitre, nous allons énoncer deux autres facteurs liés à l'intégration et qui permettent aux immigrés d'entrer en contact avec des locaux. Arcand S. et al. (2009) affirment que, depuis plusieurs années, des études se font sur le sujet du réseau social, car ce dernier « permet de recréer le lien entre société et individu » (p. 12). En effet, « la notion de

²¹ Service Communautaire de la Planchette (s.d.). *Facteurs d'intégration, difficultés*. Consulté le 28 novembre 2015 dans <http://www.planchette.ch/dossiers/facteursintegration.html>

²² Idem

²³ Office fédéral de la statistique OFS. *Indicateurs du marché du travail 2016*. Consulté le 22 décembre dans <https://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi0qY3BhfbRAhWEhRoKHSW1CMAQFgggMAE&url=https%3A%2F%2Fwww.bfs.admin.ch%2Fbfsstatic%2Fdam%2Fassets%2F447342%2Fmaster&usg=AFQjCNEWfvGyIZSYnMZvvmAg3ABWIITSDA&bvm=bv.146094739,d.d2s>

réseau social fait référence à la nature des liens faibles et des liens forts » (idem p. 13). Plus précisément, quand nous parlons de liens faibles nous pensons aux connaissances que la personne possède en dehors de son entourage. Les liens forts font quant à eux référence aux relations que la personne a avec son entourage, sa famille, ses amis, ce qui se réfère plutôt à un groupe restreint d'individus (idem).

Ainsi, pour qu'un individu dispose davantage d'informations relatives aux emplois disponibles, il apparaît important qu'il puisse compter sur un réseau social le plus large possible. Dans cette optique, les réseaux sociaux constituent « pour un individu un capital social à partir duquel il peut négocier son entrée sur le marché de l'emploi » (Arcand *et al.*, 2009, p. 13). Pour qu'une personne puisse être intégrée dans un milieu, elle doit agrandir son cercle de connaissances non seulement pour s'informer, mais aussi pour se faire accepter par le plus grand nombre d'individus, ce qui favorisera une meilleure intégration. A ces propos, l'engagement de la personne résulte être un élément primordial. Le Service communautaire de la planchette²⁴ souligne aussi que « les membres de communautés étrangères qui font partie d'une association ont plus de facilité à vivre en Suisse ».

En outre, lorsque nous pensons au sentiment d'appartenance, nous faisons référence à la sensation d'attachement à l'environnement et à la ville dans lesquels les immigrants se trouvent, ainsi qu'au lien que la personne entretient avec les événements qui s'organisent dans la région ou le pays d'accueil (service communautaire de la planchette²⁵). En effet, « au-delà des dimensions économiques, les pratiques de développement apparaissent comme un outil d'intégration des sphères d'appartenance des individus » (Lacroix, 2009, p. 4). Plus un individu possède un sentiment d'appartenance à un lieu de vie, plus il s'intéressera à ce qui s'y passe, et cela augmentera ses chances pour une meilleure intégration. Ainsi, d'après Lacroix (2009), « l'intégration de l'individu est habituellement comprise comme le niveau d'accomplissement des membres d'un groupe étranger dans les domaines économiques, culturels, politiques, et éducatif (p. 4).

²⁴ Service Communautaire de la Planchette (s.d.). *Facteurs d'intégration, difficultés*. Consulté le 01 décembre 2015 dans <http://www.planchette.ch/dossiers/facteursintegration.html>

²⁵ Service Communautaire de la Planchette (s.d.). *Facteurs d'intégration, difficultés*. Consulté le 30 novembre 2015 dans <http://www.planchette.ch/dossiers/facteursintegration.html>

De ce fait, l'engagement de la personne dans la société est un facteur important pour son intégration dans la ville d'accueil ainsi que pour son avenir professionnel.

2.1.3. Synthèse

« Dès que l'on abordait le problème de l'intégration, une connexion était presque systématiquement établie avec la connaissance de la langue. » (Biichlé, 2007) C'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'introduire notre cadre théorique par ce thème. Il s'agit d'un processus qui concerne une interaction sociale. Comme mentionné plus haut, l'intégration demande toujours un effort réciproque, cela ne peut dépendre que d'un seul côté, que ce soit les immigrés ou la société d'accueil. Le principe est que « les processus d'intégration sociale concernent autant les structures de la société d'accueil que la volonté des migrants de s'adapter » (De Pietro et Matthey, 2003, cité par Biichlé, 2007, p 178).

Par conséquent, suivant cette logique, nous apportons deux niveaux dans l'intégration des immigrés, l'effort que doit produire la société et l'effort de la part des personnes immigrées. En d'autres termes, nous nous intéressons au côté dispositif et au côté individuel par rapport l'engagement en formation linguistique pour les immigrés.

2.2. L'engagement en formation

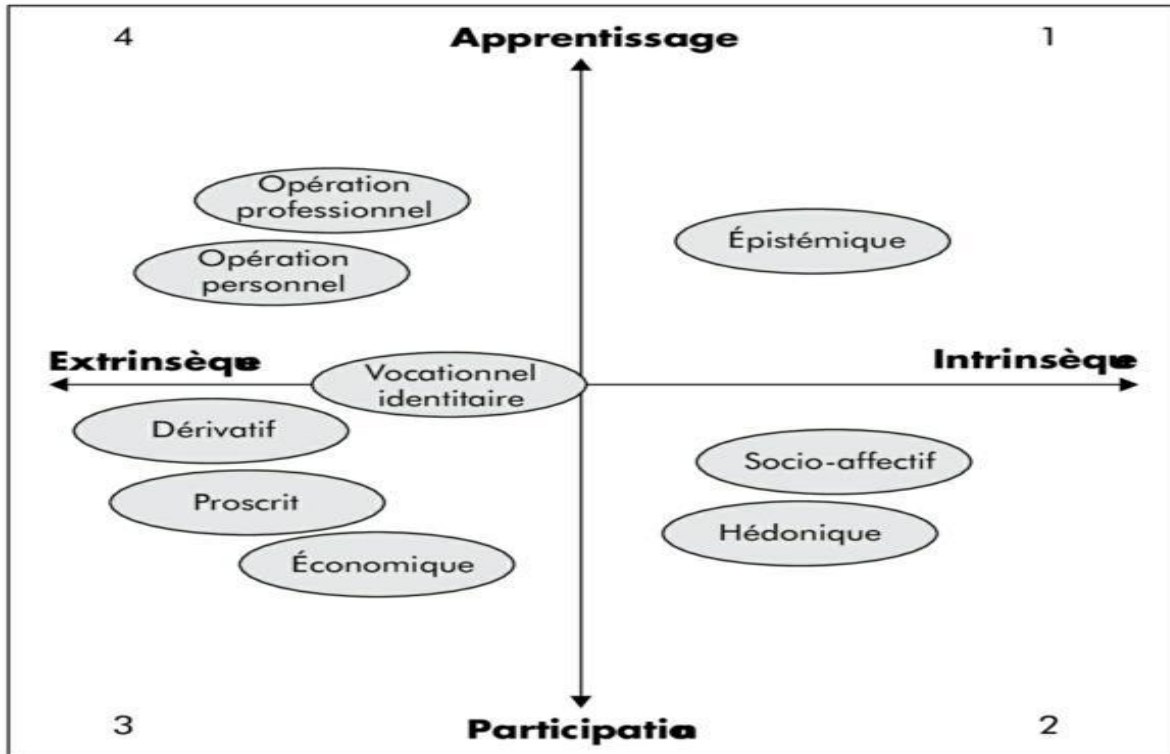
Quelles sont les raisons qui poussent des adultes à s'engager en formation ? Qu'est-ce qui les amène à suivre et à aller jusqu'au bout ? Nous allons étudier ces questions en nous intéressant tout d'abord à la théorie de Philippe Carré qui traite des motifs. Dans un second paragraphe, nous traiterons de la dynamique motivationnelle. Notre troisième partie portera sur la dynamique identitaire. Enfin, notre dernier paragraphe présentera l'articulation entre facteurs internes et externes.

2.2.1. Les motifs de l'engagement en formation

Selon Carré (1998, 1999), les motifs d'engagement sont divers et sont « des expressions du rapport du sujet à un certain projet de formation, dans une certaine situation, à un moment donné de sa vie ». Ainsi, chaque individu a des rapports particuliers à la formation selon son parcours de vie et qui peuvent évoluer dans une direction ou dans une autre quitte à changer complètement. Pour étayer sa théorie, Philippe Carré a ainsi défini quatre orientations

motivacionnelles qu'il a représentées, dans un souci de compréhension et de visualisation, sur un plan à deux axes bipolaires.

Figure 1. Orientations et motifs d'engagement en formation (Carré, 2004, p.293)



Sur l'axe des abscisses sont représentées les orientations d'ordre intrinsèque et extrinsèque. Sur l'axe des ordonnées sont représentées les orientations tournées vers l'apprentissage et celles tournées vers la participation.

Les orientations intrinsèques sont celles pour lesquelles les motifs des apprenants sont centrés vers eux-mêmes, ils suivent une formation par intérêt personnel et pour la satisfaction que celle-ci leur procure. Pour ce qui est des orientations extrinsèques, les apprenants suivent la formation non pas pour eux-mêmes mais plutôt pour ce qu'elle peut leur permettre d'atteindre. Ce genre de motivation correspond à des sources plus instrumentales ou dépassant le seul cadre de l'activité.

Nous trouvons sur l'autre axe, les orientations tournées vers l'apprentissage et que l'on peut décrire comme liées au désir d'apprendre de nouvelles choses. Sur ce même axe, et situé à

l'opposé se trouvent les orientations tournées vers la participation, qui visent plutôt la présence en formation, indépendamment de l'acquisition de savoirs.

Ainsi, ces deux axes font ressortir cinq quadrants dans lesquelles viennent s'inscrire les différents motifs.

Le premier quadrant correspond aux orientations intrinsèques et qui sont tournées vers l'apprentissage. On y retrouve les motifs épistémiques dans lesquels les apprenants s'engagent dans une formation pour le plaisir de s'approprier des savoirs, pour se cultiver, rechercher de la connaissance, en définitive, la formation est source de plaisir en elle-même.

Le second quadrant correspond à la catégorie des orientations intrinsèques et tournées vers la participation. Elle regroupe les motifs socio-affectifs et hédoniques. Les motifs socio-affectifs sont ceux pour lesquels l'apprenant est à la recherche de développement de contacts sociaux, afin d'échanger et de communiquer avec les autres et de s'intégrer à un groupe. Les motifs hédoniques quant à eux sont ceux du plaisir lié aux conditions pratiques du déroulement de la formation, à l'ambiance de la classe, à l'environnement et aux équipements de la formation.

Le troisième quadrant correspond à la catégorie des orientations extrinsèques et tournées vers la participation. On y retrouve les motifs économiques, prescrits et dérivatifs. Dans le cas des motifs économiques, les individus participent uniquement pour des raisons d'ordre financières. Par exemple, il peut s'agir d'une condition obligatoire afin de toucher des prestations sociales ou bien encore pour obtenir une promotion dans le cadre de l'entreprise. Les motifs prescrits sont ceux qui font que la formation est réalisée à cause d'une personne ou d'un groupe de personnes externes (un responsable hiérarchique par exemple), pour des raisons de conformité sociale ou encore, pour des obligations légales. La dernière catégorie de motifs, d'ordre dérivatifs, sont ceux qui permettent de s'échapper des activités désagréables comme par exemple une mauvaise ambiance familiale ou de travail.

Le quatrième quadrant correspond à la catégorie des orientations extrinsèques et tournées vers l'apprentissage. On y retrouve les motifs opératoires professionnels et personnels. Les motifs opératoires professionnels sont ceux pour lesquels l'apprenant cherche à se former pour réaliser des tâches spécifiques dans le domaine de son travail, afin de perfectionner des

pratiques et ce toujours en lien avec un objectif de performance au travail. Les motifs opératoires personnels sont ceux relatifs aux loisirs, à la vie de famille ou associative.

Le cinquième et dernier quadrant, plus central, est celui qui relève de l'orientation extrinsèque et qui se situe entre deux au niveau des orientations tournées vers l'apprentissage et celles qui vont vers la participation. Il regroupe les motifs identitaires et vocationnels. Les motifs identitaires sont ceux qui correspondent au statut social, à la reconnaissance de l'environnement et de sa propre image. Les motifs vocationnels sont ceux qui visent à acquérir des savoirs afin d'obtenir, de maintenir ou encore de transformer un emploi. Ce motif est purement d'ordre professionnel, il est de l'ordre de la gestion de carrière ou de la recherche d'emploi.

Comme souligné par Bourgeois (1998, p. 102), « l'individu sera d'autant plus disposé à s'engager dans une formation, à en consentir les coûts, que d'une part, il est suffisamment convaincu que la formation envisagée lui apportera effectivement des bénéfices (et que ceux-ci sont suffisamment importants, pour lui), et que d'autre part, il estime ses chances de succès dans l'entreprise suffisamment élevées ». Dans notre cas d'étude, les connaissances ou compétences antérieures des individus ne sont pas reconnues ou ne suffisent plus dans le pays d'accueil ; la personne veut vite retrouver une autonomie afin de surmonter cette angoisse. Pour réagir, le fait d'apprendre apparaît comme un bon choix même si le coût physique et moral peut s'avérer parfois très élevé.

De plus, comme nous l'avons mentionné plus haut, les motifs qui poussent à entrer en formation ne sont pas simples. Bourgeois et Chapelle ont constaté qu'« un apprenant entre en formation la plupart du temps avec plusieurs motifs en tête, rarement un seul, et le fait de poursuivre plusieurs buts plutôt qu'un seul augmente la motivation, pour autant que ces buts ne soient pas en conflit » (p. 240). « La motivation est donc l'ensemble des motifs qui expliquent un acte » (Charlet, 1998, cité par Loutan, 2009, p. 35).

2.2.2. La dynamique motivationnelle

La motivation est une condition nécessaire à l'engagement et au suivi de la formation. Il existe beaucoup de théories qui traitent de ce sujet, la plupart du temps de façon disjointe. L'une d'entre elles, la théorie de Biggs et Moore (1981), distingue, « quatre catégories de motivations : les motivations extrinsèques (les gratifications que le sujet attend comme

conséquences de la formation, en termes de mobilité socioprofessionnelle par exemple) ; les motivations sociales (les gratifications sociales que le sujet peut attendre de son engagement en formation) ; les motivations liées à l'accomplissement de soi (le sentiment de satisfaction personnelle que le sujet peut tirer du fait d'être arrivé à bout de l'entreprise, d'avoir relevé avec succès le défi qu'elle constituait pour lui) ; enfin les motivations intrinsèques au sens strict (la satisfaction que le sujet peut tirer du processus même d'apprendre et de se former, indépendamment de son produit)» (cité par Bourgeois, 1998, p.103).

La plupart des théories qui traitent de la motivation ont comme idée commune que l'interaction entre la valeur et l'espérance de réussite est au cœur du processus motivationnel. Le modèle des attentes (VIE) de Victor Vroom (1964) illustre bien cette relation car il relie la motivation d'un individu à ses attentes et aux chances qu'il possède de les atteindre. Selon lui, la motivation est fonction de 3 types de perceptions, l'attente (expectation), l'instrumentalité et la valence. L'attente correspond à la confiance que la personne a dans ses capacités à atteindre un objectif. L'instrumentalité correspond au niveau de récompense obtenue par l'effort. La valence dépend de la valeur que l'apprenant attribue à la récompense. Si l'adulte perçoit que les nouvelles connaissances ou compétences acquises pendant la formation sont applicables et transférables à son nouvel environnement, il trouvera la formation utile et sera motivé. Par ailleurs, l'importance du but visé aura une importance sur la motivation.

Véronique Leclercq, dans son analyse, a montré différentes configurations de la dynamique motivationnelle. Certains adultes se montrent naturellement autodéterminés, ils savent très bien ce qu'ils veulent et ce qu'il faut faire afin d'y arriver. « Dans cette configuration, le sujet a un projet personnel et veut explorer un ensemble de possibles. Il se libère des contraintes externes » (p.96). Au contraire d'autres adultes qui considèrent la formation « comme un pis-aller », ils n'entrent en formation que pour des raisons externes, liées à des contraintes sociales. Selon ses valeurs, l'adulte accordera ou n'accordera pas de confiance dans le système de formation. Une dernière configuration se situe entre les deux pôles précédents, à savoir que l'adulte considère la formation comme « une réponse à des questions », mais il « ne dévoile pas de projets réellement affirmés, ni d'échéances explicitées, ni des choix et désirs exprimés avec force » (Leclercq, 2006, p.98).

Ensuite, le même auteur a également constaté qu'il existe certaines lignes de tensions qui sont plus complexes à saisir dans les motivations d'engagements justifiées par les apprenants. Par exemple, l'opposition contraintes externes/légitimation personnelles : « les enquêtés ont

tendance à produire une histoire de l'engagement qui légitime leur entrée en formation par un choix personnel. Même s'il y a eu conseil ou injonction et pression sociale, beaucoup construisent un sens tendant à augmenter leur part d'autonomie et de choix personnel et à se montrer autodéterminés » (p.98). Une autre ligne de tension provient du fait que l'adulte montre qu'il apprend sous la pression sociale, sans raison personnelle. C'est une ambivalence entre « l'affirmation d'une valence forte du projet » et « l'affirmation de choix personnels ». Il existe une autre ambivalence selon l'analyse de Leclercq qui est entre « la valence et l'instrumentalité du projet tels qu'elles sont affirmées et les démarches concrètes décrites ». L'adulte insiste et affirme l'importance de la formation, mais en même temps, n'a pas de projet concret pour la réaliser. La dernière tension est lorsque l'adulte est convaincu par l'importance de la formation, est très motivé, mais ne projette pas de lien avec le futur. C'est « un engagement épistémique centré sur le présent et ne renvoie à aucune projection dans le futur » (p.100).

Toutes ces tensions dans la dynamique motivationnelle peuvent être expliquées par une analyse de la dynamique identitaire.

2.2.3. La dynamique identitaire

« S'engager en formation et dans l'apprentissage signifie, pour le sujet, s'engager dans un processus dont il sait — ou pressent en tout cas — qu'il le conduira à mettre en question ses conceptions, ses croyances, ses savoirs et savoir-faire familiers, à faire le deuil de ses manières familières de penser le monde et d'agir, sans par ailleurs trop bien savoir où cela va le mener » (Bourgeois, 1998, p.106).

Ainsi, l'engagement en formation n'est pas une chose aisée, cela demande un effort de la part des apprenants. Ceux-ci peuvent développer des stratégies cognitives pour lutter contre des apprentissages qui peuvent remettre en question des connaissances préalables.

L'identité n'est pas un état stable, c'est un cheminement fait de construction, déconstruction, reconstruction. Dès lors, la notion de dynamique identitaire s'applique.

« L'identité du sujet est par essence un complexe cognitivo-affectif dynamique, inscrit en tension, à la fois synchronique et diachronique, entre différentes figures identitaires (Lipiansky et al., 1990 ; Bourgeois, 1996, p.105) ». En d'autres termes, « l'engagement en formation est vu comme une réponse à une dynamique (ou stratégie) identitaire particulière dans laquelle le sujet est engagé au cours de sa trajectoire de vie. (Bourgeois, 2009).

La formation sera perçue positivement si elle « doit combler un écart existant entre [...] une identité “héritée” et une identité “visée” » (Kaddouri, 1996, cité par Bourgeois, 1998, p.105) ». Elle sera perçue négativement lorsqu' « elle est ressentie comme moyen de “conversion identitaire” refusée par l’individu », et de façon neutre « quand la plus-value de la formation n’est pas identifiée en tant que telle par la personne [...] dans sa construction identitaire ».

« La formation peut provoquer des reconstructions, au cours de phases de transition plus ou moins acceptés, plus ou moins faciles à gérer » (Leclercq, 2006, p. 102). Pour certains adultes, la formation peut être considérée soit comme « une transition douce » soit « une transformation » ; elle est liée à « une évolution personnelle », mais pour d’autres, le rôle de la formation peut être moins marqué. En effet, ces différents résultats peuvent être expliqués par l’articulation entre différents facteurs (externes et internes).

2.2.4. L’articulation entre facteurs internes et facteurs externes

D’après Fenouillet (2011), « la motivation est définie comme une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes ou externes multiples, et qui permet d’expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l’intensité du comportement ou de l’action » (p. 19).

Les facteurs internes constituent « l’histoire psychoaffective, la trajectoire personnelle, les expériences vécues, les traits de personnalité, les images de soi, les ressources personnelles » (Leclercq, 2006, p. 104).

Les facteurs externes constituent « l’entourage familial et social, l’environnement socio-culturel général, l’environnement institutionnel de la formation mais aussi les contraintes socio-économiques » (idem).

Les facteurs internes et facteurs externes vont avoir une influence l’un sur l’autre. Comme le mentionne Leclercq, « les formes d’engagement trouvent leur origine dans les façons différentes dont interagissent facteurs internes et facteurs externes. Ainsi, certains facteurs externes jouent un rôle de levier pour l’entrée en formation parce qu’ils rencontrent un contexte interne favorable. De façon interactive les facteurs internes jouent sur la façon dont les personnes interprètent la réalité et se représentent l’environnement. C’est ici que se joue le facteur des ressources internes. Les sujets ne sont pas à égalité sur ce plan » (idem).

2.2.5. Synthèse

Nous ne pensons pas que les adultes s'engagent en formation sans raisons, autrement dit, ils ne le font pas pour la beauté de la chose, parce que pour le faire, il faut de l'énergie, du temps, un coût physique et moral. Chacun de ces aspects a besoin d'une raison pour motiver ou expliquer les décisions des adultes à s'engager en formation et il en est de même pour les immigrés adultes. Cependant, « le niveau actuel des connaissances dans le domaine ne permet pas d'avoir une vision claire et spécifique sur la nature et les mécanismes de l'apprentissage. Différentes théories rendent compte de divers aspects, mais nous ne pouvons pas encore rendre compte de l'apprentissage dans toute sa complexité. » (Undurraga, 1996, p 74)

Selon nous, il est toujours nécessaire de connaître les motifs des adultes à s'engager en formation, la dynamique motivationnelle et la dynamique identitaire pendant ce processus. C'est ce que Undurraga (1996) confirme : « quand on parle du processus que les individus traversent quand ils essaient de changer et/ou d'enrichir leurs connaissances, valeurs, habiletés, stratégies » (p. 74). Donc pour les immigrés adultes c'est aussi un moment de la représentation. Mais peut-on parler de la nature de l'apprentissage sans regarder les facteurs qui y jouent en son sein ?

2.3. Les quatre facteurs à l'engagement en formation

Ayant consulté divers ouvrages en lien avec les facteurs à la participation à la formation des immigrés adultes, nous nous sommes rendus compte que l'étude en lien avec ce sujet fait « l'objet d'une longue tradition analytique » (Doray, *et al.*, 2004, p.6). Dans le même ouvrage est souligné que différentes « approches théoriques ont cherché à expliquer les différences de participation » à la formation continue (p.6). Comme par exemple, l'économie a insisté sur ce sujet en s'adressant à la théorie du capital humain ou aux théories « institutionnalistes », ou comme la psychologie qui met l'accent sur les motivations et les obstacles à se former, ou encore la sociologie qui s'intéresse aux « modalités d'insertion sociale ou sur les inégalités » etc. (Doray, 2004, p.6). Comme nous venons de le voir, il y a plusieurs disciplines qui se sont intéressées à la formation continue des adultes et aux facteurs qui jouent un rôle dans la participation de chacun.

A cet égard, il existe des modèles différents qui visent à expliquer pourquoi certains participent à la formation continue des adultes et d'autres pas. Il y a de nombreux travaux empiriques qui ont identifié les facteurs à la participation ou l'accès à la formation des adultes, même si l'utilisation des termes est différente, tels que : « obstacles à la formation » (Rubenson,1983), « deterrents factors » (Daekenwald & Valentine,1985), « reasons » (Beder,1990) et « barrières » (Bélisle 1991), tout en sachant que ces concepts choisis par ces auteurs sont flexibles dans la littérature sur l'accès à la formation des adultes. Dans notre recherche, bien que nous ayons choisi le terme « facteur » pour être neutre dans notre analyse, cela ne nous empêche pas d'englober d'autres termes qui nous permettent de soutenir notre analyse.

Suivant un courant de modèles théoriques sur la participation à la formation, le modèle de Cross (1981) a été largement appliqué. Il a classifié les obstacles à la participation en trois dimensions : institutionnelle, dispositionnelle et situationnelle. Le point de départ du modèle de Cross prend comme point de départ l'intérieur de l'individu, si l'individu n'est pas motivé pour cet apprentissage, il est très peu probable que ce dernier y participe. Donc des facteurs individuels tels que l'auto-évaluation et les attitudes à l'égard de l'éducation composent une catégorie. À partir de ce lien essentiellement psychologique, le modèle passe à de plus en plus de facteurs externes comme les opportunités et les obstacles qui sont liés au temps,-coût et au programme du cours par exemple.

Quelques années plus tard, Darkenwald et Merriam (1982) développent un modèle nommé « Psychosocial Interaction Model » sur la base de celui de Cross pour expliquer pourquoi certains participent à la formation alors que certains non. Le modèle met l'accent sur l'importance du statut socio-économique en raison des caractéristiques individuelles et familiales initiales. Affirmé par leur modèle, le statut socio-économique a un effet positif sur les stimulations de participation ainsi que sur la valeur perçue et l'utilité de la formation continue. C'est-à-dire, plus élevé est le statut socio-économique des adultes, plus volontaire est la participation à la formation. D'ailleurs, selon Darkenwald et Merriam, plus la stimulation pour participer à la formation est importante, moins d'obstacles se trouveront sur la voie de la participation. Comme la stimulation de la participation est une conséquence directe du statu socio-économique, on peut assumer que plus élevé est le statut socio-économique, moins d'obstacles se retrouvent dans la participation à la formation des adultes. Bien que ces deux auteurs mettent l'accent sur l'importance sur les aspects psychologiques, il

n'en reste pas moins qu'ils semblent avoir oublié l'influence de l'histoire de vie de l'individu concernant la participation à la formation. (Rubenson, 2006b)

À la fin des années 1970, Rubenson et ses collègues ont développé la théorie de « expectancy-valence approach » sur la participation à l'éducation et à la formation des adultes (Rubenson et al., 1977). Selon cette théorie, l'intérêt de participer à la formation des adultes dépend des attentes psychologiques, c'est-à-dire si l'éducation et la formation ne sont pas considérées comme valables ou si la personne impliquée ne s'attend pas à ce que la participation aboutisse à un résultat souhaité, cette dernière ne sera pas intéressée à participer à la formation.

Dans divers ouvrages que nous avons consultés chaque auteur à sa propre manière de présenter les problématiques et les obstacles liés à la formation continue. Toutefois, les barrières des personnes à l'accès ou au suivi d'une formation non formelle sont presque partout les mêmes, mais se sont présentées de différentes façons. Dans chaque catégorie nous avons différents obstacles en lien avec les personnes qui veulent participer ou suivre une formation continue, que nous allons présenter selon leurs catégories.

2.3.1. La catégorie d'obstacles institutionnelle

Dans la première catégorie « **institutionnelle** », se trouvent tous « les aspects touchant l'offre de formation, c'est à dire le contenu et les pratiques andragogiques, les horaires, la formation et l'éthique du personnel, la localisation des institutions et l'environnement (Cross, 1981 ; Quigley, 1997) ». Ici entre tout ce qui en lien avec l'offre de cours, le prix du cours, ses horaires etc. Pourtant, il y a certaines conditions qui influencent les choix des personnes et qui peuvent être décisives pour ceux qui accèdent à la formation continue : conditions dites « socioéconomiques, financières et politiques » (Lavoie, 2004). En ce qui concerne l'institution de formation, celle-ci doit faire en sorte que les offres de formations répondent aux besoins du public afin d'avoir plus de participants dans les cours. De plus, le personnel enseignant et le lieu de formation ont une grande importance pour les participants.

Ce que nous venons d'exposer a un impact très certain pour notre recherche, puisque dans la majorité des cas, la plupart des personnes qui suivent des formations sont des « personnes déjà en emploi, particulièrement les cadres et professionnels les plus jeunes et le plus scolarisés (Kapsalis, 1997) et très peu les adultes qui occupent des emplois peu spécialisés ou qui sont en dehors du marché du travail » (Lavoie, *et al.*, 2004, p.33).

Ainsi, les personnes ont différents objectifs, parcours de vie, et expériences propres à chacun, ce qui implique que dans les cours de langue nous retrouvons différents individus avec divers bagages de connaissances que le formateur doit prendre en compte, et c'est pour cette raison que l'enseignant doit être attentif et « se doit de permettre l'émergence d'un but commun englobant les buts individuels et de proposer ensuite des tâches assez variées pour qu'elles correspondent à l'éventail de leurs attentes et ou puissent les satisfaire, donnant ainsi à tous les apprenants des opportunités de se reconnaître et de progresser à travers les activités de formation proposées » (Loutan, 2009, p.46). Selon le même article, le formateur doit être très attentif lors de l'apprentissage aux participants en s'adaptant aux spécificités des individus et être prêt et capable de les aider au moment où ils se sentent bloqués. En lien avec ce sujet, Beder (1994), affirme que « le statut précaire du personnel enseignant a une incidence sur la qualité des programmes et les possibilités d'innovation » (p.34). Ensuite, Wagner (2000) dit également que « les innovations dans les structures et les programmes jouent un rôle central pour renforcer la motivation des adultes et les inciter à s'engager dans une démarche de formation » (p.34). Selon ces propos, il est très important de bien organiser le programme de formation puisque celui-ci joue un rôle essentiel dans la motivation des participants et l'engagement en formation. La motivation en classe joue donc un rôle primordial pour que les sujets s'investissent dans les tâches proposées. Les relations entre les formateurs et les apprenants sont importants durant la formation : dans le cas contraire, l'apprentissage ne sera pas efficace, et c'est le rôle du formateur de faire en sorte que les participants apprennent et progressent dans le cours. Selon Undurraga (1996), dans les institutions de formation l'enseignant « doit considérer ses caractéristiques de personnalité et adapter le style, ainsi que proposer aux apprenants une variété d'expériences éducatives, en faisant jouer des différents styles. » (p.81)

Selon le travail suisse (2008), il est important alors que le cours soit bien organisé et réponde aux attentes des apprenants puisque seulement les personnes qui trouvent des offres de cours « répondant à leurs propres besoins et ayant à un moment compatible avec leur organisation, ont la possibilité de participer à des cours de formation continue » (le p.2). Undurraga (1996), affirme qu'il est très important de « considérer les facteurs relatifs au climat institutionnel et de groupe, dans lequel l'expérience se déroule. » (p.81). Les cours de langue doivent aider les gens à trouver des solutions et résoudre les problèmes qu'ils rencontrent dans la vie de tous les jours, comme affirme également Loutan (2009), « l'objet d'apprentissage doit ainsi permettre la résolution de défis du quotidien, de problèmes concrets qui naissent du rapport

entre la personne et ce qu'elle apprend » (p.45). Ainsi, l'apprentissage linguistique pour avoir de la signification, doit aider les immigrants à trouver des solutions autour des difficultés rencontrées, comme par exemple, les aider à communiquer dans différentes situations ou de se débrouiller de manière autonome Loutan (2009).

En outre, dans les divers articles que nous avons consultés est affirmé que le lieu de formation peut empêcher les personnes de suivre des cours. Le fait que les « organismes soient implantés dans le quartier de résidence est très apprécié » (Calinon, 2007, p.60). Le fait de ne pas avoir un lieu de formation à proximité pour les personnes qui n'ont pas la possibilité de bénéficier d'un moyen de transport public ou privé, « constitue un obstacle générant des efforts additionnels en termes d'organisation, de temps, de coûts pour des adultes ayant des revenus modestes et qui sont souvent isolés. À cet égard, bien que certains adultes disposent de ressources de transports publics facilement accessibles dans les grands centres, ils ne souhaitent pas se déplacer dans un autre quartier pour aller dans un centre de formation qui offrirait le cours souhaité » (Lavoie, *et al.*, 2004, p.169). Pourtant, certaines personnes développent un sentiment d'appartenance dans un centre de formation qui se trouve loin chez eux. Ceci explique le fait que ces personnes continuent d'y aller malgré la distance et les déplacements à effectuer (Lavoie, *et al.*, 2004).

2.3.2. La catégorie d'obstacles dispositionnelle

En ce qui concerne la catégorie des obstacles « **dispositionnelle** » celle-ci regroupe « les valeurs et les attitudes des individus vis-à-vis de l'éducation et de l'acquisition de connaissances en général » (Cross, 1981 ; Rubenson, 1983, 1988). Dans cette catégorie d'obstacles les auteurs incluent « le contexte social », qui construit « la perception, les croyances et les valeurs des individus face à l'éducation » laquelle est désignée par les auteurs comme étant les « barrières psychosociales » (Darkenwald & Merriam, 1982, p.34). Ces obstacles sont alors liés avec la manière dont nous percevons la formation ou quelle valeur nous lui donnons. Celle-ci a donc un impact, ou non, pour nous en tant qu'apprenant.

En ce qui concerne cette série de barrières, Thomas (1990) atteste qu'une des principales barrières de participation à la formation continue pour les personnes peu scolarisés est en lien avec « l'image négative de leurs expériences scolaires antérieures » (p.34). A ces propos, Undurraga (1996), affirme que « un adulte avec une pauvre image de soi va douter des possibilités de son propre processus d'apprentissage, et anticiper son échec. Et les adultes qui

ont une bonne estime de soi apprennent plus facilement, car ils sont dans une meilleure disposition à changer, à prendre des risques, à apprendre. » (p.78) Ce qui veut dire que l'estime de soi est donc déterminante, à la fois pour la décision d'entrer en formation et également pour le processus d'apprentissage lui-même.

Quand nous parlons aux personnes qui participent ou pas à la formation continue et à leur estime de soi, nous pensons aussi à un autre facteur qui est la motivation de la personne. C'est à dire les personnes qui ont confiance dans leurs capacités sont plus motivées à entrer en formation que ceux qui ne l'ont pas. Dans le travail de recherche de Lavoie, *et al.*, (2004), est attesté que la motivation est l'un des facteurs le plus important à participer à la formation continue pour ces personnes, « l'un des facteurs dispositionnels majeurs est sans contredit la motivation qui résulte en partie de la conception qu'à l'adulte de l'apprentissage et de sa propre capacité d'apprendre » (p.39). Selon le même ouvrage, la motivation est aussi en lien avec « des efforts envisagés pour atteindre ses objectifs, de la durée de la formation, des retombées de celle-ci en termes de résultats directs et perceptibles » (Wagner, 2000 ; Johnstone et Rivera, 1965, p.34). Un facteur très important qui peut favoriser ou empêcher les personnes à entrer en formation est donc la motivation des adultes vis-à-vis de la formation continue ou de l'apprentissage et de sa capacité d'apprendre. Les personnes participent à la formation continue pour différentes motivations. Il y en a certaines qui font des formations non formelles pour des raisons professionnelles et d'autres pour des raisons non professionnelles, par exemple, « suivre une formation non formelle pour accroître ses chances sur le marché du travail ou pour satisfaire des intérêts personnels sans liens directs avec l'activité professionnelle. » (p.48). Les facteurs émotionnels et affectifs sont importants pour l'investissement d'un sujet dans une tâche, quelle qu'elle soit. Le plaisir, le désir d'apprendre est un facteur de motivation intrinsèque dans l'engagement dans la formation et il peut être suscité, ou en tout cas maintenu, de diverses manières. Par exemple, dans la recherche de la Croix-Rouge fribourgeoise, le phénomène d'attachement d'une personne à son pays d'origine est parfois très fort et cela l'empêche d'apprendre le français ou de s'intégrer en Suisse.

En outre, selon l'article de travail suisse (2008), seules les personnes motivées ou qui ont le soutien de leur entourage peuvent participer à des cours de formation non formelle. C'est à dire, à part la motivation de la part de l'apprenant, il lui faut également l'encouragement de la part des personnes de son entourage pour s'engager dans une formation continue. En lien avec ce sujet Undurraga (1996) énonce que « la valeur accordée à la formation dans le milieu de

l'apprenant peut faciliter ou rendre difficile son apprentissage. » (p.79) Sans soutien de leurs proches, les personnes ont plus de difficultés à participer à une formation ou à renoncer à une formation complètement.

D'un côté, pour certaines personnes, la formation de langue est importante et elles essaient de trouver les moyens pour en suivre alors que de l'autre, il n'est pas évident de trouver du temps et de l'énergie pour s'intégrer dans la formation linguistique. Il y a aussi le fait de parler la langue d'accueil avec les autres, en dehors de l'école, qui leur permet d'améliorer leurs connaissances en français. Dans le cas contraire, même si la personne va à l'école si elle n'a pas la possibilité de pratiquer cette langue, cela peut être difficile de tout apprendre uniquement à l'école.

2.3.3 La catégorie d'obstacles situationnelle

Dans la catégorie « **situationnelle** », les obstacles sont en lien avec la structure, l'économie et la culture de la famille, laquelle regroupe les facteurs contextuels qui touchent « l'individu dans sa vie quotidienne, dans son environnement physique et social immédiat » (Cross, 1981 ; Darkenwald et Merriam, 1982, p.35). C'est à dire le « manque de temps et le manque d'argent sont les motifs les plus fréquemment mentionnés pour justifier l'absence de participation à des activités de formation » (Lavoie, *et al.*, 2004, p.35). Calinon également (2007), se préoccupe de cette question-là, et souligne que le côté financier empêche les personnes d'accéder ou de suivre des formations linguistiques. Selon elle, seul les personnes nouvellement arrivées-bénéficient de « l'allocation de formation » et peuvent donc suivre des cours à plein temps. Ces facteurs sont des obstacles très importants pour les personnes avec un faible niveau de formation qui possèdent des moyens financiers minimaux, ce qui les empêche de payer la formation, les livres, le transport et la garde des enfants. Tout ceci peut démotiver ces personnes à aller en formation lorsque le salaire est minimal (Lavoie, 2004, p. 35). Du même avis on trouve l'OFS (2008), qui affirme que les individus sans emploi ou ceux avec un bas salaire ont plus de difficultés à s'intégrer ou à renoncer une formation à cause du prix, et pour ces personnes les coûts très élevés des formations continues sont la raison la plus importante par rapport aux autres raisons d'empêchement, contrairement aux personnes qui ont un salaire plus élevé, et qui participent plus à des formations non formelles. Ensuite, l'article de travail suisse (2008), affirme également que comme la formation est coûteuse, il faudrait des moyens financiers nécessaires de la part des personnes pour s'engager à des

formations non formelles. Le manque d'argent fait que les personnes se concentrent plutôt sur le travail pour survivre que sur le suivi de programmes de formations continues.

Comme barrière à la participation d'une formation continue, il y a aussi la charge familiale. Comme nous venons de le citer, selon l'OFS (2011), « la difficulté à concilier vie professionnelle, formation et vie familiale, par exemple ou des lacunes dans l'offre de formation, peuvent être des motifs de renonciation à l'acquisition d'une formation » (p.62). Selon le même article, les obstacles liés à la formation sont très importants chez les personnes « soumises à des fortes contraintes familiales » (p.63).

Certaines personnes n'arrivent pas à participer à des activités de formation continue à cause de leur charge de travail. Comme affirme également l'OFS (2008), « la raison d'empêchement la plus largement donnée est la charge de travail professionnelle » (p.13). D'après l'article du travail suisse (2008), pour suivre une formation continue il faut du temps. Ceux qui ont du temps libre à côté de leurs « devoirs professionnels peuvent prendre part à une formation continue » (travail Suisse, 2008, p.1). Il existe des besoins plus importants que de suivre des cours de français selon Calinon (2007), qui sont « se nourrir et payer son loyer » (p.61). D'après le même ouvrage, le fait de ne pas suivre des cours de langue pour certaines personnes est lié à « la fatigue psychologique, les préoccupations engendrées par les démarches de l'établissement dans le nouveau pays et celles prouvant du processus de migration qui freinent les capacités de concentration demandées lors de l'étude d'une langue » (p. 61).

Le fait de ne pas s'engager à des activités de formation continue peut s'expliquer par une « faible valeur accordée à l'apprentissage, une faible estime par l'individu de ses capacités à apprendre, le cumul d'expériences scolaires antérieures difficiles, des règles d'admission restrictives des établissements d'enseignement, des embûches suscitées par des lourdeurs administratives, l'absence de formation répondant à une demande, le coût des études, le manque de disponibilité découlant de la concurrence des obligations familiales et professionnelles, etc. » (Solar *et al.*, 2014p.13)

2.3.4. La catégorie d'obstacles informationnelle

Enfin, il reste la catégorie des **obstacles informationnelle**, celle-ci est très importante car elle se réfère aux manques d'informations.

En ce qui concerne l'accès à l'information, celui-ci permet « aux personnes intéressées de trouver la formation qui leur convient et qui présente le meilleur rapport qualité-prix » (OFS, 2011, p.59). De ce panel de barrières sont inclus les messages, les contenus, les différents lieux de formations, les moyens qui sont offerts aux adultes et l'image que provoque l'information chez les individus peu scolarisés. Selon les résultats de la recherche de l'OFS (2011), la recherche d'informations varie selon les groupes sociodémographiques et socio-économiques. Elle augmente avec le niveau de formation » (p.59).

2.3.5. Synthèse

Initialement, il convient de préciser que toutes les lectures effectuées dans le cadre de notre recherche tournent autour des mêmes facteurs, mais sont présentées différemment. En revanche, les quatre catégories conceptuelles d'obstacles que nous avons utilisées dans notre cadre de référence, couvrent tous les éléments identifiés comme pouvant créer des barrières ou pouvant favoriser l'engagement en formation linguistique. Ces concepts sont importants et nous guident pour mettre en valeur et décrire les facteurs bloquants ou favorables que les personnes rencontrent à l'accès en formation linguistique. Afin de garantir la neutralité de notre analyse, il est souligné que le terme de « facteur » est utilisé à la place du terme « obstacle ». Ce terme de facteur est privilégié car il regroupe un ensemble de terminologies liées à l'engagement en formation linguistique telles que barrières, obstacles ou motivation. En effet, le terme de facteur, outre qu'il regroupe les notions de facteurs négatifs et positifs, nous permet de « soutenir que les catégories conceptuelles utilisées dans le cadre théorique sont ouvertes et flexibles » (Lavoie *et al.*, 2004, p.36).

Ces catégories conceptuelles constituantes de notre cadre de référence, nous permettent de relever les points importants autour des facteurs liés à l'engagement en formation. Ces facteurs sont abordés pendant la constitution de la grille des entretiens et lors de l'analyse des données.

Cette base théorique nous aide dans la structure des thématiques importantes pour notre analyse, et aussi dans les sous-thèmes. Les catégories conceptuelles « ont été utilisées dans la construction du canevas de façon à ce que ce dernier ne soit pas rigide, tout en mettant en place les conditions favorisant chez les répondants l'expression de leur pensée » (Savoie-Zajc,

1998 ; Mayer et Saint-Jacques, 2000 cité par Lavoie et al., 2004, p.36)²⁶. Ces concepts nous permettent donc de relever chez nos participants les thèmes le plus importants tout en leur donnant la possibilité d'exprimer leurs avis.

2.4. Les enjeux de la formation linguistique

2.4.1 La formation tout au long de la vie

En 2004, depuis que la langue est considérée comme « compétence professionnelle », le combat en lien avec l'illettrisme fait partie d'un système d'éducation permanente, continue, et initiale dans ses « dimensions préventives » (Bretegnier, 2011). Le but ici est d'encourager et d'aider les personnes à apprendre à lire et à écrire et surtout, de renforcer l'écriture. Dans cette optique, la langue devient une composante centrale de l'idée de formation tout au long de la vie. En lien avec ceci, la compétence en question n'est pas définie comme « prédisposition (cognitive et / ou sociale), mais comme construction interactionnelle, comme capacité adaptative et contextualisée, comme savoir mobiliser des ressources pertinentes pour agir en contexte » (Bretegnier, 2011, p.12). Dans ce cas, la connaissance de la langue est considérée comme ressource que la personne possède pour mieux vivre dans son environnement social et économique.

L'Europe en 2006, a appliqué un cadre européen des compétences clé en lien avec la formation et l'éducation tout au long de la vie. Le but ici est de former les individus afin de faire face à ces évolutions et aux changements dans la société dans laquelle ils vivent, ainsi de les préparer à être plus souples face aux nouveautés induites par cette société et de ne pas s'y sentir exclus. Les compétences dont nous parlons dans ce paragraphe sont définies selon la commission européenne²⁷ (2007), comme étant « un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte » (p.3). Toute personne a besoin d'avoir ces compétences pour « l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi » (Idem). Les compétences clé sont considérées comme

²⁶ Lavoie, N. *et al.*, (2004). Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel.

²⁷ Commission européenne (2007). Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. *Un Cadre de Référence Européen*. Education et formation. Consulté le 12 avril 2017 dans :

compétences de base. Dans l'article de la Commission européenne (2007), ont été décrites 8 compétences clé incluant des compétences liées à la langue. La première compétence est : la communication dans la langue maternelle, et la seconde est la communication en langue étrangère. L'objectif de ces compétences est de renforcer et de maîtriser les compétences basiques, comme le calcul, la lecture, l'écrit, les technologies de l'information et de la communication (TIC) etc.

Comme nous venons de voir, la langue est considérée comme compétence faisant partie de la formation tout au long de la vie et de la formation continue. C'est pourquoi il est important de donner plus de détails en lien avec la formation tout au long de la vie, et de comprendre ce que cela implique.

En effet, dans la société d'aujourd'hui nous évoluons de plus en plus dans un contexte de politique d'éducation et de formation tout au long de la vie. Présenté par Delors (1996) dans son rapport à l'UNESCO sur l'éducation, l'apprentissage (tout au long de la vie) est défini sur la base de « learning to know, learning to do, learning to live together, and with others and leaning to be ». Autrement dit, l'apprentissage doit être flexible, diversifié et disponible partout et en tout temps. L'accent est mis sur l'apprentissage et la capacité de continuer à apprendre tout au long de la vie. La commission européenne (2000) constate que l'apprentissage tout au long de la vie « contribue à maintenir la compétitivité économique et la capacité d'insertion professionnelle, mais il représente aussi le meilleur moyen pour combattre l'exclusion sociale - en d'autres termes, l'enseignement et l'apprentissage doivent focaliser leur attention sur l'individu et les besoins de la personne. » (p.7)

Comme mentionné auparavant, notre sujet porte sur la formation linguistique pour des immigrants adultes. Cette formation intervient en dehors de la formation initiale et s'acquiert dans le cadre d'activités de groupe de la société civile (des associations ou des cours privés) ou de dispositifs prévus pour apprendre la langue du pays d'accueil, c'est-à-dire de la formation continue. Selon Bretegnier (2011), actuellement les cours en lien avec l'apprentissage de la langue ont pris « une place centrale dans les dispositifs d'accompagnement de personnes en cours, et souvent en difficulté, d'insertion, d'intégration, de mobilité sociale » (p.14).

Pour les personnes qui, pour diverses raisons, n'ont pas pu suivre une formation professionnelle, mais qui ont pourtant travaillé et possèdent une expérience professionnelle de

cinq ans ou plus, il existe la possibilité de faire une validation des acquis d'expérience (VAE), donc de transformer cette expérience en diplôme. L'État finance la formation des personnes qui remplissent les critères (être domicilié ou contribuable dans le canton de Genève depuis au moins un an, avoir 5 ans d'expériences professionnelles dont plusieurs dans le métier visé, et avoir un niveau de langue A2 ou B1) pour entrer dans ce dispositif de la Qualification des adultes (OFPC) et obtenir le premier niveau de qualification. Pour les immigrés qui remplissent les critères mais qui ne possèdent pas le niveau de la langue française exigé, l'Etat financera la formation de base de la langue française afin que ceux-ci obtiennent le niveau qui leur permettra de suivre la formation pour obtenir le titre AFP ou CFC. La VAE va faire partie du projet de BIE pour le volet 2018 - 2021, qui a pour but l'intégration des immigrés, comme mentionné ci-dessus. Dans tous les cas, la langue est le premier élément qui permet à la personne d'accéder à des formations continues par exemple. C'est pour cette raison qu'elle est considérée comme faisant partie de la formation tout au long de la vie.

2.4.2. L'histoire des dispositifs de formation linguistique

Au départ, les structures qui décident de prendre en charge la formation des adultes immigrés en 1960, étaient les syndicats, les associations chrétiennes et les organisations politiques (Adami, 2012). A cette époque, l'enseignement de la langue locale aux immigrés peu scolarisés et analphabètes, ne se basait ni sur une expérience ou une pratique, ni sur une théorie établie (Adami, 2012). L'objectif ici était seulement d'aider les immigrés à se débrouiller dans la vie de tous les jours, de leur apprendre les bases de la langue. Les mécanismes de formation linguistique qui ont été mis en place avant les années 80, sont encore « dans une sorte de désordre et d'éparpillement. Ils répondaient à des besoins identifiés mais ils manquent d'une vision d'ensemble » (Adami, 2012, p.16). Entre les années 1980 et 1995, il y avait de grandes tendances d'évolution dans les dispositifs de formations. Pourtant, il existait encore un manque au niveau des méthodologies utilisées en lien avec l'enseignement d'une langue étrangère.

2.4.3. Caractéristiques du public cible

Actuellement les dispositifs de la formation linguistique mis en place ont atteint un niveau très avancé en proposant différentes approches dans le système de formation linguistique. Les approches en question sont proposées par rapport à différentes catégories de personnes en

formation linguistique. Cela peut concerner les moins scolarisés, ceux qui ont le plus de difficulté ou encore les immigrés qui possèdent un niveau d'études moyen et supérieur. Les immigrés dont nous parlons ici, peuvent être des personnes analphabètes, en situation d'illettrisme, allophones, ou des personnes avec un haut niveau de formation, mais qui ne possèdent pas des ressources ou des compétences linguistiques dans la langue locale. Même si les immigrés sont un public hétérogène, ils partagent un but commun qui est « d'être assimilés aux catégories sociales les moins favorisées/valorisées, et professionnellement orientés vers des métiers requérant de faibles niveaux de qualification [...] et cela concernant les migrants quel que soit leur bagage antérieur social et professionnel » (Bretegnier, 2011, p.17). Nous allons maintenant définir les différentes catégories de personnes concernées. Lorsque nous parlons d'une personne allophone nous pensons à quelqu'un qui vit dans un pays d'accueil, mais qui ne parle pas sa langue officielle. Bretegnier affirme que les individus allophones peuvent être des adultes qui parlent plusieurs langues même si ces langues ne sont pas reconnues dans la société d'accueil ; Du reste, elles sont niées comme compétences, et considérées comme "leviers d'apprentissage, associés à l'idée de freins, de difficultés, tant à l'apprentissage du français qu'à l'intégration » (2011, p.18). Le but ici est de leur apprendre comment mobiliser les compétences acquises dans d'autres langues pour apprendre la langue du pays d'accueil. Puis viennent les immigrés adultes qui se trouvent en situation d'illettrisme, c'est-à-dire qui n'arrivent pas à lire et à comprendre un texte simple. Pourtant ils ont des acquis en écriture et en lecture car souvent ils ont déjà été scolarisés pendant quelques années, en école obligatoire. Enfin, les analphabètes sont des personnes qui ne savent ni lire ni écrire dans aucune langue. Ce sont des personnes qui, dans la plupart des cas, n'ont jamais été scolarisées.

Ainsi, les enjeux de la formation linguistique en lien avec les immigrés, sont d'une part sociale, et d'autre part identitaire. Pour les immigrés allophones, « le projet formatif s'inscrit dans une histoire de langue [...] qu'il modifie, l'appropriation de la langue/varianette-cible venant transformer un répertoire, un devenir linguistique et identitaire, une histoire de transmission, etc. Pour les apprenants en (ré-)apprentissage de l'écrit, par contre, l'engagement en formation sous-tend un processus de changement, de transformation socio-identitaire, qui doit être pris en compte et accompagné » (Bretegnier, 2011, p.18). Le projet de la formation doit répondre aux besoins de tout public, peu importe la catégorie à laquelle l'individu appartient, le but étant que toute personne apprenne à communiquer dans la langue du pays d'accueil. Toutefois, il faut mentionner que plus la personne possède un niveau de

formation élevé, plus elle mettra en œuvre des stratégies d'apprentissage pour apprendre une nouvelle langue. Les stratégies en question seront « plus ou moins conscientes et formalisées et c'est précisément cela qui met la distinction acquisition/apprentissage en question » (Adami, 2012, p.22). D'après la même source, les immigrés qui apprennent la langue du pays hôte ont « un projet et un objet précis puisqu'il s'agit pour eux de s'intégrer dans la société » (p.20). Pour les immigrés ayant pour objectif central l'insertion dans un nouveau pays, la langue est indispensable voir fondamentale. Le public issu de l'immigration donc est très hétérogène et c'est pour cette raison que « les démarches et les contenus de la formation s'appuient sur les acquis langagiers des apprenants d'un côté et, de l'autre, s'élaborent en fonction de l'objectif social de l'insertion et de l'intégration » (Adami, 2009, p.103).

En outre, les immigrants viennent des différents pays du monde entier, fréquemment ils parlent des langues qui souvent sont très éloignées de la langue du pays d'accueil avec des alphabets différents par exemple. Plus la langue du pays d'origine des immigrants est éloignée au niveau oral et écrit de la langue locale, plus ils auront des difficultés à s'approprier cette dernière (Adami, 2009). Les immigrés dont la langue d'origine est très proche de la langue du pays d'accueil ont plus de facilités à acquérir la langue locale, alors que pour les personnes dont la langue d'origine est très éloignée de la langue du pays d'accueil, ce serait plus compliqué d'incorporer cette langue. Il y a des immigrants qui ont déjà quelques connaissances de la langue du pays d'accueil, ou ils l'ont apprise à l'école comme deuxième langue, ou celle-ci a été acquise comme deuxième langue officielle dans leur pays d'origine. Pour les personnes qui ont déjà des connaissances de la langue du pays d'accueil, la maîtrise de celle-ci pourrait être plus rapide et plus facile que pour ceux qui ne l'ont jamais apprise.

Certes, les immigrés qui arrivent dans un pays d'accueil jeunes pour y être scolarisés, arrivent à apprendre la langue locale plus facilement, mais aussi plus vite que les adultes issus de l'immigration. Selon Adami 2009, les jeunes sont la plupart du temps en contact avec la langue locale, à l'école, mais aussi en contact quotidien avec les natifs en dehors du domicile. C'est la raison pour laquelle ils arrivent à acculturer la langue locale. Les jeunes passent beaucoup de temps à l'école ce qui leur permet d'apprendre la langue plus vite que les adultes qui ne suivent que quelques heures de cours de langue par semaine. Les adultes immigrés auront plus de difficultés et plus de barrières pour apprendre la langue locale. Adami 2009, démontre que le processus de l'apprentissage de la langue locale pour des adultes est « plus

long et plus complexe ». Ils apprennent donc souvent sur le lieu de travail ou en contact avec les autres donc en apprentissage non-guidé. En lien avec ceci, il est important de préciser qu'il existe deux types d'apprentissage de la langue : l'apprentissage guidé et l'apprentissage non-guidé (Adami, 2009). L'apprentissage guidé se déroule dans une institution, durant une période déterminée, avec la présence physique d'un enseignant, avec une démarche pédagogique (un programme) et des outils (livres par exemple). Alors que l'apprentissage non guidé se passe en dehors d'une institution, dans un milieu naturel où la personne apprend la langue dans la vie de tous les jours, en interaction avec les natifs. Selon Bretegnier (2011), l'immigrant qui se trouve en immersion dans la société d'accueil, et y apprend la langue de celle-ci en contact avec les autres « se caractérise par le fait qu'il est bi(pluri)lingue du point de vue du « vécu » des apprenants, mais que ce bi(pluri)-linguisme, non reconnu par l'institution, n'est pas non plus intégré dans les finalités de l'action éducative » (p.15). Pour apprendre une langue correctement la formation linguistique est recommandée. Les immigrés adultes qui apprennent la langue de la société d'accueil en formation se trouvent en situation « d'immersion linguistique » (Adami, 2012). La formation linguistique des immigrés « n'est pas dissociable de l'apprentissage en milieu social et s'inscrit dans un long processus d'appropriation de la langue qui mêle acquisition formelle et informelle » (Adami, 2012, p.20). Il y a des adultes qui apprennent la langue à l'école et il y en a d'autres qui l'apprennent dans un milieu naturel. Les personnes qui suivent des cours de langue dans une école et qui pratiquent par la suite cette langue en dehors de l'école avec les natifs, se trouvent dans une situation mixte. Dans ce cas, ceux-ci se trouvent en situation guidée, et en situation d'apprentissage non-guidé (Adami. 2009). Le temps passé à la formation linguistique pour les immigrés adultes n'est pas toujours suffisant par rapport aux besoins qu'ils ont pour apprendre la langue locale afin de se débrouiller dans la société d'accueil et être autonomes. En milieu naturel, les migrants apprennent en communiquant, c'est-à-dire en interaction avec les natifs. Alors qu'en milieu guidé ils apprennent à communiquer. L'avantage ici, c'est que les immigrés peuvent tester directement, en dehors de l'institution de langue, ce que leur apporte cette formation linguistique dans la vie de tous les jours. L'apprentissage de la langue locale a donc un effet direct sur la vie quotidienne. Selon Adami, « l'évaluation spontanée par les migrants de ce que leur apporte concrètement la formation linguistique est possible parce qu'ils sont en mesure de vérifier directement et immédiatement, dès qu'ils sortent de la salle de cours, l'utilité et l'efficacité de la formation » (2012, p.20). L'apprentissage en milieu naturel « n'exclut pas de possibles tactiques voire des stratégies d'apprentissage conscientisées » (Adami, 2012, p.22). L'utilisation de la langue locale en milieu naturel se fait

de manière consciente de la part des immigrés, en communiquant avec les collègues, avec les institutions publiques, les annonces dans les journaux, la radio etc.

2.4.4. L'exigence formative d'aujourd'hui

La connaissance de la langue du pays d'accueil est un outil essentiel qui permet aux personnes d'être autonomes dans un contexte nouveau et de réussir au mieux le processus d'intégration. Selon Donnard (2009), l'apprentissage de la langue locale est le premier critère qui permet aux immigrés d'avoir accès aux droits, comme au travail, à la santé, au logement, au système d'éducation etc. Celui-ci donc leur permet de s'insérer dans une nouvelle société et d'y évoluer, d'y trouver un emploi, et surtout d'accéder à une formation professionnelle. La langue n'est pas uniquement « une revendication citoyenne et mais une nécessité économique » (Adami, 2009, p.25). Entre autres, la connaissance de la langue relève aussi d'un enjeu politique où le but est d'intégrer les immigrés dans la société d'accueil. Selon Adami (2009), le but social et politique en lien avec la formation linguistique est l'insertion, qui doit amener les immigrés à l'intégration. La formation linguistique des personnes issues de l'immigration est devenue graduellement un champ éducatif qui est fortement dépendant du domaine politique, sociale et économique. Lorsque nous parlons de la formation linguistique, nous pensons à l'enseignement de la langue du pays d'accueil aux immigrés pour qui celle-ci n'est pas leur langue maternelle ou leur langue première. La langue du pays hôte, pour les immigrés, se définit comme langue seconde. La formation linguistique « relève du domaine de la didactique du français langue étrangère » (Adami, 2009, p.101).

Dans cette optique, Bretegnier (2011) démontre que « l'intervention formative » dans les cours de langue « implique une démarche construite au départ d'un regard large, interdisciplinaire, qui convoque différents champs des sciences sociales, de la sociolinguistique, de la didactique des langues, des sciences de la formation d'adultes, mais aussi l'anthropologie, la sociologie, etc, pour ancrer l'action formative dans cette problématique des dynamiques socio-identitaires et linguistiques à l'œuvre dans les processus de migration-intégration, de mobilité sociale, d'insertion, dans des espaces sociaux de pluralités linguistiques inégalitaires » (Bretegnier, 2011, p.20). L'objectif ici est de proposer des méthodes d'enseignement où toute personne puisse apprendre la langue du pays hôte, pour s'intégrer et évoluer au sens large dans la société d'accueil. D'après les sciences de la

formation d'adultes, il est important de centrer la formation linguistique sur « l'apprenant en tant qu'individu », afin que celui-ci puisse, durant le cours, apprendre aussi en interaction. Dans ce cas, les approches dans la formation linguistique sont essentielles, afin d'adapter la formation en fonction du public afin que les immigrés puissent apprendre par rapport à leurs besoins.

Autrefois, les immigrés n'avaient pas forcément besoin d'apprendre la langue du pays d'accueil pour s'y intégrer, le travail tenait un rôle essentiel pour l'intégration. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. De nos jours, la maîtrise de la langue locale est fondamentale pour les immigrés et est une obligation dans la majorité des champs de travail. La langue est obligatoire pour s'insérer dans le marché du travail, exception faite de certaines entreprises du bâtiment ou nettoyage par exemple, où l'on retrouve la plupart du temps la même communauté qui parle la même langue.

Ainsi, dans les dispositifs de formation qui ont été mis en place à partir des années 2000, l'objectif de la formation linguistique n'est pas uniquement l'apprentissage de la langue locale mais également, le processus de l'intégration et de l'insertion socio-professionnelle (Bretegnier, 2011). La formation linguistique des immigrés est un terrain éducatif, mais aussi professionnel (Adami, 2012). Dans ce sens, « la formation linguistique à l'orientation professionnelle permettrait peut-être d'allier la fin et les moyens : apprendre la langue du pays d'accueil mais l'apprendre aussi par le biais d'une variété linguistique qui offre l'avantage d'être plus pratique et dont la maîtrise laisse entrevoir la possibilité d'une insertion concrète par le travail » (Adami, 2008, p.11). La formation linguistique qui a pour visée l'apprentissage de la langue locale en lien direct avec la vie quotidienne et les préoccupations des apprenants, aide ceux-ci à apprendre la langue mais aussi à trouver un emploi. Les compétences linguistiques, en dehors du fait qu'elles aident les immigrés à s'insérer dans la société d'accueil et à l'insertion professionnelle, prémunissent contre l'exclusion sociale. Quel que soit le niveau de formation des immigrés, ces derniers ont pour objectif « d'être assimilés » dans différentes catégories sociales et d'insérer le marché du travail.

Enfin, il faut préciser que les institutions de formation linguistique ont toujours eu le soutien des bénévoles. Le corps enseignant et les bénévoles ont depuis toujours contribué à l'enseignement de la langue locale aux immigrés, où le but était d'aider les immigrés à apprendre la langue locale et à se débrouiller dans la vie quotidienne au niveau oral et aussi

écrit. Cependant, auparavant, ils n'étaient pas formés pour réaliser cette activité, du coup ces personnes manquaient de méthodologie en matière d'enseignement de la langue française, ce qui rendait « leurs interventions relativement inefficaces » (Adami, 2009, p.22). De nos jours, avec la concurrence entre les institutions de formations linguistique, ces dernières demandent de plus en plus des formateurs qualifiés avec un haut niveau d'études afin de répondre à l'appel d'offre.

2.4.5. Les femmes et les hommes issus de l'immigration face à la formation continue

L'accès à la formation continue ou linguistique entre les genres reste très divers. Le principal facteur pour accéder à une formation linguistique chez les hommes et les femmes, reste le niveau d'études. Les personnes avec un niveau de formation élevé accèdent plus souvent à une formation continue que ceux possédant un faible niveau de formation. Ainsi, la participation à une formation continue est très proche entre les femmes et les hommes salariés possédant un niveau de qualification élevé. D'ailleurs, le taux d'accès à la formation linguistique pour les femmes est supérieur, entre 35,6% (hommes) et 36,0% (femmes) (Fournier, 2001). Par contre, les femmes avec un faible niveau de qualification accèdent moins facilement que les hommes à une formation continue, soit 25% contre 11%. Par contre, une autre catégorie des femmes qui possède un haut niveau d'études dans leur pays d'origine, accède à des formations continue dans le but d'avoir accès à leurs droits.

En outre, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil chez les femmes est moins évident que pour les hommes. Les femmes possèdent « une moins bonne connaissance de la langue française : 25% des femmes contre 14% des hommes ont un niveau faible » (Provent-Vonau, 2014, p.62). L'âge peut aussi influencer la manière d'apprendre la langue chez les femmes. Dès 35 ans, on constate des différences entre les hommes et les femmes, « les femmes ont deux fois plus souvent un niveau d'aisance faible (14% pour les hommes, 28% pour les femmes) (Idem). Avec les détails et obligations que nous donnerons par la suite, ces résultants seront plus clairs.

Certains se déplacent dans un autre pays afin d'entamer des formations continues, d'autres qui se déplacent pour rejoindre leurs familles etc. Souvent, les femmes venues à l'âge d'adulte dans le pays d'accueil pour le regroupement familial ou autre, ont plus de difficultés pour accéder à une formation continue. Les femmes venues rejoindre leurs maris dans le pays d'accueil, la plupart du temps, sont obligées de maintenir la famille, d'élever les enfants, de

s'occuper des tâches domestiques etc. Comme il est mentionné également dans l'ouvrage de Fournier (2001), au moment où les femmes ont des « enfants en bas âge », elles « se forment moins que les hommes...et surtout d'autant moins qu'elles sont peu qualifiées » (p.3). En revanche, les hommes, peu importe la catégorie à laquelle ils appartiennent (scolarisés ou non), sont moins concernés par les charges familiales. Dans l'ouvrage de Calinon (2007), il est énoncé que les femmes, quant à elles, sont plus concernées par les obligations familiales que les hommes, « la garde des enfants en bas âge constitue le principal obstacle qui incite les mères à rester à l'intérieur du foyer » (p.60). Par contre, les centres des formations avec des garderies pour les enfants en bas âge pourraient convenir aux femmes avec des enfants pour suivre des cours de langue comme démontre Calinon (2007) dans son ouvrage dans lequel il affirme qu'« une génération des garderies dans les centres de formations pourrait pallier efficacement les difficultés rencontrées par les mères de jeunes enfants » (p.60) D'après la source de Fournier (2001) « 20% des femmes salariées sont amenées à réorganiser leur vie personnelle afin de suivre une formation, contre 14% des hommes salariés...en revanche, un quart des femmes cadres ou exerçant une profession intermédiaire se réorganise pour suivre une formation contre seulement une employée sur cinq et une ouvrière sur dix » (p.3). Les femmes possédant un bon salaire ont les moyens de se réorganiser pour aller suivre une formation continue, en trouvant quelqu'un pour s'occuper de son enfant par exemple. Alors que pour les femmes qui n'ont pas les moyens de rémunérer quelqu'un pour cette tâche, cela sera plus compliqué de participer à une formation continue ou une formation linguistique dans notre cas. Plus les femmes possèdent un niveau de qualification élevé, plus les « contraintes qui structurent les arbitrages féminins se desserrent » (Fournier, 2001, p.4).

La charge familiale, selon le mode de vie et la culture d'origine de la femme migrante, peut être un frein à l'apprentissage de la langue du pays hôte et, de ce fait, peut retarder voire empêcher toute intégration momentanée ou permanente dans le pays d'accueil

2.4.6. Synthèse

Dans la littérature consultée, le terme « formation linguistique » est employé pour faire référence à l'enseignement d'une langue locale à des immigrés adultes. De fait, tout au long de notre travail, quand nous évoquons l'apprentissage d'une langue, nous nous référons à une formation proposée au sein d'une certaine institution dans le but d'enseigner la langue locale à des immigrés adultes. Puisque notre sujet de recherche porte sur l'apprentissage de la langue

du pays d'accueil et plus précisément sur les facteurs qui jouent un rôle au niveau de l'engagement dans les cours de langue en question, le concept de formation linguistique s'applique à notre thématique de recherche au sens large, donc, en incluant les différents enjeux qu'y sont reliés.

La formation linguistique constitue un aspect primordial tout au long du processus d'immigration. Pour répondre à des besoins différents, se décline en plusieurs cours destinés à tout type de public et d'exigence. Toute personnes issues de l'immigration est en effet susceptible de recourir à une formation linguistique pour viser à son intégration dans le pays d'accueil. En particulier, la langue est désormais reconnue comme étant une compétence professionnelle primordiale, raison pour laquelle la formation linguistique s'avère d'autant plus important pour la réussite personnelle et professionnelle dans le pays d'accueil. De fait, la maîtrise d'une langue ne se limite plus à être considérée comme une compétence uniquement cognitive, mais elle est désormais indispensable pour permettre à tout immigré adultes de s'intégrer dans le pays d'accueil et d'envisager une validation de ses acquis, voire d'obtenir des qualifications professionnelles. En outre, l'aspect international recouvre quant à lui une partie importante pour la vie des immigrés adultes : la langue leur permet de tisser tout type de contacte, personnel ou professionnel. C'est ainsi que la formation linguistique peut s'avérer bénéfique au niveau des différentes sphères de vie d'un individu immigré.

Dans cette partie nous montrons également que la question de genre prend une place importante dans le domaine de la formation linguistique. En particulier, si d'une part il y a un certain équilibre au niveau de l'engagement dans une formation linguistique pour les femmes et les hommes immigrés ayant un haut niveau de formation, d'autre part il existe malheureusement une grande différence en ce qui concerne le genre pour les immigrés adultes ayant un faible niveau de formation, étant au foyer ou ayant subi des discriminations socio-culturelles. À ce propos, les femmes peu qualifiées, mariées et avec des enfants, victimes de certaines conditions socio-culturelles à elles défavorables voient leur accès à une formation linguistique nettement réduit par rapport aux hommes dans de conditions similaires. Pour pallier à cette nette différence selon le genre, les pouvoirs publics et les associations linguistiques offrent des formations destinées uniquement aux femmes.

3. Problématique et questions de recherche

Dans ce chapitre, nous allons en premier lieu aborder la problématique de notre recherche, en questionnant la situation spécifique des immigrants adultes. Dans une deuxième partie, nous présenterons nos objectifs de recherche ainsi que les questions qui viendront clore ce chapitre.

3.1. Problématique

« Qu'il s'agisse de l'analyse du processus d'intégration des immigrants dans la société ou des politiques de formation linguistiques mises en place, le débat idéologique interfère en permanence avec le travail scientifique. » (Adami, 2012) Les capacités des immigrants à apprendre le français suscitent donc un certain intérêt, d'autant que peu de recherches ont été réalisées à ce sujet, comme Adami (2009) le constate dans son livre. De fait, la question mais aussi le terrain de la formation linguistique des migrants ont été très peu investis par la recherche académique.

Comme la plupart des primo-arrivants immigrants non francophones, nous avons commencé par nous engager dans une formation linguistique, afin de pouvoir évoluer et nous intégrer à notre nouvel environnement. Ce processus d'engagement n'a pas été des plus simples, il a été au contraire compliqué. D'ailleurs, au travers de nos expériences personnelles, nous avons pu observer que certains de nos camarades ont réussi à maîtriser la langue dans un temps court, sans dépendre d'aucune aide, alors que d'autres ont éprouvé beaucoup de difficultés.

Voici différentes formes de difficultés dans le processus d'engagement et de suivi de cours de français pour des immigrants adultes.

1 Non entrée en formation

La personne ne veut pas s'inscrire à la formation où elle n'arrive pas à s'inscrire pour des raisons diverses.

2 Entrée en formation de façon irrégulière

La personne s'inscrit à la formation et y assiste de manière irrégulière, cette irrégularité peut

venir de l'apprenant (la personne vient au cours de temps en temps) ou de l'organisation de la classe (manque de nombre d'apprenants ou jours fériés)

3 Entrée et présence en formation mais avec un mauvais suivi

La personne s'est bien inscrite à la formation et est présente physiquement, mais elle n'est pas active mentalement pendant les cours ou arrive en retard. Le résultat final n'est pas positif.

Dans une telle situation, nous pensons qu'il faut regarder les problèmes particuliers du processus d'engagement : les conditions liées à la situation de formation et les conditions liées à l'apprenant (le nouveau-arrivant immigré adulte).

Tout d'abord, la situation de formation consiste dans tous les éléments extérieurs qui déterminent le contexte dans lequel l'apprenant se réalise.

« Dans certains cantons suisses, un contrat d'intégration est passé avec les nouveaux arrivants. Ils ont l'obligation d'apprendre le français en suivant des cours d'alphabétisation et d'intégration. Genève a, pour sa part, fait le choix plutôt d'inciter les nouveaux arrivants à l'apprentissage de la langue au lieu de les y contraindre. » (Loutan, 2009, p. 22) Dans ce cas, les formateurs ne sont pas toujours bien préparés et les moyens mis en œuvre faibles. Des tensions peuvent se faire sentir entre les formateurs et les apprenants, ce qui crée un climat inapproprié.

Du point de vue pédagogique on peut s'interroger. Comment peut-on favoriser l'apprentissage des adultes ? La clé de la réussite serait d'organiser l'apprentissage dans un contexte serein, volontaire et présentant des activités multiples et variées. Proposer une pédagogie ciblée sur un lien de confiance et de découverte de l'autre tout en prenant compte leurs expériences antérieures, leur situation sociale actuelle et l'apprentissage de la langue. Si nous nous contentons simplement d'enseigner les rudiments de la langue parlée et écrite, il y a de fortes chances qu'ils décrochent et que cela aboutisse à un échec.

Ensuite, Galley et Droz (1999) ont étudié les causes d'abandons des études. Ils ont relevé deux points : d'une part les « caractéristiques » (genre, âge, isolement social etc.) ; d'autre part les « familles de variables » (tensions, désir de gagner sa vie, problèmes financiers, échecs partiels etc.).

La situation des immigrés adultes en formation n'est pas tout à fait la même que la situation des autres adultes. Donc « quand on parle d'apprentissage des adultes en situation de

formation, considérer l'étape de cycle de vie dans laquelle se trouvent les participants, car elle peut déterminer les variables physiologiques, socio-affectives et cognitives. » (Undurraga,1996)

Avant d'être un immigré, une personne a dû émigrer de son pays d'origine. Elle peut avoir quitté son environnement familial pour arriver dans un nouveau pays, elle a vécu dans une double dynamique, à la fois émigrée et immigrée. Dans ce passage, il y a plusieurs frontières à traverser. Pour traverser ces frontières, les immigrés ont vécu une période particulière, c'est « une période de transition voire de rupture, supposant une phase d'adaptation, puis si possible d'intégration au nouveau lieu de vie, généralement défini par de nouveaux fonctionnements sociaux, culturels, linguistiques parfois, politiques, institutionnels et économiques. » (Loutan, 2009, p.16)

Par conséquent, chaque apprenant réagira à cette situation suivant son vécu et son histoire personnelle. Certains seront très motivés et s'engageront dans une formation d'apprentissage de la langue pour pouvoir s'intégrer plus facilement. Pour d'autres faces aux efforts demandés, se laisseront rapidement et abandonneront la formation.

En résumé, il apparaît, selon les informations que nous avons vues précédemment, qu'il est nécessaire d'aller plus loin, afin de voir tous ces facteurs qui sont complexes et qui ont de l'influence sur l'engagement en formation linguistique pour les immigrés adultes. Dès lors, nous nous intéressons, dans le cadre de la formation tout au long de la vie, aux facteurs identifiés concernant spécifiquement les immigrés qui nous intéressent dans notre projet de mémoire.

3.2. Objectifs du mémoire et questions de recherche

Dans le cadre de ce mémoire de fin d'études, il nous semble pertinent, non pas de trouver des solutions concrètes aux problèmes de l'engagement en formation linguistique pour les immigrés adultes, mais plutôt de contribuer à la connaissance empirique de cette thématique pour en avoir une meilleure compréhension.

En outre, la didactique de l'apprentissage n'est pas l'objectif visé dans notre recherche, notre ambition est de comprendre d'abord les facteurs qui favorisent l'engagement dans une formation linguistique et d'essayer de proposer des pistes de réflexion. Voici les objectifs que

nous souhaitons atteindre à la fin de cette recherche :

1. Eclairer les facteurs spécifiques aux immigrés adultes pendant l'engagement et le suivi en formation linguistique en français afin de compléter possiblement la recherche de cette problématique
2. Connaître mieux des publics immigrés, notamment des nouveaux arrivants à Genève qui souhaitent s'intégrer au pays d'accueil volontairement ou obligatoirement avec de l'engagement et du suivi des cours de français

Nous pensons que pour creuser profondément le sujet de l'apprentissage des adultes, c'est-à-dire explorer comment les individus comprennent et changent leurs conditions de vie, saisissent leur propre valeur et s'améliorent à travers la formation. Pour vraiment étudier de façon approfondie le terrain d'apprentissage pour adultes, il faut lier le processus d'apprentissage avec la vie personnelle des adultes, car c'est la source de tout apprentissage. L'apprentissage des adultes est un phénomène complexe, qui contient les réflexions des gens, tous les sentiments et les actions.

Par conséquent, voici les questions théoriques de base que nous souhaitons aborder dans cette recherche :

Quels sont les facteurs spécifiques qui favorisent ou empêchent l'engagement en formation linguistique pour des primo-arrivants immigrés adultes à Genève ?

Sous questions :

- Quels sont les facteurs liés aux institutions pour des immigrés adultes dans l'engagement et le suivi de la formation linguistique en français ?
- Quels sont les facteurs liés aux situations de vie des immigrés adultes dans l'engagement et le suivi de la formation linguistique en français ?
- Quels sont les facteurs liés aux dispositions pour des immigrés adultes dans l'engagement et le suivi de la formation linguistique en français ?
- Quels sont les facteurs liés à l'information pour des immigrés adultes dans l'engagement et le suivi de la formation linguistique en français ?
- Y a-t-il une interaction entre les différents facteurs ? Si oui, comment réagissent-ils ?
- Y a-t-il des facteurs liés aux spécificités des genres masculins et féminins ?

4. Méthodologie

Dans le cadre du mémoire en sciences de l'éducation, nous jugeons particulièrement utile d'inscrire notre recherche dans une démarche qualitative. Cette approche nous paraît la mieux adaptée aux études portant sur la compréhension des phénomènes humains tels que celui de l'engagement des immigrants en formation linguistique. La démarche qualitative vise essentiellement la compréhension en profondeur du phénomène analysé. Autrement dit, elle s'inscrit dans une approche dite compréhensive des processus d'engagement.

Dans son ouvrage, Mucchielli (1992), affirme que « la méthode de Dilthey pour parvenir à cette compréhension est une méthode descriptive qui permet de dégager des types invariants de l'esprit humain à partir d'une compréhension intime des faits socioculturels » (p. 195).

Notre objet d'étude est donc de comprendre si l'engagement à une formation linguistique génère des obstacles spécifiques chez les personnes immigrantes. Dès lors, notre orientation méthodologique nous conduit à aller sur le terrain, afin de rencontrer des personnes immigrées qui ont suivi ou suivent une formation linguistique.

4.1. Opérationnalisation en indicateurs

Les opérations de validation des procédures d'observation sont essentielles dans la mesure où « elles permettent d'apporter des éléments de réponse à des questions fondamentales telles que : les données collectées correspondent-elles aux variables étudiées ? Ces données seraient-elles les mêmes si l'observation avait été effectuée à partir d'indicateurs différents ? Ou encore avec d'autres méthodes d'observation ? » (Chauchat, 1985, p. 239). L'indicateur est la manifestation observable d'un concept ou d'une variable ; « c'est la capacité d'un indicateur à représenter la variable dont il est la manifestation observable » (Idem). Pratiquement, la validité d'un indicateur est réalisée en commençant par le « degré de concordance entre cet indicateur et d'autres indicateurs de la même variable (...) Il s'agit donc d'une procédure indirecte qui permet de voir si plusieurs indicateurs sont équivalents, sans analyser pour autant le rapport de chacun avec la variable étudiée » (Chauchat, 1985, p. 240).

Nous réalisons l'opérationnalisation des indicateurs pour notre cas de recherche, en commençant par la précision du concept, des dimensions et sous dimensions de ce concept ainsi que de ses indicateurs qui vont être présentés par la suite.

Concept	Dimensions	Sous-dimensions	Indicateurs
Obstacles	Institutionnelle	Offre de formation	<ul style="list-style-type: none"> - Accueil et orientation - Horaire - Localisation des institutions - Le coût de la formation - Le statut des formateurs - Contenu du cours - Innovation des programmes - La relation - L'hétérogénéité d'apprenant
		Attitude des individus vis-à-vis de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> - La perception et valeurs des individus face à la formation linguistique - Expérience scolaire antérieures (diplôme, certificat, formation continue) - Manque de confiance en soi et la capacité à apprendre - L'aspect de l'âge
			Motivation interne
		Motivation Externe	<ul style="list-style-type: none"> - Trouver du travail - Intégration dans la société d'accueil - Réaliser une formation, obtenir un diplôme

	Situationnelle	Manque de temps	<ul style="list-style-type: none"> - Contraintes familiales - Marié - Célibataire - La personne travaille ou ne travaille pas
		Manque d'argent	<ul style="list-style-type: none"> - Coût du transport - Financement de la formation - Des enfants à charge / garde des enfants
	Informationnelle	Ressources sociales	<ul style="list-style-type: none"> - L'accès à l'information - Participation aux associations - Nombre d'amis et la famille dans la société d'accueil -
		Information sur les institutions et les cours de langue	<ul style="list-style-type: none"> - L'objectif du cours (apprendre à parler, à écrire) - Le contenu de formation

Selon Chauchat (1985), l'intérêt principal de cette démarche compréhensive tient à ce qu'elle « permet de voir si les résultats obtenus dans une enquête donnée sont ou non liés au fait qu'on utilise tel indicateur plutôt que tel autre » (p. 241). Ces indicateurs permettent de formuler un panel de représentations avant les entretiens de recherche. Autrement dit, ces indicateurs préalables aux entretiens génèrent un ensemble de questions que nous pensons pertinentes pour notre analyse.

4.2. Population

Dans le processus de notre enquête qualitative, la définition de la population est importante puisqu'il faut choisir des personnes qui correspondent à notre objet de recherche afin de pouvoir récolter ce qu'on recherche. A cette fin, nous avons été amenés à procéder à un

échantillonnage, qui implique que « tous les individus (...) de la population considérée doivent avoir, au mieux, la même probabilité de faire partie de l'échantillon choisie »²⁸ ; car, dans notre cas, au regard des contraintes de terrain, il est impossible d'enquêter l'ensemble de la population qui fait l'objet de notre étude et comme l'affirme à juste propos Pires (1997), « lorsqu'on sait qu'on ne peut pas tout prendre, l'idée qu'on doit *choisir ou sélectionner* une partie de l'ensemble nous amène automatiquement à penser en termes d'échantillon » (p.18).

Nous avons veillé à ce que notre échantillon soit à même d'apporter une contribution aux autres recherches menées sur les facteurs à l'engagement en formation linguistique en français.

Notre échantillon a été constitué de onze interlocuteurs, rencontrés notamment dans les cours de langues et qui devaient correspondre aux critères suivants :

- être arrivés à Genève récemment, en tous cas depuis moins de cinq ans. Nous avons retenu ce critère en nous confortant de la thèse de Calinon (2007) qui affirme que « les cinq premières années suivant l'arrivée sont souvent les plus éprouvantes pour les nouveaux arrivants qui affrontent les difficultés inhérentes à leur installation, le choc culturel, les potentielles difficultés économiques et le devoir d'assiduité aux cours de francisation » (p.66). Les premières années pour les personnes nouvellement arrivées dans la terre d'accueil seraient dès lors, des années très difficiles, parce qu'il est compliqué pour ces personnes de trouver un emploi, de financer un cours de langue, de trouver des amis, de s'adapter au changement de la culture, etc. C'est, en définitive, la raison pour laquelle nous avons décidé de restreindre l'échantillon en prenant en compte seulement les immigrants nouvellement arrivés.

- être adulte. Ce critère nous est, de fait, recommandé par le thème général de notre recherche qui porte sur les facteurs à l'engagement en formation linguistique pour les immigrants adultes.

Les onze interlocuteurs présentaient par ailleurs diverses caractéristiques qui ont constituées autant de critères d'analyse pour notre recherche :

- Ils sont des deux sexes, homme ou femme
- Certains proviennent de l'Union Européenne et d'autres, non
- Ils ont des types de permis de séjour différents

28 Guide méthodologique : enquête de terrain, P.1, disponible sur : http://www.parkdatabase.org/files/documents/0000_Echantillonnage_ACF.pdf

- Ils ont des expériences professionnelles et éducatives différentes
- Certains utilisent le Chèque Annuel Formation (CAF) et d'autres non
- Leurs professions ou occupations actuelles sont différentes

Puis, nous sommes passées à la phase des entretiens (Voir point 4.3 pour plus de détails sur le choix de cette modalité et les conditions de son déroulement) : ils ont été réalisés courant octobre 2016 avec les 11 interlocuteurs retenus selon notre échantillon, dont cinq hommes et six femmes. Les langues des entretiens ont été l'albanais, le chinois et le français.

Le tableau ci-dessous donne des informations précises sur les participants.

Détails sur les entretiens semi-directifs réalisés pour notre travail de recherche

	Femmes	Hommes	Total final
Ressortissants européens	1F	2H	11 personnes interrogées dont 6 femmes et 5 hommes
Ressortissants non-européen	5F	3H	
Avec autorisation de séjour	5F	3H	
Sans autorisation de séjour		2H	
Immigrés avec un haut niveau de qualification	4F	2H	
Immigrés avec un moyen de niveau de qualification	1F	3H	
Marié(e)s	3F	3H	
Célibataires	2F	2H	
Tranche d'âge 25-35	4F	4H	
Tranche d'âge 35-45	1F	1H	

H=Hommes

F=Femmes

4.3. Méthode de recueil de données

En matière d'enquête qualitative, il existe plusieurs méthodes de recueil de données dont l'entretien qui peut être directif, semi-directif ou non directif, entre autres. Cette méthode est

« particulièrement adapté quand on souhaite reconstituer des histoires de pratiquants, analyser les trajectoires des individus, les moments et les raisons qui guident leurs parcours »²⁹.

Pour notre part, nous avons trouvé que la méthode de l'entretien et plus spécifiquement celle de l'entretien semi-directif est appropriée à notre recherche. En effet, cette méthode permet à « L'interviewer d'orienter la personne qui parle vers certains sujets et lui laisse ensuite toute liberté pour s'exprimer » selon Fenneteau (2007). Nous avons donc retenu cette méthode de recueil de données car elle laisse une marge à l'enquêté et « l'essentiel est de gagner la confiance de l'enquêté »³⁰. En donnant cette liberté aux participants, nous avons pu avoir leur confiance et nous avons pu récolter des données qui ressortent des entretiens et qui seront peut-être intéressantes pour notre recherche.

Avant de mener les entretiens, nous avons élaboré un canevas dont la fonction est d'apporter un cadre à la discussion centrée autour de la formation linguistique des immigrants. Ce canevas ou grille d'entretien, spécifiquement élaboré à partir de nos questions de recherche, nous a servi de guide lors des rencontres effectuées de façon individuelle (un participant à la fois), lequel guide nous a permis de « préciser les réponses données ou explorer de nouvelles pistes intéressantes »³¹.

Ce canevas n'a pas constitué cependant un outil figé : nous avons orienté l'ordre et la formulation des questions en fonction des réponses des participants. En ce sens, nous avons laissé la libre parole à notre interlocuteur sans poser de questions trop strictes ni trop ciblées, tout en veillant à ne pas nous éloigner du sujet de notre étude ; l'objectif visé était de faire émerger le plus d'éléments possibles. De manière opérationnelle, un nombre limité de questions additionnelles ou de clarifications, a été posé afin de ne pas canaliser le discours sur un type de réponses préalablement influencées par nos propres orientations. En synthèse, nous avons laissé parler nos participants en intervenant seulement que lorsque cela s'avérait nécessaire pour réorienter les témoignages pour qu'ils s'inscrivent dans les grands axes d'entretien préfixés. Il est important de préciser que les entretiens ont été enregistrés (avec l'accord des participants) et retranscrits, ce qui nous permet d'avoir à disposition une base de données concrètes.

29 Franck Temporal et Joseph Larmarange, *Déroulement des enquêtes quantitatives et/ou qualitatives*, 2006, P. 11, disponible sur : https://joseph.larmarange.net/IMG/pdf/deroulement_enquete.pdf.

30 Beaud et Weber, *La découverte*, 2003.

31 *Méthodes de recueil de données pour l'évaluation d'un cursus d'études*, Université de Lausanne, 2010, P.16.

Pour être complet sur le déroulement de nos entretiens selon la méthode semi-directe comme indiquée ci-dessus, il y a lieu de préciser, tout d'abord, que nous avons réalisé un travail de mémoire à deux et avons jugé pertinent que chacune d'entre nous soit présente à chaque entretien. Cela avait aussi un aspect pratique en ce qui concerne la répartition des tâches (Poser les questions, enregistrer l'interview, etc).

En outre, il nous a paru important de bien choisir l'endroit pour réaliser les entretiens avec les participants : un endroit calme et le plus confortable possible pour nos interlocuteurs. En ce sens, nous avons laissé le choix aux participants de proposer le lieu de la rencontre, à la seule condition de disposer d'un lieu calme afin d'éviter tout bruit pouvant déconcentrer ou perturber la séance. Cela s'avérait nécessaire pour favoriser la discussion et pour recueillir des données audio exploitables pour notre étude.

Avec l'accord des participants, les entretiens ont été réalisés dans les cabines de l'Université de Genève, lieu propice pour des échanges sans interférences.

En guise de difficulté, il faut mentionner que pour compléter notre liste des entretiens, nous n'avons pas eu la possibilité de trouver trois personnes arrivées à Genève dans les cinq dernières années ; nous avons dès lors choisi d'insérer dans notre panel représentatif des personnes qui sont passées par le même chemin d'insertion et d'intégration dans la communauté genevoise.

Enfin, le déroulement des entretiens s'est fait en trois étapes. L'étape initiale a été de rappeler aux participants que les informations données feront l'objet de notre travail de mémoire qui porte sur la formation linguistique des personnes migrantes, tout en leur garantissant que toute réponse sera anonyme. Dans un deuxième temps, nous avons posé les questions prévues sous la forme d'une conversation, dans le but de mettre les interlocuteurs à l'aise et de leur permettre d'entrer en confiance avec nous. Les entretiens ont duré entre 30 à 60 minutes.

Pour finir, nous avons conclu chaque séance d'entretien par un dernier mot de conclusion pour les participants et par un mot de remerciement de notre part.

4.4. Méthode d'analyse

Une étape décisive dans une enquête qualitative reste, comme on peut s'en douter, le traitement, notamment l'analyse des données collectées. En effet, comment exploiter des heures d'entretien de bandes sonores ?

Beaud et Weber³² indiquent en effet que « Vous avez trois outils à votre disposition : l'écriture, notation et transcription, qui transforme enquête, entretiens, impressions en document qui objective, qui permet la mise à distance, le recul, la mise à plat ; la lecture critique, qui rapporte des documents à leur contexte, qui repère et décrypte les allusions, les malentendus, les contradictions, les références croisées ; le classement qui met en fiche des éléments tirés de documents disparates, qui fait apparaître des relations invisibles aux enquêtes, extérieur à l'interaction (...) L'écriture, d'abord (...) va transformer les entretiens en texte ; puis la lecture critique s'applique à ces textes (...) ; le classement enfin, efficace tout au long de l'enquête, va transformer ces premiers textes (journal, transcriptions d'entretiens) en matériaux à décortiquer, à désosser, à désarticuler. Ce n'est qu'alors que vous pourrez vous atteler à la rédaction finale. »

Il n'en demeure pas moins pour autant qu'il existe plusieurs méthodes d'analyse : Franck Temporal et Joseph Larmarange (2006) en dénombrent principalement 3 :

- Analyse lexicale
- Analyse structurale du discours,
- Utilisation de logiciels

Quant à Jean-Claude Andreani et Françoise Conchon³³, ils indiquent que :

« La question de l'analyse et de l'interprétation des données issues des enquêtes qualitatives fait toujours débat (Collesei, 2000) ». Ils soulignent l'existence de multiples controverses, la plus importante étant « celle du rapport entre analyse et interprétation (Evrard, Pras, Roux 2003). Ils indiquent enfin que : « d'une part le courant traditionnel de l'analyse qualitative privilégie la rigueur et l'étude minutieuse des informations recueillies afin d'en extraire le contenu et les idées (Vermette, Gianelloni 2001, Pellemans, 1999). De l'autre l'approche interprétative s'attache à dégager les résultats en fonction des réflexions et de la subjectivité du chargé d'étude ou du chercheur autant que des données elles-mêmes. »

Pour notre part, nous nous en sommes tenues à la réflexion de Blais et Martineau (2006) qui dans leur ouvrage ont argumenté que l'objectif de l'analyse est de « développer des catégories

32 Beaud et Weber, La découverte 2003, pp. 235-236

33 Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : état de l'art en marketing, 2003.

à partir des données brutes pour les intégrer dans une cadre de référence ou un modèle. Ce modèle contient habituellement les catégories clés et les procédures identifiées et développées par le chercheur pendant son processus d'analyse » (p.5).

De ce postulat, l'ensemble de nos entretiens récoltés a fourni des nombreux éléments d'analyse. Ainsi, la richesse des différents témoignages nous a permis de réaliser une analyse qui nous apparaît efficiente.

En effet, après avoir récolté les données, nous avons réorganisé de manière structurée les divers entretiens afin de les mettre en cohérence les uns avec les autres. Ainsi, nous avons mis en évidence les parties qui nous semblaient significatives, ce qui nous a permis d'établir des liens avec les grands axes théoriques définis en fonction de nos questions de recherche.

Ainsi, en nous basant sur les témoignages des intervenants, nous avons créé des indicateurs qui nous ont permis d'observer divers éléments intéressants et pertinents pour notre analyse ; pour chacun des grands thèmes de recherche nous avons sélectionné les dimensions apportant des orientations de réponse à nos questions. Par contre, nous n'avons pas fait appel à un logiciel particulier pour l'analyse des données.

5. Présentation des résultats

Dans ce chapitre, nous allons présenter les résultats des entretiens que nous avons réalisés, en fonction de l'approche développée dans la partie théorique. Nous catégoriserons tout d'abord les facteurs aux niveaux institutionnels, situationnels, dispositionnels et informationnels. Certains facteurs complémentaires auxquels nous n'avions pas pensé au début ont également émergé au cours de notre étude.

5.1. Facteurs institutionnels

L'analyse des propos de nos interviewés immigrés nous permet d'identifier neuf aspects qui constituent les facteurs liés aux institutions. Nous allons illustrer chacun de ces aspects par des extraits issus des transcriptions de nos entretiens.

5.1.1. L'accueil dans les institutions de formation

Le processus d'accueil est fondamental. C'est en effet lors de cette étape que les personnes décident ou non de choisir une institution. Tout d'abord, lorsque les futurs apprenants veulent s'inscrire dans un cours, il leur faut trouver une place. Selon nos interviewées, il n'est pas évident de trouver une place de cours dans certaines associations connus à Genève.

Alors j'ai dit à mon mari je veux là-bas à CAMARADA, parce que là-bas j'ai entendu qu'il y a aussi une place pour les enfants, comme ça la maman peut étudier, alors j'ai dit à mon mari, on peut essayer. Je suis allée là-bas et la dame qui travaillait là-bas m'a dit il n'y a pas de place parce que c'est déjà plein et puis elle m'a dit que je peux aller l'année prochaine. (cf, annexe 13, Gabie, ligne 84-88)

Ensuite, l'accueil doit écouter les besoins et les attentes des gens qui se présentent à eux, identifier le bon cours et orienter vers le bon niveau. En cas d'échec, les adultes en recherche de formation peuvent perdre de l'argent, de l'énergie et du temps.

Ils m'ont proposé des cours de trois ans pour arriver le niveau C1. Trois ans ! Imagine ! Pour un étranger qui vient et tout sont cher, alors ils ont proposé trois ans des cours, et même mon école c'est pas l'école avec le prix très très raisonnable, mais bon, trois ans pour moi c'est beaucoup. Et moi dans le premier niveau, c'était le niveau vraiment débutant A1. J'ai suivi le cours un an et deux mois et après j'ai demandé le directeur de l'école est-ce que je peux sauter de cours, est-ce que je peux sauter le niveau. Parce que il me semble que le niveau actuel ne me convient plus. [...] Et voilà, je trouve que c'est le gaspillage du temps pour le premier niveau. S'il m'a mieux orienté au début, j'avais pas besoin de rester si longtemps pour ça. (cf, annexe 12, Fanny, ligne 120-134)

D'ailleurs, si l'institution se trompe et oriente l'apprenant vers un mauvais cours ou vers un niveau trop élevé ou trop bas, l'apprentissage de la langue se fera plus difficilement. Soit l'apprenant aura du mal à démarrer, soit une démotivation apparaîtra rapidement lors de ce processus.

Quand je voulais continuer à suivre des cours à ifage, je disais à la réceptionniste que j'avais le niveau plus ou moins de niveau A2, mais ça fait un moment que je n'ai pas pratiqué mon français, je ne sais plus où est mon niveau. Mais, elle m'a orienté dans le cours de B1. J'étais un peu étonnée. Mais après comme je me suis dit, bon, ok, elle connaît mieux que moi, si elle pense que je peux suivre le cours de B1, pourquoi pas ? Je me souviens que c'était très difficile pour moi car j'ai oublié beaucoup de choses que j'avais apprises dans mon pays, et les niveaux des autres camarades étaient élevés que le mien. C'était très dur. Très dur. J'étais presque décroché. (cf, annexe 10, Dani, ligne 494-501)

Les enjeux d'accueil et d'orientation sont donc grands. En effet, si les exigences et les acquis antérieurs des apprenants ne sont pas pris en compte, ceux-ci risquent de ne pas réussir à suivre dès le début le cours de langue et ils risquent d'échouer dans les suites de leurs démarches.

5.1.2. La fréquence et les horaires des classes

Certains apprenants pensent que la faible fréquence des classes que certaines associations proposent ne permet pas un apprentissage efficace. « Une fois par semaine pendant 1 heure 30 n'est pas beaucoup pour moi. Il faut encore travailler un peu à la maison, sinon je vais oublier ». ((cf, annexe 11, Eddy, ligne 196-198) Le fait de suivre des cours de français seulement une fois par semaine n'est pas convenable, surtout pour les débutants qui visent un apprentissage rapide afin d'être autonome au plus tôt.

Des institutions proposent aussi des classes intensives pendant la journée, mais le problème est que ces horaires ne correspondent pas à certains apprenants qui doivent malheureusement travailler pendant ce temps-là, en particulier les apprenants qui n'ont pas beaucoup de moyens.

Des fois les horaires parce que si c'est pendant la matinée ou l'après-midi c'est bien pour les étudiants, c'est bien pour les gens qui viennent qui ont un peu le temps. Mais si c'est comme moi que je suis arrivé, j'ai commencé travailler tout suite toute la journée. Je peux pas suivre des cours intensifs, c'était pendant la matinée ou l'après-midi, je peux pas, je dois travailler. (cf, annexe 15, ligne 227-231)

5.1.3. Le prix du cours

La plupart de nos interviewés nous ont confirmé que l'aide financière publique est essentielle pour eux afin d'entrer en formation, ceci indépendamment de leur situation financière. La ville de Genève étant une des plus chères au monde, la grande majorité des immigrés n'a pas les ressources nécessaires pour s'engager en formation, ils ont besoin d'un soutien financier.

*-Est ce que le financement ça peut être un autre obstacle pour vous ?
Oui bien sûr parce que les finances ce sont toujours un problème, j'aimerais mais ça dépend eh. Les finances oui. ((cf, annexe 13, Gabie, ligne 377-379)*

À l'ifage je sais qu'il y a des modules, bon chaque niveau il y a deux trois modules, chaque module ça coûte autant d'argent et si vous faites des calculs voilà...Si vous voulez arriver jusqu'à B2 vous allez dépenser déjà une grande somme d'argent. (cf, annexe 15, Mario, ligne 212-215)

Les interviewés soulignent également les obstacles pour obtenir ces financements, même s'ils les connaissent. Pour exemple, le chèque annuel de formation (CAF), une aide financière du canton de Genève, nécessite une domiciliation d'au moins un an dans le canton. Dans ce cas, les nouveaux arrivants qui veulent commencer immédiatement les cours ne peuvent pas en profiter. D'ailleurs, même si les apprenants entrent dans tous les critères, l'aide est limitée à certaines catégories de cours.

Le premier inconvénient, je pense que c'est comme le financement du cours de français c'est par exemple qui sont en niveau professionnel que les autres niveaux, je pense que c'est un problème de financement en fait. Ça peut arriver un moment que l'aide social ne va pas t'aider à financer un cours, c'est toi-même qui dois payer, ça m'ait déjà arrivé. Il y a un cours que je vais c'est moi-même qui a dû payer parce qu'on me disait c'est bon, c'est les cours vitales qu'on paye. (cf, annexe 10, Dani, ligne 468-473)

5.1.4. L'hétérogénéité des apprenants

(1) L'hétérogénéité des objectifs des apprenants

Certains apprenants interrogés nous ont partagé que l'institution mélange des gens qui n'ont pas les mêmes objectifs de formation à l'intérieur d'un même cours. Par exemple, des gens qui n'ont pas les mêmes objectifs professionnels, qui n'ont pas les mêmes attentes de l'apprentissage de la langue, et cela créé parfois des obstacles. Comme l'exprime Dani :

Des fois c'est pas le même objectif qu'on a tous. Des fois t'as un objectif d'apprendre la langue jusqu'à A2 courant pour parler, tu prends n'importe quel travail, mais moi si je suis comptable, j'ai envie de vraiment continuer ma profession, je me vois pas dans une autre profession. C'est ça que je disais à mon assistante, sinon je vais retourner dans mon pays. Et voilà c'est un problème, c'est de traiter les gens, il faut je pense traiter les gens selon leurs différents objectifs. (cf, annexe 10, Dani, ligne 475-480)

Karim nous a aussi confié que les gens n'ont pas les mêmes motivations et peuvent influencer les autres apprenants dans le cours :

Il y avait aussi des personnes qui se sont marié et qui sont venu pour vivre ici. Pour certains c'étaient le chômage qui avait envoyé, pour d'autres c'était comme moi par exemple, de pouvoir faire des études, et puis c'étaient un peu mélangé. Quelques fois c'était difficile parce que les autres n'étaient pas vraiment intéressés d'apprendre, parce qu'ils ont pas des études à suivre par exemple et puis ils suivaient pas tout le temps, et puis ça crée des obstacles dans la classe pour les autres par exemple qui voulaient avancer. (cf, annexe 14, Karim, ligne 87-92)

(2) L'hétérogénéité du niveau de français des apprenants

L'hétérogénéité se manifeste aussi par rapport au niveau des apprenants. Quand certaines institutions ne trouvent pas un cours adapté au niveau d'un nouvel apprenant, elles choisissent parfois de les placer dans un cours existant qui ne correspond pas à son niveau. Cette action casse la cohérence de cours au niveau pédagogique et décourage aussi les dynamiques des autres apprenants.

- Mais les étudiants qui viennent de rentrer n'ont pas le même niveau que ceux qui ont déjà appris certaines choses ?

- C'est ça, c'est vraiment pas, et aussi parce que nous peut-être on est dans le niveau B1 B2 et il y a tout un coup quelqu'un qui vient mais avec un niveau A2. Mais peut-être dans ce cas comme on a pas quelqu'un avec le niveau A2 ils doivent mettre ces personnes dans un autre niveau qui soit adapter pour eux. Dans notre groupe, ils nous décourageaient vraiment beaucoup parce qu'on doit toujours répéter des choses, et ils proposaient des révisions et pour nous c'était un peu bête et voilà. On fait pas de progrès, on gaspillait le temps, les sous et tout, ça c'est pourquoi à la fin je quitte cette école, ouais. (cf, annexe 12, Fanny, ligne 143-151)

(3) Le pays d'origine

Dix des onze personnes interrogées pensent que le pays d'origine a une influence significative quant à l'engagement et au suivi de la formation langagière.

Parmi nos interviewés, ceux qui parlaient espagnol nous ont confirmé que le fait d'avoir une langue d'origine latine permet d'apprendre le français plus facilement.

L'espagnol et le français sont très similaires. Il y a des gens qui voilà, j'ai des amis qui viennent ici et voilà et tu parles français et qu'est-ce que tu dis mais c'est presque la même chose peut-être la prononciation complètement différent mais si tu lis ffff...Oui ça facilite, il y a mots qui se ressemblent beaucoup beaucoup des mots, et c'est la même formation ... (cf, annexe 9, Céline, ligne 264-270)

Cependant, cette similitude peut parfois empêcher d'améliorer le niveau de français. Par exemple, les gens qui parlent espagnol ont des facilités pour la lecture et l'écriture, mais des difficultés à l'oral. Elles ont tendance à se raccrocher à leur langue d'origine pour parler français.

C'est un inconvénient aussi parce que des fois on veut parler français comme on parle en espagnol, donc et ça détruit un peu l'apprentissage de français. [...] Comment on dit eh téléphone c'est un exemple téléphone et puis je dis teléfono, mais il comprend parce que je connaissais pas le mot téléphone mais quand tu sais que tu peux dire des trucs comme ça après tu suis et tu dis et tu apprends pas. Donc il faut se déconnecter de la langue aussi, et puis tu apprendre vraiment le français. (cf, annexe 10, Dani, ligne 366-374)

Les étrangers dont la langue maternelle n'est pas latine nous ont relevé toute la difficulté pour l'acquisition de français.

[...] Si je n'avais pas de base d'anglais oui c'est difficile, parce que pour moi c'était dure au début au premier cours de niveau A1. Pour moi c'est parce que moi je viens pas de région occidentale et je trouve que le chinois, la langue orientale c'est très différent Il y a des gens qui viennent d'Espagne, qui viennent de Portugal, ils parlent espagnols, ils sont portugais ils parlent portugais, alors pour eux il y a des mots très compliqués et très difficile, pour eux ils comprennent tout. Pour moi je dois prendre le temps de faire toutes les révisions après du cours. Alors pour moi oui c'est je trouve l'origine c'est vraiment c'est un plus, c'est un plus. (cf, annexe 12, Fanny, ligne 359-365).

5.1.5. Le statut des formateurs

Nombre d'apprenants font la différence entre les formateurs professionnels et les bénévoles selon le processus d'apprentissage. Avec les formateurs volontaires, les interviewés ont confirmé que c'était suffisant au début de l'apprentissage, mais au fur et à mesure ils ont besoins de formateurs professionnels qui sont plus compétents par rapport à l'enseignement linguistique.

Tout ce qui est cours donnés par des enseignants et formateurs volontaires sont un peu plus compliqué même si j'admire eh de faire ça gratuitement pour moi c'est très loyal et j'admire les gens qui font ça, donner leur temps pour ça, mais ça reste un peu plus superficiel. Et c'est très bien pour quand on début pour avoir les bases, parce qu'il y a beaucoup des répétitions et, mais quand on a un niveau un peu plus élevé on a pas beaucoup d'aide... (cf, annexe 16, Nora, ligne 324-329)

D'ailleurs, certains des formateurs bénévoles maîtrisent seulement le français comme la langue maternelle, mais ne sont pas qualifiés au niveau pédagogique.

Ils ont des profs mais ces profs ne sont pas capables pour eux-mêmes, ils sont seulement francophones. Mais ça ne suffit pas pour être un professeur dans une école pour enseigner des étudiants étrangers. Les étudiants étrangers ne sont pas bêtes, c'est juste on ne parle pas la langue. On apprend les langues mais maintenant je trouve que les niveaux, pas les niveaux des professeurs c'est vraiment un problème. Il y a beaucoup d'écoles qui ont des profs, en même temps ils font le nettoyage ou je sais pas, font de...c'est disrespect mais bon. Ça veut dire le prof n'est pas professionnels et pas suffisamment, ne suffit pas pour faire un enseignement. (cf, annexe 12, Fanny, ligne 341-348)

5.1.6. La méthode pertinente

Plusieurs adultes interrogés relèvent que le choix de la bonne méthode de cours est important pour leur engagement et suivi en formation. Ainsi, une méthode très formelle et ne prenant pas en compte les attentes variées des apprenants peut entraîner un décrochage des gens peu scolarisés.

Je trouve que la méthode d'enseignement qui doit être différente pour atteindre ses différentes envies et besoins, parce que si on a des méthodes d'enseignement plus attirantes ce basant sur des conversations, ça peut convenir à des gens qui sont pas très scolaire ou qui aiment pas étudier des points de grammaire, ou qui comprend pas la logique de tout ça mais par des conversations et des méthodes d'enseignement autres que scolaire, très scolaire dans l'écriture, la transmission, ou l'apprentissage par cas des verbes ou des conjugaisons. (cf, annexe 16, Nora, ligne 404-410)

Quand la méthode convient aux apprenants, cela facilite l'apprentissage de français. Par exemple, comme Céline l'exprime « *Il faut trouver les manières, il faut je ne sais pas je me souviens qu'on a fait des chansons ... Comme quand on apprend la langue ...je ne sais pas ...il faut s'amuser un peu parce que sinon...* » (cf, annexe 9, Céline, ligne 496-499)

Au contraire, si la méthode n'est pas appréciée par les apprenants, elle peut créer des obstacles pendant l'apprentissage. Céline souligne qu'il y a un manque de « suivi individuel » dans la méthode des formateurs, les formateurs ne corrigent pas les apprenants et suivent

uniquement « *un enseignement un peu global* ». La conséquence est une démotivation de l'apprenant qui n'a plus envie de s'engager en formation.

J'ai pas envie je ne sais pas j'ai pas envie de parler... il y avait la moitié qui parle pas il y avait la moitié qui parle et les gens qui parle ils parlent beaucoup et les gens qui parlent pas ils parlent rien (rire). ...Et les professeurs te poussent pas il te dit ok, si tu parles pas, tu parles pas tu vois, donc j'ai pas envie de parler, le professeur te corrigent pas de toute façon...(cf, annexe 9, Céline, ligne 385-391)

5.1.7. Un programme pertinent

Des contenus de cours pertinents ont aussi une influence sur l'engagement et la motivation des apprenants à suivre un cours. Certains d'entre eux se démotivent lorsqu'ils ne sentent pas un intérêt dans les contenus enseignés.

En fait, pour le fait que pour à l'UOG on ne suit pas un programme un programme spécifique, c'est plutôt des bénévoles qui donnent des cours de français c'est eux-mêmes qui c'est eux-mêmes qui planifie, qui donnent la procédure à suivre dans un cours de français en fait. Ils arrivent, aujourd'hui on va apprendre le passé composé par exemple ils donnent le cours de français, ils te donnent des devoirs après une semaine ils changent voilà. [...] À cause de mon de ma profession, je pouvais pas rester dans un cours que seulement parler couramment, j'avais envie aussi d'écrire, oui on écrivait mais on a on a on suivait pas un programme en fait. J'ai pas le sentiment d'avoir fait beaucoup de progrès en fait. (cf, annexe 10, Dani. Ligne 163-181)

5.1.8. La relation entre des acteurs

Nous avons détecté deux types différents de relations dans les discours des interviewés. Tout d'abord une relation entre les apprenants. Beaucoup d'adultes soulignent que le fait d'avoir une bonne relation entre les apprenants permet de faciliter l'engagement en formation, particulièrement lorsqu'il s'agit d'adultes.

Mais aux cours de français voilà, si tu connais des gens si tu te sens à l'aise, s'il y a des...Si ça ce passe bien ça facilite mais tellement, ça facilite beaucoup parce qu'après une fois que ça fini les cours tu vas prendre une bière tu sors avec les amis, [...] Et ça c'est, je pense voilà la motivation individuelle et puis l'équipe en groupe c'est fondamentale. (cf, annexe 9, Céline, ligne 486-495)

Au contraire, si l'ambiance et les relations du cours ne sont pas bonnes, il se peut que l'efficacité de l'apprentissage en soit réduite.

T'as pas envie d'aller au cours quand il y a quelqu'un qui ufff il est là il va pas participer, il fait pas les devoirs, il s'engage pas, parce que tu dis aller on est là pour apprendre et tu payes en plus. Si tu es là c'est parce que tu veux mais...En plus, il y a des gens qui te parlent même pas, c'est...oui je pense que c'est très important d'avoir un bon cours, si tu te sens à l'aise voilà ça va plus vite, ça va plus vite ça c'est sûre. (cf, annexe 9,céline, ligne 406-411)

Les relations qu'entretiennent les formateurs avec les apprenants jouent aussi un rôle significatif dans la création d'une bonne ambiance du cours et permet de motiver ou d'attirer plus des apprenants.

Dans ma première école il y avait un prof il décourageait toujours les étudiants étrangers qui venaient ici pour apprendre le français. Il y a pas mal des étudiants qui viennent de Mexique, de l'Amérique du sud et eux [...] Pour eux c'est facile à apprendre la langue française, ils font bien la production mais un seul problème pour eux c'est la prononciation. Et le professeur ne les respecte pas du tout, chaque fois quand il y a des étudiants qui parlent avec l'accent espagnol, il se moquait des étudiants comme ça et lui disait : ah mais tu n'arrives jamais comme ça, et comme ça tu peux pas trouver de boulot... (cf, annexe 12, Fanny, ligne 329-336)

5.2. Facteurs situationnels de vie

D'après l'analyse des propos des immigrés adultes, trois aspects ont trait aux situations de vie. Ces éléments sont les conditions de vie précaires, l'entourage familial et la distance géographique des institutions de formation.

5.2.1. Les conditions de vie précaires

Un tiers des interviewés ont mis l'accent sur leurs conditions de vie précaire comme un facteur majeur à l'engagement dans une activité de formation. Les conditions socioéconomiques précaires dans lesquelles vivent ces immigrés les obligent à trouver des moyens pour payer la vie quotidienne et les coûts de formation. Ces coûts incluent des coûts directs (l'achat du matériel de cours, les frais d'inscription) et indirects (les frais de transport, la garderie pour les enfants, l'énergie et le temps passé après les cours à réviser et faire les devoirs, etc.).

Sans soutien financier public et familial, travailler est une question fondamentale de survie. Pour ces adultes, la priorité principale est de gagner de l'argent plutôt que d'entreprendre la formation.

Si vous pensez que la langue est si importante ici, pourquoi vous n'avez pas continué à suivre des cours de français ?

Oui. Il y a une chose très particulière ici parce que quand je suis arrivé ici pour moi, le travail est le plus important, le français est après le travail. (cf, annexe 11, Eddy, ligne 336-339)

D'ailleurs, comme nous l'avons mentionné dans le contexte, il existe aussi des immigrés « sans papier » à Genève. La plupart de ces personnes cherchent à changer leur statut socioéconomique en venant à Genève. Apprendre la langue du pays d'accueil est quelque chose de secondaire, une activité qui peut les aider à atteindre leur objectif principal ou bien juste « pour passer du temps » en cherchant un travail.

J'étais beaucoup plus intéressé à venir travailler c'est à dire à cause du travail je suis venu travailler, mais comme j'ai pas trouvé du travail je suis allé dans un cours de langue pour passer du temps, c'est à dire jusqu'au moment où je trouve un travail. (cf, annexe 8, Bernard, ligne 159-162)

Par la suite, lorsque ces gens veulent s'engager en formation pour apprendre la langue, ils choisissent plutôt des écoles gratuites ou peu chères. Ceci pour deux raisons : si les immigrés n'ont pas un permis à Genève, ils ne peuvent pas obtenir de soutien financier public ;

Il te donne une visa pour arriver et après il te donne le permis de séjours, donc j'ai du attendre trois mois pour m'inscrire dans un cours de français. J'étais obligé parce que tant que vous avez pas un permis de séjour c'est vraiment difficile de de faire de suivre un cours de français, plutôt pour le financement. (cf, annexe 10, Dani, ligne 97-101)

De plus, ils ne sont pas sûrs de pouvoir rester lorsqu'ils arrivent, la contribution financière pour la formation ne leur est peut-être pas nécessaire.

Je ne sais pas encore combien de temps ça va durer de rester à Genève...Si ça dure encore un peu plus ou pas je ne sais pas...Et c'est à dire, ce qui ne m'a pas poussé à aller dans des cours payants. Si je rentre chez moi, c'est juste le fait de dépenser pour rien, et je n'ai pas voulu faire ce genre de dépense... (cf, annexe 8, Bernard, ligne 144-152)

Lorsque les gens commencent à travailler, la pression financière est moindre, mais leur temps libre se réduit. Comme l'exprime Eddy :

Mais pour quoi vous avez choisi de travailler en autonomie ?

Pour le temps. Le temps et il y a pas l'argent pour payer, mais je crois que c'est plus le temps. Parce que l'argent je peux le trouver, je fais des efforts tout ça, mais j'ai pas le temps, c'est compliqué. (cf, annexe 11, Eddy, ligne 350-353)

Hormis la précarité financière il y a aussi une certaine précarité mentale qui existe. Le grand changement du nouvel environnement entraîne une perte de repères qui peut même conduire à des dépressions pour certains immigrés. Selon les paroles d'interviewés, le fait d'apprendre une langue est positif et motive à être autonome au plus vite ou d'avoir un réseau social.

-De travailler dans une banque avant et après garder un enfant (rire), je me disais non il faut que je retourne dans mon pays, j'ai failli retourner dans mon pays. Je pleurais même tous les jours, c'était un peu la dépression.

-Et après vous avez commencé à suivre les cours ?

-Ah oui. Je dois aussi faire ma partie pour m'intégrer parce que j'ai un enfant. (cf, annexe 10, Dani, ligne 331-336)

Le même sentiment a été exprimé par Aida :

En 2015, j'étais vraiment triste déprimée, je voulais retourner en argentine. Je n'ai pas de travail, je ne comprends pas bien comment trouver une solution pour payer les cours de français et, je ne parle pas la langue je suis pas une personne Indépendante. [...] j'étais toute seule à la maison les journées sont courtes à 8 h j'étais au lit à ce moment pas d'amis, pas de famille. Je me suis dit, je voulais, je devais apprendre le français. (cf, annexe 7, Aida, ligne 94-103)

La précarité des conditions est un facteur majeur à la formation qui peut être positif ou négatif. Négatif comme pour Eddy, dont l'épuisement après le travail l'emmène à l'abandon de sa formation. Positif, comme une motivation externe qui pousse les gens à s'engager en formation pour se sortir de leurs conditions précaires.

5.2.2. L'entourage familial

Dans les groupes d'interviewés adultes, la famille est un élément inévitable qui peut être soit un frein soit un moteur supplémentaire à la formation.

Plus du tiers des personnes immigrés adultes interrogées affirment que le fait d'avoir le soutien moral et financier de la famille constitue une motivation à s'engager en formation. Ce soutien est important pour les nouveaux immigrés qui veulent apprendre ou améliorer certaines compétences quand ils viennent d'arriver dans le pays d'accueil car ils n'ont pas de pression financière pour chercher un travail immédiatement afin de survivre.

C'était plutôt du côté de financement parce qu'ils m'ont dit que si t'as envie d'apprendre quelque chose, de faire une faculté, un master ou quoi que ce soit, vas-y parce que tu as le soutien financière, tu n'as pas besoin de ne pas faire quelque chose à cause du financement. [...] j'avais pas le stress financier par exemple, d'aller travailler, parce que c'est ça qui démotive les personnes de ne pas continuer l'école. (cf, annexe 14, Karim, ligne 220-226)

Ensuite, ce soutien reflète aussi le côté mental pour les immigrés adultes. Face en un nouvel environnement, il y a beaucoup de choses qu'il faut recommencer, une nouvelle langue et culture, l'expérience du travail, de nouveaux amis, même le permis de conduire. L'immigré est comme un nouveau-né, il doit apprendre à parler et marcher pas un pas. C'est très dur et le soutien mental de la famille à ce moment les aide à être motivés et courageux pour commencer et continuer à se former.

Oui, oui, ce n'est pas le moment financièrement, mais bon, il (mon mari) me motive, il me pousse tout le temps et que je dois continuer. Maintenant, je suis dans une autre situation, après la dépression, la manque des moyens économiques, je suis presque à faire un CFC, et pour moi c'est très important parce que j'ai fait un chemin très dur, mais je suis arrivée. [...] ((cf, annexe 7, Aida, ligne 117-120)

Des fois c'est lui qui garde mon fils quand je vais à l'école. C'est lui qui paye le logement, et tous, il me laisse libre je peux faire ce que je veux [...] (cf, annexe 13, Gabie, ligne 424-425)

Selon les propos de nos interviewés, nous avons aussi constaté que la famille ne joue pas toujours un rôle positif, parfois, elle empêche des immigrés adultes de s'engager à la formation, surtout les femmes. Celles qui ont des enfants en bas âge indiquent leurs inquiétudes familiales, les soins, les repas et les tâches quotidiennes.

-Et selon vous pourquoi elles ne parlent pas la langue parfaitement ?

-Les enfants. Elles ne travaillent pas, mes amies elles travaillent pas mais gardent les enfants. A la maison il y a toujours quelque chose pour faire si tu restes à la maison, garder les enfants aussi. (cf, annexe 13, Gabie, ligne 333-336)

J'aimerais bien faire un cours intensif mais pour mon fils il y a...Maintenant ça va parce que je peux faire l'après-midi, mais avant il était toujours avec moi, et puis je devais chercher toujours quelqu'un pour garder mon fils. (cf, annexe 13, Gabie, ligne 252-254)

Les mères, lorsqu'elles veulent s'engager en formation, cherchent une institution qui peut garder leur enfant en même temps. Elles veulent aussi suivre des cours afin que leurs enfants s'intègrent mieux avec les autres.

-En fait vous cherchez une école qui peut garder votre enfant aussi ?

-Oui oui oui.

-Pourquoi ?

-Comme ça je peux rester tranquille, et pour les enfants aussi ils peuvent s'intégrer avec les autres enfants. Comme ça demain quand il ira à l'école il est bien intégré comme ça. (cf, annexe 13, Gabie, ligne 175-180)

Les interviewées qui avaient des enfants en bas âge nous ont fait part de la nécessité de trouver un mode de garde lorsqu'elles étaient en cours d'apprentissage de français. L'anecdote d'une interviewée à propos de l'organisation de la garde de son enfant a attiré notre attention. Cette dernière nous a raconté sa mauvaise expérience d'un cours qu'elle a dû quitter en raison de la trop grande proximité avec la garderie. En effet, elle ne pouvait pas se concentrer et suivre la classe à cause de cet environnement.

J'ai commencé les cours, la garderie était au premier étage et les cours de langue au deuxième. Lui, il n'arrivait pas à s'adapter là-bas, il pleurait beaucoup après j'étais obligée d'arrêter les cours. Le fait que la garderie soit proche des cours de français ça m'a dérangé parce que je ne pouvais pas me concentrer dans les cours de français, j'entendais mon fils pleurer, hurler. (cf, annexe 17, Pilar, ligne 64- 68)

Certaines interviewées nous ont expliqué que le fait de rester à la maison n'était pas uniquement lié aux enfants, mais à l'ensemble des tâches domestiques quotidiennes du foyer.

Il y avait les enfants, mais aussi parce que j'ai habitait aussi avec la famille de mon mari, après je devais faire leur faire à manger, laver leurs vêtements, les repasser, faire le ménage à la maison, faire les cours. (cf, annexe 17, Pilar, ligne 100-102)

Certains parents signalent que le fait d'avoir un enfant n'est pas toujours un frein au suivi des cours, cela peut aussi les motiver à apprendre la langue. Leurs enfants vont devenir la deuxième génération d'immigrés si les parents décident de rester à Genève. Ils vont donc surement suivre leur scolarité ici. Les parents souhaitent les accompagner activement dans ce chemin scolaire et cela demande un bon niveau de langue d'abord. Le fait qu'ils puissent maîtriser la langue d'accueil semble être un facteur important qui les rassure.

Je veux apprendre le français pour mon enfant. Je veux que je puisse parler correctement en français avec lui à la maison, pour suivre son devoir après, pour participer son activité parentale à l'école, si je parle pas français, comment je peux faire ? Donc je dois apprendre le français, pour mon enfant au moins. Aussi parce que des fois il y a des réunions à l'école, à l'école de ma fille, quand mon mari n'est pas à la maison, il est au travail, moi je dois y aller, mais je ne comprends rien. (cf, annexe 17, Pilar, ligne 318-323)

En plus de la partie scolaire, les parents se sentent également frustrés de ne pas pouvoir parler français avec le monde médical lorsque les enfants tombent malades.

C'est très important aussi parce que maintenant j'ai deux enfants, moi je ne peux pas les amener chez le pédiatre quand ils tombent malades, moi je ne peux pas les amener à l'hôpital par exemple toute seule, parce que je ne connais pas la langue. Je dois à chaque fois attendre mon mari pour aller amener les enfants avec lui pour qu'il fasse la traduction. (cf, annexe 17, Pilar, ligne 307-311)

En même temps, le rôle de parent suscite une ambivalence chez les femmes. Ce sentiment apparaît car elles doivent jongler entre leurs besoins personnels comme trouver un travail, leur engagement en formation et l'obligation d'être toujours disponibles pour leurs enfants. Cette disponibilité représente de l'énergie et surtout du temps.

Mes amies me disent mais tu as déjà un enfant pourquoi tu fais pas un autre comme ça il peut avoir un frère ou une sœur, je dis je suis arrivée ici fin 2013 et maintenant presque 3 ans, si je reste encore enceinte encore 3 ans, tu dois t'occuper de ton enfant non déjà 35 tu peux encore trouver un travail, mais plus âgée c'est plus difficile...J'aimerais bien mais, quand je pense comme ça quand je fais des planning alors j'ai dit ah non non c'est difficile difficile arrê arrê (rire). (cf, annexe 13, Gabie, ligne 352-357)

Ainsi, l'entourage familial peut faciliter l'engagement en formation des immigrés adultes, que ce soit grâce au soutien financier ou mental. Toutefois, il arrive que la présence d'enfants puisse devenir un frein qui empêche les parents, surtout les mères, à entrer à la formation.

5.2.3. La distance géographique des institutions de formation

Certains des immigrés que nous avons interviewés nous ont indiqué que la distance géographique des institutions de formation peut aussi influencer l'engagement en formation. Lorsque la personne n'habite pas à côté de l'institution et désire s'y rendre, elle doit d'abord avoir un moyen de transport. Or, les transports en commun sont parfois, comme on le sait, coûteux pour des immigrés nouvellement arrivés.

La première année était très dure, j'allais aux cours à pied ; je n'avais pas l'argent pour payer les transports. (cf, annexe 7, Aida, ligne 68-69)

Certains des immigrés que nous avons interviewés ont choisi leur école du fait que l'endroit où ils habitent est à proximité des classes. Lorsque les personnes n'ont pas beaucoup d'informations sur les institutions, elles choisissent le plus pratique pour eux.

*C'est très bien situé parce que vraiment pour moi c'est très très bien situé. Parce que c'est juste une fois quand je suis sortie du bus, c'est en face, c'est pratique.
-Ça veut dire que vous n'aviez pas choisi une autre école à cause du chemin ?
-Oui à cause de la location ouais ouais. C'est surtout l'endroit ouais...(cf, annexe 12, Fanny, ligne 71-76)*

En résumé, le facteur de la distance des institutions de formation peut affecter certains immigrés adultes dans leurs choix. Même si les transports publics sont assez accessibles à Genève, certaines personnes ne veulent pas quitter leur quartier et choisissent le plus pratique pour eux. Ce problème de distance devient secondaire une fois un certain niveau de français acquis, les adultes sont prêts à voyager plus loin s'ils ne trouvent pas d'école avec le niveau qu'ils recherchent aux alentours.

Au début vous avez dit que vous avez cherché une école qui était plus pratique et plus près de chez vous, mais pour aller à l'ifage ça vous posé plus de problème la distance de l'école ?

Non je comptais plus parce que la qualité et tout, ce n'est plus important je trouve si c'est bien situé ou pas...Pour moi c'est la qualité qui compte, quand je trouve que l'ifage est la meilleure, je suis très motivée après... (cf, annexe 12, Fanny, ligne 193-197)

5.3. Facteurs dispositionnels

Dans ce chapitre seront traités les facteurs dispositionnels, lesquels prennent une place importante dans notre étude. Par rapport à l'engagement en formation linguistique, l'analyse des données fait ressortir sept aspects principaux liés aux facteurs dispositionnels. Nous aborderons par la suite les catégories liées aux dispositifs que sont la perception et les valeurs des individus face à la formation linguistique, l'expérience scolaire intérieure, le manque de confiance en eux et la capacité d'apprendre, le sentiment de sécurité dans le pays d'accueil, l'aspect de l'âge, la motivation intrinsèque et extrinsèque.

5.3.1. Perception et valeurs des individus face à la formation linguistique

La majorité des personnes interviewées a une perception positive de la formation linguistique, et donne une importance particulière à l'apprentissage de la langue locale. Chez certaines personnes, nous avons remarqué une bonne volonté à suivre une formation linguistique à Genève, et en même temps, la nécessité d'obtenir un certain niveau de la langue afin d'avoir accès à la formation visée, d'obtenir un diplôme, de s'intégrer dans la société d'accueil, d'accéder au marché de l'emploi. En lien avec ceci, l'un des participants mentionne :

Dans les cours de français, il y avait un moment qu'on a fait que des préparations pour les examens DELF B1/B2, que ça ; c'est bien parce que voilà il faut faire, il faut apprendre à faire une lettre de motivation, il faut faire une lettre de présentation, il faut faire une lettre je ne sais pas quoi. Maintenant je fais des très bonnes lettres (rire), et mais c'est ça la préparation qui vraiment tu as besoin, parce que sinon, peut-être tu sais français mais pour ton examen tu fais n'importe quoi. (cf. annexe 9, Céline, ligne 294-299)

Dans les entretiens réalisés, il sort que les personnes avec un niveau d'études plus élevé ont une perception différente de la formation linguistique. Pour elles, il est très important d'avoir un programme durant les cours, d'apprendre à parler correctement la langue locale mais surtout d'apprendre à écrire. Cet aspect est très important afin qu'ils puissent progresser dans la langue locale.

La formation linguistique prend une place importante dans la vie des gens et la valeur donnée est une évidence. Comme l'exprime une candidate :

On est très exigeant en formation, et c'est la même chose pour l'apprentissage de la langue, on cherche toujours à faire de mieux qu'on peut pour se former, je pense que c'est aussi une caractéristique un peu de ma famille, de faire de mieux qu'on peut les choses. Du coup, ça s'exprime un peu dans cette volonté de vouloir toujours être mieux formé. (cf. annexe 16, Nora, ligne 201-205)

Une personne durant son entretien mentionne qu'elle n'a pas aimé faire des études auparavant, dans son pays origine, mais elle réalise que pour apprendre une nouvelle langue, la formation linguistique est plus efficace que l'apprentissage autonome. En répondant à notre question : *Vous avez dit tout à l'heure que vous n'avez pas trop aimé faire des études, est-ce que ça vous a découragé de vous retrouver à l'école pour apprendre une langue ?* elle affirme :

Maintenant de commencer de nouveau avec des livres et tout ça pour apprendre la langue française, je n'en ai pas voulu. Mais petit à petit, je trouve que c'est quand même important et plus efficace d'aller au cours à apprendre le français, comme j'ai dit tout à l'heure, c'est impossible d'apprendre par moi-même à la maison. (cf. annexe 17, Pilar, ligne 350-354)

En revanche, l'un de nos participants interviewés préfère travailler de manière autonome pour progresser dans la langue. Ici, nous remarquons qu'il manque de confiance dans les systèmes d'enseignement de la langue française. Il préfère alors plutôt travailler en autonomie, en utilisant des outils qu'il possède que d'aller dans un cours où il n'apprend pas. Comme il affirme :

Moi, je dis une chose, si je veux faire une chose, c'est moi qui pense comme ça eh, si je veux faire une chose et je ne vois pas un programme en ordre je m'arrête, parce que j'ai dit, je fais une chose mais il faut que j'avance. Je préfère travailler à la maison tout seul... Qu'est-ce que j'ai fait ; j'ai acheté un livre et je fais les exercices. Maintenant, j'essaie de trouver quelqu'un qui me corrige les exercices, mais aussi cette personne-là qui écoute quand je parle et me corrige, c'est ça. (cf. annexe 11, Eddy, ligne 190-195)

Pour conclure sur ce chapitre, la perception de tous nos participants en lien avec la formation linguistique est plutôt positive. Comme nous l'avons cité ci-dessus, quand les cours de langue ne correspondent pas aux besoins et aux attentes des gens, ils vont chercher ailleurs. Souvent, ceci est lié aux objectifs fixés par les apprenants.

5.3.2. Expérience scolaire antérieures

Comme cité auparavant, la majorité de nos interviewés possède un haut niveau d'études, ce qui les motive à continuer à apprendre, et à s'améliorer dans leur vie professionnelle et personnelle. Généralement, si une personne a un niveau d'étude élevé, elle aura tendance à être plus motivée et plus ambitieuse pour apprendre la langue du pays d'accueil. Comme l'exprime notre interviewé :

Ça (le parcours scolaire) aide, parce que déjà quand vous faites des études vous développez, quand on fait des études supérieures on développe une envie de recherche toujours et d'améliorer, de te développer comme personne. C'est un truc que si t'as jamais fait des études, t'auras jamais envie, t'as pas le même objectif, t'as pas le même t'as pas le même sentiment, motivation qu'une personne qui n'a jamais fait des études elle n'aurait jamais le même envie qu'une personne qui a fait des études. L'envie de recherche, l'envie d'apprendre, de suivre des procès, des procédures, des procès vraiment pour s'intégrer. (cf. annexe 10, Dani, ligne 485-491)

Ensuite, certains pensent que leurs anciens parcours scolaires constituent une bonne manière d'apprendre, ils savent mieux comment organiser leurs études et comment se préparer aux examens.

Tu sais parce qu'il y a toujours une chose que si tu vas à l'université tu sais comment étudier comment, comment t'organiser, comment trouver des outils pour avancer par exemple [...] Quand j'ai fait l'examen DELF B2 moi j'ai pris une bonne note, et il y avait des gens à l'école ELFI qui parlaient très bien. Moi quand, j'ai fait le DELF B2 j'ai parlais pire beaucoup pire mais au moment de faire l'examen j'ai j'ai j'ai je ne sais pas [...] je savais de faire les lettres je savais comment faire l'examen...J'ai étudié pour passer l'examen... (cf. annexe 9, Céline, ligne 275-291).

De plus, comme nos interviewés viennent de pays très éloignés, avec des systèmes éducatifs très différents, les niveaux scolaires et bagages linguistiques sont eux aussi différents.

Parce que moi j'avais fait des études en anglais dans mon université en bachelor, et dans ce cas parce que dans mon sujet on a appris linguistique, on a appris des astuces pour étudier des langues étrangères. Dans ce cas ça m'a aidé beaucoup ouais. (cf. annexe 12, Fanny, ligne 286-289)

On constate donc que le parcours scolaire antérieur, et particulièrement un bon niveau d'études, est un facteur considérable à l'accès et au suivi de la formation de français. Comme Nora a dit pendant l'entretien :

Mes méthodes d'apprentissage je pense qu'ils étaient un peu plus étayés parce que je pense que les études universitaires ouvrent autrement ta manière de penser et de faire, du coup je pense qu'il y a une différence là-dessus [...] Effectivement je trouve que l'accès à l'éducation et quand tu comprends déjà les, quand tu as des bonnes bases dans ta langue maternelle, c'est un peu plus facile d'autres bases d'autres langues. (cf. annexe 16, Nora, ligne 398-404)

De l'autre côté, quelques participants affirment ne pas avoir été de bons élèves à l'école ou de ne pas avoir envie de faire des études : l'un des participants, Bernard mentionne en lien avec ceci :

Comment dire, de ma famille je suis le seul à ne pas avoir travaillé assez à l'école. Vers la fin de l'école secondaire, j'étais pas intéressé du tout à travailler pour mes études, on quittait souvent les cours pour sortir avec les camarades de la classe se promener, s'amuser...J'étais pas un bon travailleur à l'école. (cf. annexe 8, Bernard, ligne 52-55)

L'autre participant estime également qu'elle n'a pas aimé l'école :

C'est vrai qu'au début, j'aimais pas retourner dans une école pour apprendre la langue avec les livres et les devoirs, c'est bien de juste aller suivre des cours pour pouvoir parler...Moi j'ai interrompu l'école au Kosovo, J'étais pas intéressée à faire des études donc c'est pour cela que j'ai dû arrêter l'école et j'ai commencé à travailler... (cf. annexe 17, Pilar, ligne 347-350)

Ici, nous pouvons conclure que le bagage d'études accumulées auparavant dans le pays d'origine peut être un facteur déterminant qui pousse les personnes à accéder à une formation linguistique et à s'améliorer dans la vie.

5.3.3. Manque de confiance en soi et la capacité d'apprendre

L'analyse des données relève que la plus grande partie des interviewés ont assez confiance dans leur capacité d'apprendre une nouvelle langue et d'étudier. Exceptée une personne faisant partie de notre échantillon qui manque de confiance en elle. Souvent, elle ne se sent

pas à l'aise de s'exprimer en français avec les autres, de crainte que l'on se moque d'elle. Elle répond à notre question reformulée : *Ça vous est arrivé de dire non mais je ne peux pas apprendre la langue et je laisse tomber ?* de cette manière :

Oui, ça c'est vrai. Souvent je pense que je ne vais jamais apprendre la langue française, je ne vais jamais pouvoir apprendre le français...Je n'ose pas parler en français parce qu'après j'ai peur que les autres se moquent de moi. (cf. annexe 17, Pilar, ligne 392-394)

Parfois, les personnes n'ayant pas de confiance en leur capacité d'apprendre une nouvelle langue abandonnent cette démarche.

La personne en question dit avoir quand même des regrets de ne pas avoir appris la langue locale, et ce fait la dérange beaucoup :

Le fait de ne pas avoir appris la langue ça me dérange beaucoup et je suis souvent en colère parce que je me dis regarde moi je ne suis pas stupide, je suis intelligente pourquoi moi je ne m'intéresse pas plus pour apprendre la langue mais je reste comme ça sans apprendre la langue. (cf. annexe 17, Pilar, ligne 417-420)

A cause du manque de confiance, les personnes peuvent ne pas se sentir capables d'entreprendre une démarche tel que l'apprentissage d'une deuxième langue, ou ils ne font pas le premier pas pour trouver une solution pour ceci, malgré leur besoin d'autonomie.

5.3.4. Sentiment de sécurité dans le pays d'accueil

Il arrive qu'au début de l'immigration les personnes se sentent perdues et peu en sécurité dans le pays d'accueil et ce du fait qu'ils ne parlent pas la langue de la société d'accueil et ne connaissent pas le territoire. Par contre, plus ils passent de temps dans le pays d'accueil, plus ils s'y adaptent. Une des personnes le démontre en lien avec ceci :

Maintenant je connais le terrain très bien et je comprends un peu la langue et c'est pour ça que je veux aller dans une autre école, je ne veux plus maintenant retourner à l'ancienne école. Au début quand je suis arrivée, je ne comprenais rien du tout, et ici je me suis sentie comme si j'étais une étrangère, dans un pays étranger, je me sentais pas en sécurité, toujours peur, je ne savais pas où aller et c'est pour ça que j'ai accepté d'aller là-bas. Maintenant je me sens plus en sécurité j'ai moins de crainte, je me sens mieux, j'ai l'impression que je suis ici depuis 20 ans (rire) (cf. annexe 17, Pilar, ligne 272-278)

Un autre individu dit, qu'à son arrivée à Genève, il ne sortait presque plus de la maison, mais avec le temps il commence à s'habituer et à sortir de chez lui.

Le début, c'est à dire dans les trois premiers mois je suis pas vraiment sorti de la maison parce que je ne connaissais ni les rues, ni les bus, ni les lignes de bus...Mais quand j'ai commencé à m'adapter un peu, après je me suis rendu compte que sans la

langue, ça vaut pas la peine, c'est la chose essentielle. Après c'est pour cela que j'ai décidé aussi d'aller apprendre la langue, ensuite j'ai commencé à sortir et connaître des gens à Genève. (cf. annexe 8, Bernard, ligne 166-170)

A partir du moment où les personnes s'habituent au pays d'accueil et commencent à connaître le terrain, elles se rendent compte, pour être autonomes, que la connaissance de la langue est très importante.

5.3.5. Aspect de l'âge

Selon les sondés, l'aspect de l'âge peut être un obstacle à l'engagement dans une formation linguistique. D'après eux, tant que la personne est jeune, elle a de la facilité à apprendre vite une nouvelle langue. Il ressort que la personne qui est jeune peut être plus motivée à s'engager dans une formation linguistique et s'approprier une deuxième langue. En lien avec ceci, l'un des participants mentionne :

J'ai beaucoup des amis qui sont à Genève depuis voilà 15 ans, 12 ans et quand ils sont arrivés ici à Genève quand ils avaient 18 ans 20 ans et je pense que c'est un âge je ne sais pas pourquoi mais t'apprends voilà plus facilement...Peut-être parce que tu as plus de temps, tu parles avec tout le monde, t'as pas je sais pas une activité fixe à faire je sais pas...Mais ils ont appris le français comme une langue maternelle, mais t'apprends la langue quand t'as 25 et 30 ans et non tu vas jamais parler vraiment bien. (cf. annexe 9, Céline, ligne 562-567)

Selon elle, les personnes qui apprennent une deuxième langue plus jeune, assimilent celle-ci plus vite et cette deuxième langue devient pour elles comme une langue maternelle.

Pour une autre personne qui est mariée avec un enfant en bas-âge, l'âge n'est pas seulement un facteur qui peut faciliter l'apprentissage d'une langue, mais représente aussi les exigences ou les buts différents face à l'apprentissage de celle-ci. Pour cette personne, ce qui compte à présent c'est d'améliorer le niveau de la langue française pour que cela ne soit pas trop tard pour sa carrière professionnelle :

Maintenant je suis pas jeune jeune ah, j'aimerais avoir 23 ans 24 ans comme ça il y a plus de temps pour apprendre le français, pour avoir la famille tout ça, mais j'ai déjà 35 ans. Si je travaille pas maintenant, si j'essaie pas de chercher un travail maintenant, demain c'est plus difficile. Pas plus facile non, parce que l'âge ne t'attend pas. (cf. annexe 13, Gabie, ligne 339-342)

La même idée est affirmée par une autre participante en disant que les personnes plus âgées ont normalement une famille dont il faut s'occuper, et de fait, cela prend beaucoup de temps et d'énergie à l'apprenant.

Je pense que l'âge ça peut aggraver l'apprentissage d'une nouvelle langue parce qu'en ayant tous les charges de la famille c'est dur de trouver la motivation le soir pour prendre un livre étudier, lire, et aussi s'organiser pour voir où est-ce qu'on peut laisser ton enfant pour pouvoir aller au cours de langue, c'est des facteurs aggravants. (cf. annexe 16, Nora, ligne 449-452)

Selon les témoignages, en étant jeune et sans charge familiale, il est plus facile d'apprendre une nouvelle langue. D'autres disent que les personnes plus jeunes sont plus motivées et ont plus de capacités à s'approprier une nouvelle langue. Il ressort également que les personnes qui arrivent dans un pays d'accueil à un certain âge dans le but de trouver du travail, seront moins intéressées à apprendre la langue du pays d'accueil. Comme l'affirme un des participants :

Je trouve qu'après un certain âge, les personnes ne sont pas vraiment motivées à apprendre la langue, ils ont pas en plus les capacités. Ils ont pas un niveau pour apprendre la langue, comme par exemple mes parents et d'autres parents que je connais...La raison pourquoi mes parents sont venus ici c'est pour travailler, et puis le travail qu'ils faisaient avant c'était pas un travail où on utilise beaucoup la langue la conversation et tout ça, c'était plutôt physique, et puis je pense qu'au travail c'était pas vraiment nécessaire comme c'est pour venir étudier. Et puis, ils sont arrivés à un certain âge où ils avaient plus les moyens d'apprendre pour la plupart. (cf. annexe 14, Karim, ligne 274-281)

Les avis des personnes sont plus au moins les mêmes concernant l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. Ainsi, selon les participants, les personnes plus jeunes apprennent plus facilement une nouvelle langue que les personnes qui arrivent à un âge plus avancé.

5.3.6. Motivation intrinsèque

Avant de traiter les motivation internes, il est important de préciser que, durant les entretiens avec les participants, nous avons remarqué que les motivations internes et externes étaient fortement liées entre elles. Chez certains participants que nous avons interviewés, il existe une motivation personnelle et ils prennent donc du plaisir en apprenant la langue française. Alors que d'autres sont plus poussés par les circonstances de la vie, par la réalité, pour s'approprier la langue du pays d'accueil.

(a) L'intérêt pour la langue

Ceci fait partie de la motivation interne. Certains participants montrent un intérêt pour apprendre la langue française, comme l'un d'eux, qui trouve la langue française jolie :

L'espagnol et le français c'est joli, je ne sais pas par exemple, l'allemand... Oh j'ai pas envie d'apprendre l'allemand, sauf si ça ; je ne sais pas ça me permet d'avoir un job, si ça me permet de faire quelque chose utile pour moi mais sinon... Mais le français voilà j'étais intéressée de faire... (cf. annexe 9, Céline, ligne 257-260)

Un participant exprime sa motivation pour apprendre la langue française et aussi le fait qu'il apprenne une deuxième langue. C'est pour cette raison d'ailleurs qu'il a choisi de poursuivre ses études en langue française :

La motivation pour étudier à l'université de Genève et pour connaître une autre langue, le français. (cf. annexe 14, Karim, ligne 315-316)

Les personnes n'ont pas toujours un intérêt pour apprendre la langue française, mais parfois se retrouvent dans des situations qui obligent l'apprentissage de la langue. Comme affirme Fanny, une participante de notre échantillon :

Moi je trouve que je suis un peu poussée par la réalité, c'est pas parce que je suis vraiment motivée pour apprendre la langue française, parce que mon mari est suisse et moi je dois habiter ici et aussi la vie est très difficile sans parler français. Ça c'est pourquoi j'apprends le français, mais moi j'ai pas envie, j'avais pas envie mais bon. (cf. annexe 12, Fanny, ligne 304-307)

Dans notre échantillon, deux des participants se montrent très motivés à réaliser des études et donnent également une importance à l'acquisition de la langue française. L'un de ces deux participants affirme :

Au début c'était pour la vie quotidienne... Moi j'aime bien étudier, vraiment ! Je me sens à l'aise en étudiant et moi je suis dit OK pourquoi pas apprendre le français mais j'ai pas pensé d'utiliser ça dans un emploi ou quoi que ce soit mais en fait... Moi je pense pas toujours au future... Je me dis pas ah ça va m'aider d'ici dix ans NON, non c'était pour le moment c'était pour apprendre voilà... (cf. annexe 9, Céline, ligne 325-329)

Nous avons vu chez les participants que la motivation en lien avec l'apprentissage de la langue du pays d'accueil est souvent présente. En effet, dans certains cas, les participants disent qu'ils adorent le français ou que le français est « joli ». Alors que d'autres n'éprouvent pas un véritable intérêt à l'acquisition de la langue locale.

(b) Besoin des compétences d'autodétermination

Les compétences dont nous parlons ici sont essentielles pour l'évolution des personnes dans la société d'accueil. Le fait de se sentir indépendant dans ce dernier ressort chez tous les participants et cela, peu importe le niveau d'études acquis auparavant. Ces besoins poussent souvent les gens à apprendre la langue dans le but de communiquer avec les autres dans la vie

de tous les jours, de s'intégrer sur le marché du travail, de changer de travail, de réaliser des formations continues, et aussi du besoin de connaître la langue pour aider les enfants à réaliser des devoirs, comme de les accompagner dans différentes situations à l'école.

Par la suite, nous présentons quelques témoignages des personnes en lien avec la nécessité d'apprendre la langue du pays d'accueil. Un participant nous délivre :

Tout de suite après mon arrivée à Genève, j'ai demandé de faire le français ou d'essayer de parler français parce que moi je comprenais rien, je parlais espagnol qu'espagnol. (cf. annexe 15, Mario. Ligne 14-16)

Le besoin de connaître la langue locale apparaît souvent dès l'arrivée dans le pays d'accueil chez nos participants. Il y a aussi des personnes qui disent qu'elles ne se sont pas intéressées à apprendre la langue locale tout de suite après leur arrivée en Suisse. Cependant, à un moment donné, elles ont senti le besoin de parler français afin d'exprimer leurs idées ou de communiquer avec les autres dans le pays d'accueil. Comme c'est le cas d'un participant :

Je me suis rendu compte que la langue ça aide beaucoup ici, sans la langue on est comme une personne muette, au moins apprendre quelques mots pour se comprendre et trouver des amis. Par contre on perd tous les contacts...Aussi pour le travail à chaque fois quand on m'a demandé si je parlais français...C'est à dire, au travail si tu connais pas la langue, les patrons, et les collègues ont aussi des difficultés... (cf. annexe 8, Bernard, ligne 187-191)

Nous voyons que dans les cas de non-connaissance de la langue, les obstacles sont majeurs et peuvent empêcher la personne de se débrouiller dans la vie quotidienne et aussi professionnelle. Nous trouvons donc là un mélange des motivations intrinsèques et extrinsèques, ce qui est souvent le cas chez nos participants. La majorité des personnes enquêtées nous dit qu'elles ont besoin d'apprendre la langue pour communiquer dans la vie de tous les jours mais aussi pour trouver du travail, ou éventuellement changer de travail, ce qui fait lien à la motivation externe que nous traiterons dans le chapitre de la motivation extrinsèque.

Dans notre échantillon, il y a aussi des personnes qui apprennent la langue pour aider les enfants à l'école, dans leurs devoirs par exemple. Une femme s'exprime :

Maintenant j'ai un enfant, demain il ira à l'école et il vient avec les devoirs alors si les parents ne l'aident pas leurs enfants alors tu dois toujours chercher quelqu'un pour l'aider. (cf. annexe 13, Gabie, ligne 201-203)

Nous avons vu que les besoins de compétences pour apprendre la langue sont une évidence. A un moment donné, les immigrés ressentent des besoins d'autonomie et d'indépendance vis-à-

vis des autres dans le pays d'accueil, même si à leur arrivée, ils ne sont pas forcément intéressés-à apprendre la langue du pays d'accueil.

(c) Fixation d'objectifs

Les objectifs fixés par les participants sont divers. Certains ont pour objectif la réalisation des études en Suisse, d'autres ont pour objectif de travailler, ou de rester en Suisse. Il y a également des personnes qui n'ont pas d'objectif précis concernant ce qu'elles veulent faire par la suite.

La majorité des interviewés qui ont pour objectif d'accéder au marché d'emploi, est souvent obligée d'avoir un certain niveau de langue. Cependant, l'exigence en lien avec la connaissance de la langue change selon le domaine visé.

En fait, j'en avais besoin de, j'avais besoin d'avoir le français pour pouvoir travailler, m'intégrer ici. Sans la langue ça reste très ; je dis pas que c'est pas impossible parce que je connais des gens qui sont ici depuis des années qui parlent pas français, mais pour mon métier pour ce que je suis prête à faire et que c'est un peu ma passion aussi, du coup je devais passer par là. Et je comprends tout à fait les exigences aussi par rapport à ce domaine de travail parce que c'est pas évident aussi, c'est quand même tu dois enseigner à des enfants le français, du coup il faut que les exigences soient, elles soient là aussi. Mais parfois sur certaines choses, je pense qu'il y a un peu trop d'exigences (rire), mais je comprends pourquoi et comment, c'est juste persévérer. J'espère qu'un jour, je pourrais avoir vraiment ma place dont je me prête à faire. (cf. annexe 16, Nora, ligne 233-242)

Certaines personnes visent à faire des études à l'université de Genève. Ces personnes sont très claires et conscientes sur les exigences par lesquelles elles doivent passer afin de réaliser leurs objectifs, comme le cas de Karim :

Je me suis inscrit à l'Université de Genève c'était dans la langue française, et puis c'était pas possible de commencer les études avant d'avoir le niveau en français, donc je devais attendre jusqu'à j'ai obtenu le niveau B2, donc j'ai passé l'examen DELF B2. (cf. annexe 14, Karim, ligne 68-70)

L'une des personnes interviewées montre que son objectif était de prolonger son séjour en Suisse. Pour cela elle a dû faire des cours de français afin d'avoir le permis de séjour, comme elle affirme :

Une fois quand je suis venue ici à Genève en 2011, alors moi j'étais ici à Genève donc je voulais rester...Moi je pouvais rester que trois mois ici, parce que pour les argentins il y a un visa de touriste de trois mois mais une fois les trois mois fini, moi je devais rentrer et puis voilà (...) et il fallait envoyer les formulaires mille formulaires (à l'OCP) et puis l'acceptation de l'école et c'est pas n'importe quelle école c'est par exemple école ELFI où j'ai fait les études, moi j'ai fait 6 mois...Il fallait dire que non que tu vas faire un an des études de français et que tu t'engages à venir tous les jours,

tu dois payer ça c'est sûr...Et eux ils te donnent une feuille qui dit ok, c'est vrai elle va étudier ici, tu envoies tout ça à l'OPC et ils te donnent un permis d'un an. (cf. annexe 9, ligne 133-144)

Une personne de notre échantillon a certains doutes concernant son séjour en Suisse à cause de son statut illégal. C'est la raison pour laquelle cette personne ne possède pas un objectif fixé pour son avenir, et ce qui la décourage à faire des dépenses inutiles pour apprendre la langue française. Elle suit juste un cours pour passer le temps. Comme elle l'affirme :

La Roseraie me correspondait bien, et moi je suis ici comme un touriste et je ne sais pas encore combien de temps ça va durer de rester à Genève...Si ça dure un peu plus ou pas je ne sais pas (...) J'étais beaucoup plus intéressé à venir travailler c'est-à-dire à cause du travail je suis venu travailler, mais comme j'ai pas trouvé du travail je suis allé dans un cours de langue pour passer du temps, c'est-à-dire jusqu'au moment où je trouve un travail. (cf. annexe 8, Bernard, ligne 148-162)

Les personnes ont des objectifs différents à l'arrivée dans le pays hôte. Certaines n'ont pas forcément d'objectif précis de ce qu'elles vont faire par la suite dans ce pays, puisqu'elles n'ont pas de statut légal et que leur séjour en Suisse peut être limité. Tandis que d'autres, ayant des objectifs précis de ce qu'ils souhaitent faire, sont conscientes également des conditions qui sont imposées pour réussir.

5.3.7. Motivation extrinsèque

En ce qui concerne la motivation extrinsèque, celle-ci pousse souvent les personnes à s'engager dans une formation linguistique dans le but d'obtenir un diplôme, d'accéder au marché de l'emploi, et dans certains cas, pour l'obtention de la nationalité. Ces raisons représentent une motivation qui vient de l'extérieur. Ainsi, la réalisation d'une formation n'est pas source de plaisir mais plutôt une obligation pour réaliser quelque chose. Plus précisément, les personnes qui s'engagent dans une formation linguistique ne sont pas toujours très motivées à entamer cette démarche, mais souvent elles le font dans le but de s'adapter aux exigences imposées dans le pays d'accueil, comme celle d'accéder au marché du travail.

(a) Trouver du travail

La plupart des participants disent qu'ils s'engagent dans une formation linguistique et souhaitent apprendre la langue de la société d'accueil dans le but de s'insérer sur le marché de l'emploi. Un des participants en lien avec ceci explique :

La première chose qui m'a poussé pour apprendre le français c'est mon parcours professionnel en tant que comptable et puis si j'aurais voulu être comptable à Genève j'ai dû suivre et connaître la langue française. (cf. annexe 10, Dani, ligne 72-74)

Dans les entretiens, il ressort également que, souvent, les personnes qui ont obtenu un diplôme à l'étranger ne peuvent pas travailler directement dans le pays d'accueil, mais doivent d'abord faire reconnaître leur diplôme. Pour faire cette reconnaissance de diplôme, comme disent les participants, la connaissance de la langue locale est exigée :

Pour pouvoir travailler dans mon domaine ici, je devais attester au CDUP, c'est la conférence des directeurs des universités publics je pense, c'est CDUP ouais...C'est à Berne, du coup eux quand j'ai envoyé mes documents pour pouvoir avoir une équivalence de formation ici, ils ont exigé un diplôme de niveau C2 en français. (cf. annexe 16, Nora, ligne 55-58)

Nous constatons que pour accéder au marché du travail, les participants sont obligés d'avoir un certain niveau de la langue locale et c'est fréquemment ce qui les pousse à participer à une formation linguistique.

Il ressort que la connaissance de la langue locale est très utile, mais pas dans tous les secteurs de travail. Dans le secteur du nettoyage et du bâtiment, la connaissance de la langue n'est pas toujours exigée. Les personnes qui travaillent dans ces secteurs arrivent à se débrouiller dans leurs langues sans avoir besoin de communiquer dans la langue officielle.

En fait, là où je travaille dans une entreprise de la construction, il y a beaucoup d'immigrés ou plus concrètement des portugais, et ils pensent que c'est leur communauté ici à Genève. Eux, ils restent tous ensemble, chez eux ils parlent portugais, au travail ils parlent portugais voilà (...) Moi je connais des portugais qui sont ici depuis 5, 6 ans ou même 10 ans, ils parlent même pas français, ils s'intéressent pas, ils s'intéressent de pouvoir avoir de l'argent pour envoyer chez eux. (cf. annexe 15, Mario, ligne 265-272)

Lorsqu'il est question d'un travail physique ou une entreprise d'une communauté à Genève, la maîtrise ou la connaissance de la langue n'est pas forcément obligatoire, ce qui compte c'est le travail réalisé. En lien avec ceci une personne affirme :

Mon frère par exemple il est dans un domaine technique, six mois après son arrivée il travaillait, parce qu'il fallait juste montrer que tu sais faire. Mais après si tu as besoin de communiquer, de parler, d'enseigner, il faut maîtriser la langue. Ma sœur est avocate, aussi pour elle c'était comme pour moi, dans le domaine social ou c'est une autre histoire, chose, parce que tu dois t'approprier de plusieurs choses pour pouvoir exprimer correctement et adéquatement les choses. (cf. annexe 16, Nora, ligne 258-262)

Il existe des personnes qui ne se rendent pas compte qu'elles doivent apprendre la langue française, jusqu'au moment où elles doivent obtenir la nationalité suisse ou changer de travail, c'est là que le besoin d'apprendre la langue devient une évidence. Comme une interviewée nous partage le cas d'une de ses amies :

Elle s'est rendue compte aujourd'hui, cette année, de tout ça. Comment elle doit faire quelque chose pour changer cette situation parce qu'elle est presque suisse et elle ne parle pas bien bien le français. Elle travaille dans le secteur de nettoyage, ça fait sept ans et là-bas elle n'a pas senti le besoin de parler français parce que là-bas ils parlent tous portugais (...) le problème c'est que maintenant elle pense changer le travail (...) sans le français c'est impossible. (cf. annexe 7, Aida, ligne 204-216)

Le niveau d'exigence de la connaissance de la langue locale dépend alors du domaine de travail visé, mais aussi des objectifs que les personnes voudraient atteindre.

(b)Intégration dans la société d'accueil

Toutes les personnes interviewées montrent une bonne volonté à s'intégrer dans la société d'accueil et, souvent, s'engagent à le faire tout de suite après leur arrivée. En lien avec l'intégration dans le pays d'accueil, les participants parlent des obstacles qui peuvent les empêcher de s'intégrer dans cette société. Si la plupart des personnes disent que la langue facilite l'intégration dans la société d'accueil, d'autres constatent que c'est le réseau social qui est facilitant.

L'intégration dans le pays hôte pour nos interviewés est très importante, c'est la raison pour laquelle ils font souvent le nécessaire dès l'arrivée dans le pays d'accueil afin de s'y intégrer comme l'exprime un participant :

Je voulais bien m'intégrer depuis le début, je pensais que laisser passer le temps c'était du temps perdu alors, si je suis là et j'ai la possibilité de faire mes études ou d'apprendre le français voilà j'ai commencé tout de suite. (cf. annexe 15, Mario, 136-138)

En ce qui concernent les obstacles qui peuvent empêcher les personnes à s'intégrer dans la société d'accueil, l'un des participants mentionne :

La langue, je trouve la langue c'est la première chose, parce que si tu parles pas la langue c'est difficile, tu risques d'être marginalisé en groupe par exemple. (cf. annexe 14, Karim, ligne 323-324)

Pendant les analyses de données, il ressort que la connaissance de la langue locale facilite l'intégration dans la nouvelle société, voire est fondamentale pour que les personnes ne se sentent pas exclues de la société d'accueil.

Une seule participante pense le contraire, en disant que les immigrants peuvent s'intégrer dans la société d'accueil sans connaître la langue locale :

La langue, c'est pas la langue ehh non c'est pas un facteur qui t'empêche de t'intégrer en Suisse, parce que vraiment ici tu peux, tu peux non tu trouves n'importe quelle personne qui parle n'importe quelle langue ça c'est j'ai trouvé tout de suite un... Mes amis que moi je me sentais vraiment chez moi et je pense que la langue c'est pas... Ça t'empêche pas de t'intégrer ici en Suisse, peut-être c'est je ne sais pas la météo ici il fait froid (pas claire) pendant six mois qui fait moches et ça arrive pas peut-être chez moi ça et... (cf. annexe 9, Céline, ligne 508-513)

Mais nous ne pouvons pas ignorer une réalité avec cette interviewée argentine, autrement dit le fait qu'elle nous a dit ne pas avoir besoin de la langue locale pour s'intégrer, parce qu'elle reste souvent avec sa communauté ou qu'elle trouve toujours des gens qui peuvent parler la même langue qu'elle. Comme un autre participant nous l'a confié :

Nous, comme communauté latine, nous nous aidons beaucoup entre nous, on reste toujours ensemble, les colombiens avec les colombiens, les argentins avec les argentins, les espagnols avec les espagnols tout ça. (cf. annexe 7, Aida, ligne 246-248)

Or, cette participante a suivi des cours de français même si elle ne pense pas que ce soit une obligation. Elle a affirmé que la langue a facilité son parcours professionnel à Genève.

Mais maintenant oui c'est clair que le français ça va t'aider. Et en plus, quand j'ai commencé à travailler à la mission de... À la mission d'Argentine, là il cherchait une fille qui avait fait la comptabilité en Argentine, mais en même temps sache parler français parce qu'il y a toujours des appels et tu dois répondre. (cf. annexe 9, Céline, ligne 338-341)

Pour conclure, nous voyons que les gens sont souvent poussés par les circonstances pour apprendre la langue du pays d'accueil, et non vraiment motivés pour apprendre celle-ci. Ainsi, nous parlons de la motivation extrinsèque dans ce chapitre.

(c) Réaliser une formation, obtenir un diplôme

Une partie de nos interviewés montrent qu'ils ont pour objectif de réaliser une formation ou d'obtenir un diplôme. Pour entamer une formation quelconque en Suisse, la connaissance de la langue locale est indispensable. Par exemple, pour pouvoir réaliser des études universitaires à Genève, on exige le diplôme DELF B2 de la langue française. Les personnes qui visent des études universitaires sont tenues d'apprendre un certain niveau de la langue locale : c'est

pourquoi la langue devient une motivation externe ou une exigence pour réaliser son objectif.

Ci-dessous un des participants s'exprime :

Je me suis inscrit à l'Université c'était dans la langue française, et puis c'était pas possible de commencer les études avant d'avoir le niveau en français, donc je devais attendre jusqu'à j'ai obtenu le niveau B2, donc j'ai passé l'examen DELF B2. (cf. annexe 14, Karim, ligne 68-70)

Comme nous venons de le citer, un certain niveau officiel de la langue locale est obligatoire pour les personnes issues de l'étranger et qui ont pour objectif la réalisation de formations en Suisse. Dans ce sens, un autre participant nous délivre :

Comme je parlais un peu le français et j'ai arrivé au niveau qui ont besoin pour commencer le CFC de maçon, j'ai fait un examen d'entrer en français et moi j'ai bien réussi le test, voilà j'ai commencé mon CFC de maçon. (cf. annexe 15, Mario, ligne 30-32)

La connaissance de la langue est obligatoire également pour la reconnaissance d'un diplôme étranger. Pour avoir une équivalence au titre suisse, il faut un certain niveau de la langue locale. Comme mentionne un individu « *Pour reconnaître mon diplôme ici j'étais obligé d'apprendre le français* ». (cf. annexe 10, Dani, ligne 75)

La connaissance de la langue devient un enjeu important pour les personnes qui ont pour objectif l'obtention d'un diplôme visé ou d'une formation continue.

(d) Le contexte international à Genève

Le canton de Genève est connu pour sa diversité culturelle et le fait d'avoir plus d'une centaine de nationalités sur son territoire. Puisque cette diversité existe dans notre canton, et que les gens arrivent à communiquer dans une autre langue sans avoir besoin de parler la langue française, souvent, les personnes ne font pas ou peu d'efforts pour s'approprier celle-ci.

En lien avec notre question autour des difficultés rencontrées par les participants pour apprendre le français dans le canton de Genève, ils répondent :

Ma difficulté c'est c'est...Genève c'est une ville très multiculturelle alors moi j'ai connu des gens de de partout voilà et j'étais forcé à parler peut-être anglais ou espagnol, mais tu peux toujours ne pas parler français. Si tu vas dans les marchés si tu vas à n'importe quel lieu, tu peux pas, tu peux vivre ici à Genève sans parler français, ça c'est évident. Si tu vas par exemple je ne sais pas si tu vas en Allemand, c'est impossible de ne pas parler la langue mais ici à Genève tu peux faire des amis,

tu peux faire ta vie normale sans parler, sans parler la langue officielle. Alors que là j'ai, je ne sais pas j'ai tous mes amis qui ils parlent espagnol ou presque tout...(cf. annexe 9, Céline, ligne 450-457)

Le fait d'avoir une ville multiculturelle comme c'est le cas de Genève, pour certaines personnes, cela peut être un obstacle pour apprendre la langue officielle, car elles peuvent toujours s'exprimer dans une autre langue et dès lors, éviter de parler dans la langue locale. Une autre personne affirme :

Sur Genève tu trouves des gens qui parlent toujours deux langues dans toutes endroits, du coup normalement c'est pour ça peut-être aussi que des gens ne parlent jamais en français parce qu'ils trouvent toujours quelqu'un qui puisse parler dans leur langue. C'est la richesse ici aussi cette diversité. (cf. annexe 16, Nora, ligne 489-492)

Le fait d'avoir toujours quelqu'un pour les aider à faire la traduction dans leur langue maternelle peut être un obstacle pour apprendre la langue officielle.

5.4. Facteurs informationnels

Pour les primo-arrivants, les facteurs informationnels jouent un rôle fondamental, car c'est à travers ces facteurs qu'ils pourront s'informer sur les institutions existentielles, mais surtout se renseigner sur les centres de formation qui organisent des cours gratuitement et qui tiennent compte de la situation précaire de la majorité des immigrés à leur arrivée dans le pays d'accueil. Mais également des possibilités qui existent dans le pays hôte pour les encourager financièrement à se former par exemple. Ce genre d'informations aide donc les individus à se débrouiller plus facilement dans la société d'accueil.

5.4.1. L'accès à l'information

Pendant les entretiens, il ressort que l'accès à l'information pour la plupart des participants s'est fait à travers l'information informelle. Au début de l'immigration, les amis, les membres de la famille déjà installés dans le pays d'accueil, jouent un rôle clé dans l'accès à l'information en leur transmettant des informations informelles en lien avec les organismes de formation ou autres. Par contre, en ce qui concerne la diffusion d'informations sur les moyens de formation des adultes primo-arrivants à Genève, il y a un manque.

Une participante raconte comment un membre de sa famille l'a aidée à trouver des informations sur les institutions à Genève :

J'avais mon frère qui était ici, du coup il connaissait un petit peu le système et il s'est renseigné un peu dans un service qui existait, que je sais qu'aujourd'hui n'existe plus. C'était à Champel un service de soutien des suisses de retour de l'étranger, du coup, eux ils donnaient beaucoup d'informations par rapport à ce qu'on pouvait faire, où est-ce qu'on devait y aller. Ensuite, je suis allée à l'Office pour formation professionnelle et continue, à un certain moment ils m'ont dit qu'est-ce que je pouvais faire avec ma formation ici, quelle autre formation je pouvais faire mais... C'est vrai qu'il y a beaucoup d'institutions, mais parfois on ne connaît pas trop les droits ou on a pas trop d'informations autres si on ne va pas vraiment chercher. (cf. annexe 16, Nora, ligne 77-85)

Comme l'affirme à la fin la personne ci-dessus : pour avoir les informations qu'on veut il faut faire des recherches. Certains participants intéressés à apprendre la langue, dès leur arrivée à Genève, effectuent des recherches dans le but d'avoir des informations concernant les organismes de langue existants. Il y a des personnes qui utilisent l'internet pour chercher l'information voulue par exemple, comme l'affirme une participante :

Ces informations sur les institutions de langue, je les trouve sur Internet ou en visitant la ville, mais plutôt Internet. (cf. annexe 7, Aida, ligne 60-61)

Un participant durant son entretien exprime combien il est important que la commune dans laquelle on arrive nous informe sur les possibilités qui existent pour se former, en proposant aux primo-arrivants des associations pour les cours de langue.

Je les ai connus parce qu'ils arrivent à la maison à Meyrin en fait, la commune les envoie (...) mais la plupart c'est ils arrivent à la maison des courriers de la commune des associations de la commune de Meyrin, et puis voilà. (cf. annexe 10, Dani, ligne 266-269)

Le soutien de la commune dans laquelle les immigrés arrivent, facilite l'accès à l'information en lien avec les organismes de langue, et tout ce qui pourrait être utile au début de l'immigration pour connaître la ville de résidence. Dans le cas contraire, pour l'immigré, il n'est pas évident au début de l'immigration de trouver les institutions qui existent dans la ville où il vient d'arriver, et cela pourrait être un obstacle pour s'engager dans une formation linguistique. Un participant compare la commune de Meyrin et la ville de Genève pour montrer la différence :

Moi je pense que la ville de Genève met pas autant comme la commune de Meyrin, la commune de Meyrin c'est spécial pour ça (...) C'est une commune très riche en fait aussi, et puis ils font beaucoup des activités pour les habitants aussi. Il organisait tous

les jours des activités pour les enfants, les personnes âgées pour les immigrants il y avait vraiment des choix, je vais pas dire le contraire. Mais quand je suis déménagé par exemple à la ville de Genève maintenant à la jonction c'est pas du tout la même chose, pas du tout la même chose. Et je pense que là il y a une différence, les personnes qui arrivent des fois d'une commune différente à la ville de Genève ou qui arrivent à la ville de Genève en tant que commune je pense que là il y a... Tu es perdu peut-être parce que c'est plus grand, et puis ils ne t'offrent pas le même suivi. (cf. annexe 10, Dani, ligne 277-288)

En tenant compte du manque de diffusion d'informations en lien avec les institutions de formation dans le canton de Genève ce n'est donc pas facile, pour ceux qui viennent d'arriver, de se débrouiller. Il s'agit aussi de tenir compte du fait que certaines personnes n'utilisent pas ou peu Internet pour trouver une école de langue ou une information quelconque.

L'accès à l'information dépend aussi de l'intérêt de la personne pour apprendre la langue et de l'objectif qu'il a pour le futur.

En fait, j'étais inscrit à l'Université de Genève avant d'arriver ici, j'étais admis, mais je ne savais pas le français. Quand je suis venu à Genève, je suis allé à l'université de Genève pour demander une aide pour apprendre la langue et c'était la conseillère aux études qui m'a orienté d'aller dans une école privée ou publique, et elle m'a conseillé par exemple d'aller à l'Ifage. (cf. annexe 14, Karim, ligne 43-47)

L'accès à l'information dépend donc de différents facteurs : les personnes qui sont intéressées à apprendre la langue trouvent le moyen pour accéder à l'information concernant les institutions de langue, alors que pour d'autres, l'apprentissage n'est pas au premier plan et elles ne s'intéressent pas tout de suite à trouver l'information.

5.4.2 Participation aux associations

Certains participants affirment qu'ils ont fait ou font partie d'une association dans le canton de Genève. Nous avons remarqué que les personnes qui arrivent en Suisse cherchent à trouver une association de leur pays d'origine pour commencer à s'intégrer dans la société d'accueil et apprendre la langue de celle-ci. La participation à ces associations se fait pour pouvoir rencontrer des gens de la même culture, pour participer à différentes activités organisées par l'association, pour aider les autres etc.

Moi je pense que les problèmes que j'ai eu à avoir un cours de français c'est que j'ai pas trouvé une association dès mon pays qui voilà qui m'aurait aidé à chercher un cours de français. Voilà déjà c'est plus facile et c'est pour ça que nous on est en train de créer une association dominicaine ici à Genève, vu qui s'était mon expérience en fait. Quand je suis arrivé ici, si vous êtes d'une culture à une autre, vous préférez

toujours de trouver des gens de votre culture pour s'intégrer c'est déjà c'est plus facile. (cf. annexe 10, Dani, ligne 251-256)

Ainsi, la participation dans des associations de la part de certains participants se fait dans le but de soutenir les autres dans le pays d'accueil pour apprendre la langue, s'intégrer. D'autres le font pour créer un réseau social.

Oui, moi j'étais je travaillais comme bénévole dans une association « Espace solidaire » aux Pâquis et j'étais sous-directeur du journal. J'ai fait l'édition tout ça, je connais l'ordi tout ça, pendant une année. J'ai trouvé sur internet le « Estudos » s'appelle le journal (...) je me suis dit une chose, si j'arrive dans un pays qui n'est pas le mien et quand je suis arrivé, j'avais ce sensation là mais j'ai appris un peu le français et je me suis dit il faut que je l'aide en quelque chose parce qu'elle m'a donné quelque chose, mais c'est ça. C'est pour ça que j'ai participé dans un journal mais pendant une année j'ai fait le journal moi et quatre autres personnes. (cf. annexe 11, Eddy, ligne 130-145)

Vu que le début est difficile pour s'intégrer et créer un réseau dans le pays d'accueil, certains immigrants participent à des associations de leur communauté d'origine afin de rencontrer des personnes qui parlent la même langue. En répondant à la question pourquoi ont-ils adhéré à ces associations, une participante mentionne :

C'est parce qu'il y a des gens qui parlent en espagnol. C'était tout d'abord quand je ne connaissais personne ici, et c'est plus facile de m'entendre avec des gens de là-bas. (cf. annexe 9, Céline, ligne 75-76)

Les participants de notre recherche ont participé à des associations à Genève pour différents buts, mais la plupart du temps ils ont choisi une association où ils peuvent rencontrer d'autres personnes, les aider, se sentir proches de leur pays d'origine en rencontrant des personnes qui parlent la même langue et ont la même culture.

5.4.3. Le nombre d'amis et la famille dans la société d'accueil

Tous les interviewés disent avoir quelqu'un à Genève, membre de la famille ou ami, qui dans la plupart des cas, les ont aidés à trouver des informations en lien avec différents sujets, et ainsi leur permettent de se débrouiller dans la société au début de leur immigration. Dans notre échantillon, six personnes sur dix disent avoir eu au moins un membre de la famille à Genève à leur arrivée, quatre sur dix sont venues pour le regroupement familial, et une personne avait déjà une amie à Genève qui l'a accueillie. Dans notre groupe d'interviewés, il n'y a pas de personnes venues en Suisse sans avoir eu quelqu'un de proche ou un réseau à Genève.

En lien avec ceci, une des personnes de notre échantillon affirme qu'elle a eu un membre de la famille à Genève avant d'arriver et qui l'a aidée à se débrouiller ici :

Quand je suis arrivé ici mon père était avant, il est venu avant et il m'a trouvé dans le même entreprise où il travaille il m'a trouvé une place pour travailler. (cf. annexe 15, Mario, ligne 11-13)

En plus de la famille, les personnes, à leur arrivée à Genève, qui n'arrivent pas à communiquer en français cherchent à trouver des personnes de leur communauté afin de commencer à créer un réseau dans le pays d'accueil, comme l'exprime un participant :

Membre de la famille, j'ai ma sœur ici sa famille, ses enfants et son mari. Alors que, les amis, j'ai plus d'amis albanais, la majorité sont albanais, on se réunit de temps en temps comme ça, et on parle albanais parce qu'eux ne connaissent pas la langue française, uniquement à l'école on parle français. (cf. annexe 8, Bernard, ligne 24-27)

Certaines personnes affirment qu'au début de l'immigration à Genève, le moyen pour trouver des amis et se sentir à l'aise en parlant avec les autres, c'était de trouver des cours de français.

Comme le mentionnent deux personnes :

Au début, quand je rencontrais quelqu'un c'est toujours dans mon cours de français ça veut dire ils sont tous étrangers et viennent de partout et on parle surtout français et je me sens à l'aise en parlant avec eux. (cf. annexe 12, Fanny, ligne 44-46)

L'institution des langues aide les personnes, au début de l'immigration, à créer un réseau dans le pays d'accueil. Dans le parcours de certains participants, il ressort que les personnes venues à Genève cherchent également à trouver une institution de formation linguistique de leur communauté d'origine. Pour ces participants, il est plus facile de commencer à apprendre la langue dans une institution de leur communauté d'origine, car ils s'y sentent plus à l'aise ; ils peuvent également demander de l'aide auprès de l'institution en question pour les éléments qui ne sont pas clairs. Une participante affirme :

J'ai choisi d'aller là-bas parce qu'ils sont albanais et peut-être ils peuvent m'aider au cas où je ne comprends pas quelque chose ou m'aider sur les choses pas claires. Je me disais au moins ils sont albanais peut-être c'est plus facile pour le début. (cf. annexe 17, Pilar, ligne 193-195)

En revanche, plus les personnes passent du temps dans le pays d'accueil, plus le réseau s'élargit. Comme cette personne qui est en Suisse depuis plus de cinq ans, elle estime qu'aujourd'hui son réseau social à Genève est assez large :

J'ai énormément d'amitiés au niveau professionnel où j'ai travaillé j'ai créé beaucoup des liens, comme j'ai travaillé dans différents endroits j'ai un réseau assez large. Ouais je suis bien entourée on va dire. (cf. annexe 16, Nora, ligne 174-176)

Il est clair que les personnes, à leur arrivée, cherchent à se faire des amis afin de créer un réseau dans le pays d'accueil, car avoir uniquement un membre de la famille ou un ami n'est pas suffisant. Comme nous venons de le voir, les personnes commencent à créer un lien avec les personnes avec lesquelles ils se sentent à l'aise, et ce, du fait qu'elles ne communiquent pas dans la langue du pays d'accueil. Après certaines années à Genève, ces personnes montrent que leur réseau social est beaucoup plus large. Ce réseau social acquis facilite ou motive plus les immigrés à s'engager dans la formation linguistique.

5.4.4. Informations liées à l'organisation d'institutions et les financements publics

A l'analyse des entretiens, la plupart des participants interrogés montrent qu'ils ne sont pas assez informés sur l'existence de l'ensemble des centres de formation linguistique à Genève et des moyens de financement de sa formation. D'ailleurs, quelques personnes connaissent uniquement l'institution de formation linguistique où ils suivent ou ont suivi des cours de langue. Souvent l'information en lien avec l'existence d'une institution de formation arrive chez ces immigrés à travers le réseau social, en faisant des recherches sur Internet ou autre. L'autre tiers des individus interrogés estime qu'il a plus d'informations sur les organismes de formation linguistique pour adultes, mais également des possibilités qui existent pour financer cette formation. La recherche d'informations par rapport aux institutions de formation linguistique est aussi liée au parcours de formation de la personne et de l'objectif qu'elle a pour son avenir dans le pays d'accueil.

Un des participants raconte comment il a trouvé l'information en lien avec une institution de langue :

Pour l'école m'a informé au début une amie à moi, elle m'avait dit qu'aux Charmilles il y a une école et qui est l'université populaire albanaise, ensuite j'ai parlé avec mon mari, je lui ai dit qu'une amie m'a parlé d'une école pour aller apprendre la langue française. Après avec mon mari nous sommes allés là-bas ensemble pour se renseigner plus sur les horaires, le prix etc. (cf. annexe 17, Pilar, ligne 53-57)

La plupart des personnes interrogées estiment avoir trouvé une institution de formation à travers l'information informelle. C'est également le cas d'Aida :

Il y a beaucoup d'écoles, beaucoup d'offres de cours, beaucoup d'endroits de formation, mais pour les personnes qui ne connaissent pas la langue c'est impossible de distinguer l'école et à choisir. Donc, ces personnes vont suivre ce que les autres leurs recommandent comme école de formation de langue, alors c'est plutôt des informations bouche à oreille. Et c'est pour ça que souvent on trouve beaucoup des

personnes qui parlent la même langue (des portugais des espagnols) qui vont à l'UOG ou à Croix Rouge par exemple, qui sont des écoles pas très chères...Sauf à l'IFAGE parce que là-bas on trouve toutes les nationalités de douze horizons. (cf. annexe 7, Aida, ligne 230-237)

Pour les personnes qui viennent d'arriver à Genève et n'ont pas de réseau social, il n'est pas évident de trouver des informations en lien avec les organismes existants de formation linguistique pour les immigrés adultes. Comme le dit un interrogé :

Moi j'ai pas trouvé une association dominicaine par exemple qui m'aurait donné des informations en lien avec les institutions à Genève et à apprendre la langue, ça m'aurait beaucoup aidé. Si j'avais pas eu une assistante sociale j'aurais été perdu dans mon parcours professionnel, dans mon parcours d'intégration en Suisse, et puis je pense que ça aurait été une inconvenante pour moi à trouver des cours de français. Pas une association qui me disait oui vous êtes dominicain il y a des cours comme ça comme ça comme ça, il y a les financements aussi qui suivent et puis eh j'ai dû un peu me débrouiller moi-même. (cf. annexe 10, Dani, ligne 256-263)

Ainsi, il ressort que la diffusion d'informations en lien avec les centres de langue est très importante au début de l'immigration, et également le fait d'avoir quelqu'un qui puisse guider le primo-arrivant dans ses démarches de découverte de l'information, notamment celle en lien avec les cours de langue.

a) Possibilité de financer sa formation

Dans l'analyse des données, certains interrogés connaissent plusieurs institutions de formation linguistique mais aussi les moyens qui existent pour financer leur formation, alors que d'autres ne les connaissent pas du tout. Le chèque annuel de formation est connu comme moyen de financement de formation continue et la majorité en a entendu parler, même s'il arrive que certains des interviewés ne l'aient jamais utilisé.

Moi je connais à par l'aide sociale, il y a le chèque annuel de formation, j'avais le droit après un an de domicile en Suisse. Et puis oui je connaissais ça, j'ai déjà utilisé tout ça tous les chèques annuels quand j'avais pris la formation de comptable confirmé. (cf. annexe 10, Dani, ligne 142-144)

J'ai commencé à préparer Niveau A2 à l'IFAGE en août 2015 avec le chèque annuel de formation mais je n'ai pas les moyens financiers pour suivre plus de cours car nous vivons sur le seul salaire de mon mari ce qui est difficile. (cf. annexe 7, Aida, ligne 29-31)

Quelques personnes de notre échantillon expriment le fait qu'ils apprennent tardivement les possibilités de financer la formation. Une personne affirme :

Actuellement, il y a combien de mois, il y a trois mois je me suis inscrite au chômage parce que, voilà après je me suis mariée, avec mon mari j'ai le droit et je peux profiter

un peu et je me suis inscrite avec le chômage. À ce moment-là, je savais que je peux profiter pour prendre deux mois de cours de français avec le chômage, parce que le français c'est pas ma langue maternelle, mais comme ça je vais profiter un peu. Mais avant ça, je savais pas du tout qu'il y d'aide sociale ou des choses qui peuvent m'aider, je savais pas du tout. (cf. annexe 12, Fanny, ligne 108-114)

Un certain nombre de personnes ont eu connaissance de l'existence des moyens de financement de formation mais celles-ci ne sont pas intéressées à se renseigner plus et ce, pour différentes raisons, comme le dit une interrogée « *j'ai entendu parler de chèque de formation mais je ne l'ai jamais utilisé, je ne sais même pas où il faut aller demander ceci* ». (cf. annexe 17, Pilar, ligne 220- 221)

Dans l'analyse de données, nous verrons que le fait d'être aidé pour financer sa formation peut être un soulagement pour les participants, vu le prix de certaines institutions de formation.

5.4.5. Informations sur les contenus des cours et le mode de fonctionnement

Comme cité ci-dessus pour les interrogés, il existe un manque d'information en lien avec l'ensemble des institutions de formation linguistique dans le canton. L'information, pour une partie des participants, est essentielle afin de connaître l'existence des cours de langue et leurs modes de fonctionnement dans la société d'accueil.

La langue et le réseau social, c'est deux choses qui viennent ensemble des fois, parce que la langue t'aide à trouver des réseaux, mais des fois sans avoir les réseaux, t'as la langue, t'as presque rien du tout. (cf. annexe 10, Dani, ligne 410-412)

C'est à travers l'information et les réseaux sociaux que les personnes pourront arriver à une institution et prendre ensuite connaissance du contenu et du mode de fonctionnement des cours. Les personnes qui n'ont pas de réseau social ont des difficultés à connaître les organismes de formation linguistique, voire les cours. Quelques personnes connaissent le mode de fonctionnement des institutions par lesquelles elles sont passées en suivant des cours de langue, mais ces personnes ont un manque d'information par rapport aux autres institutions et les formations proposées.

L'analyse des données révèle que certaines institutions bon marché n'ont pas toujours de programmes à suivre et ont plutôt pour objectif d'apprendre aux immigrants à communiquer dans la langue locale. En revanche, il y a d'autres institutions qui, selon les individus, sont chères mais qui donnent des cours de meilleure qualité. Cependant, par rapport à toutes ces

différences, il manque l'information pour les gens qui s'intéressent et exigent de choisir une école appropriée, surtout pour les immigrés qui venant d'arriver.

Oui je connais il y a énormément de soutien de la part des plusieurs associations, plusieurs églises aussi proposent des services gratuits, il y en a beaucoup d'écoles privées, mais si, je pense si on a vraiment besoin d'évoluer dans un rythme assez soutenu, il faut payer une école qui organise des cours avec un programme. Tu peux pas avoir je pense un niveau assez élevé sans devoir payer l'école quand même un peu. Mais il y en a à Genève, je pense que Genève est très bien pour ça, et propose plein de choses, il faut juste trouver l'information et s'intégrer aussi parce que c'est pas évident quand on arrive. (cf. annexe 16, Nora, ligne 245-251)

Les personnes qui connaissent des institutions de formation linguistique à Genève sont conscientes que les institutions qui donnent des cours de bonne qualité sont souvent plus chère.

6. Discussion des résultats

Nous allons essayer de répondre à nos questions de recherche en nous basant sur les résultats du chapitre précédent. Afin d'éviter les répétitions et de simplifier les choses, nous allons suivre les quatre différents facteurs principales afin de donner nos commentaires.

6.1. Facteurs institutionnels

6.1.1. Aspects liés à l'organisation de l'institution

Quand les immigrés décident de s'engager en formation, il y a trois aspects sur lesquelles ils se questionnent ou autrement dit, trois aspects qui peuvent influencer leur entrée en formation.

Le premier de ces aspects concerne le choix de l'école et les cours. Etant donné que les immigrés n'ont pas beaucoup d'informations et ne possèdent souvent pas de réseaux sociaux en arrivant à Genève, ils s'orientent souvent vers les associations locales les plus connues quand ils décident de suivre des cours. Dans un second temps, ils constatent très rapidement que ces associations sont déjà pleines à craquer et qu'il n'y a pas de places disponibles dans l'immédiat. Ce manque de places dans les cours de français conduit les immigrés en difficulté à ne pas s'inscrire là où ils veulent.

C'est souvent lors de l'inscription que l'apprenant collecte des informations basiques mais importantes comme les horaires et le début des cours. Ce moment est critique et peut déjà motiver ou décourager les apprenants. Si les apprenants ne reçoivent pas une bonne orientation au moment de leur inscription, leur apprentissage de langue risque soit d'être beaucoup plus long (s'ils tombent dans un cours qui ne correspond pas à leur niveau), ils vont être déçu et risquent même d'abandonner leur engagement.

Une fois qu'ils trouvent une place ou bien un cours dont le niveau leurs convient, ils regardent si l'horaire est pertinent et si la fréquence des cours est suffisante.

Le principal problème des apprenants était relatif à la fréquence des classes. Il arrivait souvent que cette fréquence faible ne permette pas une mémorisation adéquate. Lors de notre étude, des immigrés nous ont également expliqué la raison principale pour laquelle ils ne suivaient pas de cours intensif pendant la journée. En effet, la conciliation travail-étude est extrêmement

difficile à gérer pour eux, d'autant plus qu'ils doivent souvent fournir un effort complémentaire de compréhension lors de leur travail. Dans ces conditions, les cours intensifs qui nécessitent un engagement d'une demi-journée de classe plus des devoirs à faire à la maison ne leur conviennent absolument pas. Même les horaires du soir sont extrêmement compliqués à gérer pour eux pour des raisons soit familiales soit simplement de fatigue.

Le dernier aspect et le plus important pour les immigrés est celui du tarif des cours. Nos résultats confirment que le prix est un facteur décisif pour cette catégorie d'apprenants. En même temps, le fait de ne pas participer aux cours en raison de ressources financières insuffisantes ne veut pas dire que les apprenants manquent de motivation. D'ailleurs, le coût de cours n'est pas un élément déterminant quand les apprenants ont à choisir entre la qualité et le prix.

Les associations qui demandent des frais d'inscription peu élevés établissent ainsi un contrat symbolique dans lequel les personnes doivent atteindre leur engagement. En conséquence, les apprenants considèrent la formation comme un investissement dont ils attendent un retour. Quand ils ne perçoivent pas que leur investissement est en ligne avec les résultats espérés, ils peuvent se décourager très vite.

Il existe aussi à Genève des écoles privées qui nécessitent un gros investissement financier aux immigrés pour finir tous les niveaux de cours. Notre analyse relève que l'obtention de mesures de soutiens financiers publics est difficile d'accès pour des nouveaux arrivants immigrés adultes. Cette difficulté est souvent relative à des exigences de durées de séjour pour avoir droit à une aide ou bien tout simplement la difficulté d'accéder à des ressources informatiques. L'aide financière contribue non seulement au niveau situationnel de vie personnelle, mais elle envoie aussi un message organisationnel en encourageant et donnant une valeur à la formation.

En résumé, ce sont les aspects qui permettent aux immigrés de s'engager en formation sont assez objectifs et déterminants. Ils doivent soit s'y adapter, soit continuer à chercher ailleurs. Ces éléments nous montrent aussi les aspects sur lesquels les institutions peuvent agir afin de permettre ou faciliter l'engagement en formation des immigrés.

6.1.2. Aspects pédagogiques

Une fois l'apprenant engagé en formation, des facteurs agissent sur son maintien en formation. Ceux-ci sont liés aux aspects pédagogiques. C'est ce dont nous allons discuter dans les paragraphes suivants.

(a)Le statut des formateurs

Plusieurs immigrés nous ont fait part de leur mécontentement envers la qualité de leurs formateurs pour leur apprentissage de français.

Ici, nous relevons deux explications quant au manque de professionnalisme des formateurs. Souvent, les associations font appel à des volontaires francophones. Or, le fait de parler français ne signifie pas maîtriser l'enseignement du français. D'un autre côté, il y a aussi des enseignants francophones dont le français n'est pas la langue d'origine et qui n'ont pas un bon accent. Ce problème d'accent est très important pour des apprenants débutants car ils risquent d'apprendre avec des erreurs.

Etant donné que le but de notre recherche est centré sur les points de vue des immigrés, nous n'avons pas fait d'entretiens avec des acteurs organisationnels. Cependant, lors de notre phase de préparation, nous avons trouvé plusieurs recherches qui confirment le fait qu'au lieu d'embaucher des formateurs professionnels, des associations sont obligées d'utiliser des ressources bénévoles afin de « sauver » celles-ci des problèmes financiers.

Plusieurs mythes entourent la participation des bénévoles au niveau de la prestation de services dans les organismes publics et à but non lucratif. Le plus commun est que les bénévoles sont « gratuits » ou n'imposent aucun coût monétaire à l'organisation. Nous ne pouvons également pas constater que les bénévoles soient équivalents aux moins qualifiés des enseignants. Des interviewés nous ont confirmé que les bénévoles savent ce qu'il faut faire dans le cours, malgré le manque d'organisation professionnelle, plus précisément, de compétences didactiques et d'outils adaptés aux cours. Le fait que les bénévoles ne peuvent pas être "licenciés" ou, sous une forme plus extrême, ne peuvent pas être gérés, conduit souvent les associations à être dans un état d'urgence permanente.

(b)La méthode pertinente

La pertinence de la méthode peut aussi influencer le suivi de la formation linguistique. Les apprenants choisissent des formes de formation non formelles (des ateliers sont organisés pour que les migrants rencontrent des personnes francophones et pour favoriser l'échange) au lieu de formations informelles (apprentissage du français au quotidien sans intégration dans un dispositif de formation), c'est-à-dire ils attendent un enseignement dynamique. Ils souhaitent avoir une correction de leurs écritures et prononciation, ils veulent avoir un apprentissage structuré et organisé.

(c)Le programme pertinent

Le dernier point lié aux aspects pédagogiques et souvent relevé par les interviewés concerne le programme des cours. D'un côté, des interviewés se plaignent de la mauvaise organisation des cours par les formateurs non professionnels. D'un autre côté, ils expriment leur besoin de sentir leurs progrès après avoir suivi des programmes adaptés. L'importance de ce sentiment de progression de la part des apprenants joue un rôle fondamental dans l'engagement en formation. Si les apprenants ne ressentent pas ou peu leur progrès, ou si les apprenants n'arrivent pas à atteindre leur but d'apprentissage, ils peuvent se démotiver et même abandonner les cours.

En résumé, notre analyse relève que les immigrants adultes interrogés ont plus ou moins un objectif clair dans leur projet de séjour en suisse. Ils préfèrent s'engager en formation linguistique dans un cadre plutôt formel, c'est-à-dire avec des formateurs qui tiennent compte de leurs bagages et de leurs besoins différents, avec des programmes bien organisés et des méthodes pertinentes. Sans ces modes d'enseignements, le sentiment passif de l'apprenant peut intervenir lors de la phase d'apprentissage. En outre, quel que soit les bonnes conditions pédagogiques réunis pour faciliter l'engagement et le suivi de la formation pour des adultes, il nous semble impossible d'ignorer l'importance de l'hétérogénéité des apprenants.

6.1.3. Aspects relationnels

Les aspects relationnels agissent à deux niveaux : entre les apprenants eux-mêmes et entre les formateurs et des apprenants.

Nous ne pouvons pas ignorer l'hétérogénéité des apprenants si nous voulons bien comprendre ce qui se passe dans la relation entre les apprenants. La perception de l'hétérogénéité est représentée par les différents niveaux d'expériences de chaque personne dans l'apprentissage

du français. Il existe des besoins et des attentes pour chacun, il en est de même pour la capacité et le rythme d'apprentissage de la langue, du niveau de maîtrise de français, de la possibilité de pratiquer la langue en dehors des cours, etc. Toutes ces formes nous montrent qu'il n'est pas possible d'avoir un groupe d'apprenants homogène. Comment donc l'institution peut-elle gérer ces apprenants hétérogènes.

C'est au moment de l'accueil que l'institution doit écouter les besoins des apprenants et évaluer leur niveau avant de les orienter vers le bon cours. Bien que la plupart des institutions sont au fait de l'importance de ce moment, la réalité nous montre que les choses ne sont pas tout le temps faites comme il le faudrait.

Deux raisons peuvent expliquer ce problème. D'une part, les associations manquent de moyen pour former assez de gens qualifiés qui peuvent identifier les besoins et les attentes des apprenants, surtout lorsque ce sont des gens qui s'expriment mal en français.

D'autre part, le manque de moyens conduit aussi à une limite de la diversité des cours pour les apprenants. Comme les institutions n'offrent pas beaucoup de choix aux apprenants, ceux-ci ne trouvent pas forcément le cours qui correspond à leurs niveaux ou à leurs besoins. Comme il est difficile d'obtenir une place pour suivre des cours de français, les apprenants préfèrent s'engager dans certains cours en attendant de trouver un qui leur correspondra mieux plus tard.

En outre, les facteurs au niveau relationnels ou émotionnels peuvent être facilitateurs et permettre l'engagement en formation ou, au contraire, des obstacles qui empêchent les immigrants de venir au cours.

Pour des apprenants immigrants, s'engager en formation linguistique n'est pas simplement un processus d'apprentissage, c'est aussi une occasion de rencontrer des gens qui sont dans des situations identiques. Nous pouvons même dire que les cours ressemblent pour eux à une rencontre. Si les apprenants s'entendent bien les uns avec les autres pendant le cours ou même en dehors du cours cela amène une bonne ambiance qui facilite l'engagement en formation, et motive les apprenants à continuer de suivre les cours jusqu'au bout, simplement parce qu'ils sont à l'aise et apprécient d'être là.

Il existe aussi des réalités qui ne sont pas autant agréables. Tout comme parfois les élèves plus jeunes ne s'entendent pas, les élèves plus âgés peuvent avoir des conflits occasionnels. Un étudiant voulant avancer plus vite que les autres qui n'ont même pas terminé les devoirs, etc. Souvent, ces conflits sont beaucoup plus subtils que ceux des enfants. Cela signifie que les formateurs doivent être plus alertes et plus sensibles. Il est important de faire attention à ces relations afin de contenir les problèmes dès qu'ils commencent à apparaître.

En même temps, la confiance au formateur et la bonne relation avec le formateur sont fondamentaux pour certains immigrés. Comme cité précédemment, beaucoup d'immigrés considèrent le cours comme une rencontre. Si les apprenants immigrés peuvent rencontrer un formateur-trice sympathique et compréhensif par rapport à leurs conditions spécifiques, ces derniers vont beaucoup apprécier et prendre le cours précieusement. Au contraire, si certains formateurs ne font pas attention à établir une bonne relation avec les apprenants, encore pire, comme dans des résultats, le formateur se moque des accents de ses élèves, cela va créer une atmosphère désagréable dans la classe, qui va avoir un impact sur les apprenants.

6.2. Facteurs d'engagement en formation linguistique liés aux situations de vie

Nous ne pouvons pas analyser exclusivement les aspects liés aux situations de vie lorsque nous étudions les facteurs qui influencent l'engagement en formation des immigrés adultes. Par exemple, avec les mêmes conditions institutionnelles, certains peuvent s'engager facilement et réussissent à maîtriser une langue alors que d'autres non.

6.2.1. La précarité des conditions de vie

a) La priorité du travail

Les gens veulent toujours faire un compromis entre le travail et l'apprentissage de la langue, parce qu'il y a souvent une collision du temps qui les empêche de s'engager en formation. Pour la plupart des immigrés nouvellement arrivés à Genève, la situation personnelle est spéciale. Contrairement aux immigrés installés ici depuis longtemps, ces nouveaux arrivants sont plus fragiles pendant cette période. Parce qu'ils viennent d'arriver, il y a beaucoup de choses à prioriser comme trouver un abri, trouver un emploi, obtenir un visa, etc.

Beaucoup de personnes ont mentionné lors de nos entretiens que le travail était leur priorité. Plus particulièrement la catégorie des sans-papiers qui ont migré dans un nouvel environnement pour des raisons économiques. En même temps, le travail est aussi une caractéristique importante de l'intégration dans le pays d'accueil. Ainsi, cela peut expliquer pourquoi certains immigrants traitent l'apprentissage de la langue comme quelque chose d'essentiel qui leur permettra de gagner du temps dans leur recherche d'emploi. Cependant, une fois l'emploi trouvé et lorsque le travail n'exige une maîtrise élevée de la langue, cet apprentissage devient secondaire. Un emploi n'est pas qu'un simple revenu financier, il représente aussi le début ou le retour à une certaine autonomie.

b) La condition du travail

Après avoir analysé nos résultats de recherche, nous trouvons que les immigrants peu scolarisés ont souvent été incité à travailler plutôt qu'à s'engager en formation. Cependant, les immigrants qui ont trouvé un travail et qui veulent poursuivre leur apprentissage de la langue voient leur fatigue augmenter et la pression s'intensifier. Les travailleurs ont très peu d'énergie ou de temps pour vaquer à d'autres activités, comme suivre une formation. Par conséquent, la condition du travail va influencer l'enthousiasme des immigrants à s'engager en formation ou l'efficacité de l'apprentissage de la langue. Cette fois-ci, le travail devient un obstacle à la formation linguistique. Cela demande plus de volonté de la part des immigrants eux même, parce que le fait de s'engager encore en formation après les longues heures de travail est plutôt un choix personnel, si leurs employeurs ne les soutiennent pas, cela peut créer une condition non favorable pour les immigrants.

c) La distance géographique des institutions de formation

Dans nos entretiens, nous avons constaté que les facteurs sont souvent cumulés. Pour certains nouveaux arrivants, le travail est prioritaire, la condition du travail est si déterminante qu'ils n'ont d'autre choix que de se concentrer là-dessus en priorité. Au-delà du travail, un autre aspect peut poser des problèmes, il s'agit de la distance géographique des institutions de formation. « Cross (1981) ainsi que Long (2002) mentionnent qu'un des freins à la participation peut être lié aux distances à parcourir et aux frais de transport encourus pour suivre une formation. » (Cité par Lavoie et al. 2004, p 169)

Notre recherche nous permet de confirmer encore ce résultat. Certains immigrants n'habitent pas à proximité du centre-ville ou de lieu de d'école, en raison de leur situation économique.

Les frais de transport quotidiens peuvent devenir un coût supplémentaire. Nos interviewées choisissaient la plupart du temps de marcher jusqu'à l'école, ce qui augmente encore plus la nécessité d'une bonne organisation et gestion de la vie familiale.

En outre, certains immigrés vivent dans un endroit pratique, avec des transports en commun accessibles et pour lesquels les frais de transport ne constituent pas un problème. Ces personnes choisissent la plupart du temps une école à proximité de leur domicile car ils ne veulent pas ou comme ils disent « ne savent pas » qu'il y a d'autres institutions plus loin de leur quartier. Cependant, il est intéressant de noter que cet obstacle peut être surmonté, certains apprenants qui ne sont pas satisfaits par le niveau des écoles situées à proximité vont quand même changer d'établissement afin de continuer à améliorer leur niveau d'étude.

d) L'incertitude pour les immigrés illégaux

En raison de leur statut illégal, certains immigrés sont incertains sur leur avenir et s'ils continueront à vivre ici longtemps. Ceci peut être à cause de raisons administratives comme la mise à jour de leurs visas ou tout simplement de raisons personnelles. Ces personnes sont dans un état indéterminé et cette incertitude est la raison principale pour laquelle ils ne veulent pas se surinvestir dans l'apprentissage de la langue. Une aide financière publique pourra avoir une incidence sur leur décision de s'engager en formation car ils préféreront choisir des programmes gratuits ou peu coûteux.

6.2.2. Les ambivalences de l'entourage familiale

Notre étude relève que différents aspects sont reliés à l'entourage familiale qui constitue soit une motivation qui pousse les gens à s'engager en formation soit un obstacle qui les en empêche.

D'un côté, la famille joue un rôle actif et moteur. Elles peuvent pallier aux ressources essentielles pour les nouveaux arrivants, comme les ressources financières, le logement. Elles peuvent guider les nouveaux arrivants en termes d'emploi et d'éducation. En d'autres termes, certains nouveaux arrivants arrivent en disposant de ressources pour les aider à naviguer dans leur nouvel environnement.

Dans le cas de l'autofinancement, le soutien partiel de la famille permet au migrant de payer les coûts de la formation plus tôt et de commencer à être autonome rapidement. Ce soutien permet aux nouveaux arrivants immigrés de se sentir à l'aise pour choisir leurs écoles et les cours.

Le soutien familial agit aussi sur la psychologie de l'immigré, sur leur développement et leur bien-être. Les nouveaux arrivants recommencent quasiment tout à zéro d'où la nécessité de réapprendre dans leur nouvel environnement et de s'adapter, ce qui est aussi un grand défi psychologiquement. Dans ce cas, le soutien familial est important. Lors de nos entretiens, deux personnes immigrées nous ont parlé du désespoir qu'elles ont vécu lors de leur première arrivée ici. Heureusement elles ont par la suite trouvé un soutien dans la famille, et ont progressivement commencé à adapter.

Le soutien social met l'accent sur l'importance des réseaux de soutien informel dans la lutte contre le stress et la promotion de la santé mentale.

Or, la famille est souvent considérée comme un obstacle pour l'éducation des adultes, surtout pour les femmes. Soit à cause des enfants qui ont besoin de soins et d'attention, soit à cause de la gestion du foyer et des tâches ménagères. L'activité non rémunérée de la garde par les femmes immigrées contribue au développement physique, cognitif et émotionnel des membres de la famille. Ces contributions sont essentielles et invisibles.

Les femmes interrogées nous ont souvent communiqué qu'elles ne se sentiraient pas à l'aise ou aurait même un sentiment de culpabilité si elles laissaient les tâches ménagères et leurs enfants à d'autres personnes afin de suivre des cours. Ceci est principalement dû à leur mode de vie et aux traditions familiales. En effet, beaucoup de femmes se mettent au second plan et attendent le moment opportun à partir duquel elles pourront penser à elles-mêmes. Si certaines femmes décident de faire les deux choses en même temps, elles font face rapidement à des difficultés et à la fatigue de devoir tout gérer ce qui mène très souvent à l'abandon.

Toutefois, la proximité entre l'endroit pour garder les enfants et la salle de classe permettait aux mères d'entendre leurs enfants pleurer de temps en temps. Il arrivait que les mères veuillent aussi aller vérifier si tout se passait bien, et dans le cas contraire, elles se sentaient obligées de quitter leur classe pour aller récupérer leurs enfants. Nous avons occulté

l'environnement organisationnel qui peut également provoquer une incidence sur l'engagement.

En résumé, dans la théorie sur l'éducation des adultes (andragogie), Knowles, propose un concept qui met en doute la question centrale des mesures qui conviennent le mieux aux apprenants adultes. Dans son long débat, Knowles change à peu à peu sa position pour devenir plus ferme, il admet que les hypothèses faites peuvent convenir à un adulte ou enfant selon le cas. C'est parce qu'il manque de connaissance sur la « situation » des adultes.

Cette situation n'est pas une situation d'enseignement étroitement, mais au contraire plus large, étendue au « contexte social » ou à « la vie du monde ». Les apprenants ne vivent pas en vase clos, qui est étroitement dépendant du processus d'apprentissage, ils vivent « la vie du monde », et sans doute que « la vie de monde » est totalement différente entre les adultes et les enfants. Pourquoi la différence entre les gens serait-elle si grande ? Est-ce que l'apprentissage en milieu institutionnel serait le même en utilisant le même environnement d'apprentissage ? Lorsque nous étudions l'apprentissage des adultes, en particulier celui des immigrés, nous devons tout d'abord faire attention à leur statut social, plutôt qu'aux différences d'âges au sens physiologique, ou aux mécanismes cognitifs au sens psychologique.

Que ce soit « contexte social » ou « la vie de monde », nous devons comprendre que les gens ne sont pas isolés de la société de personnes, tout type d'étude est un produit culturel fabriqué par la société. Ainsi, nous pouvons conclure : L'apprentissage des adultes est d'ordre social, l'étude de l'apprentissage des adultes exige avant tout que nous revenions à la communauté des adultes, au statut social des apprenants, à leur rôle social, aux conditions sociales et économiques de leur environnement. Tous ces éléments ont une influence décisive sur le processus de l'engagement en formation.

6.3. Facteurs dispositionnels

6.3.1. Les incidences de l'expérience scolaire antérieure sur la personne

Comme cité dans la partie des résultats, la plupart des sujets ayant un niveau d'études plus élevé, s'engagent à la formation linguistique dans le but d'apprendre la langue officielle, de

pouvoir la parler correctement et surtout d'apprendre à l'écrire. Ce fait est lié à l'objectif des personnes puisqu'une partie d'entre elles souhaite réaliser des études ou apprendre la langue pour effectuer des tâches spécifiques dans leur travail. Pour elles, donc le fait d'apprendre la langue correctement est essentiel afin d'atteindre leurs objectifs.

Par contre, les personnes ayant un niveau de formation moins élevé ont une perception différente de l'apprentissage de la langue locale. Celles-ci n'ont pas un objectif clair concernant leurs attentes vis-à-vis de la formation linguistique. Pour elles, le plus important est d'apprendre à communiquer dans la langue locale et de pouvoir se débrouiller dans différents domaines et situations de la vie quotidienne. Ces personnes sont conscientes de l'importance de la formation linguistique, mais n'ont pas vraiment de projets clairs pour l'avenir. Ce qui rejoint également l'idée de notre cadre théorique que « l'enjeu de ce qui est attendu n'est pas affirmé, ça peut toujours me servir » (Leclercq, p.100).

Selon la théorie de Rubenson, l'intérêt de participer à la formation des adultes dépend des attentes psychologiques. Ce qui veut dire que si la formation n'est pas considérée comme valable ou si la personne engagée ne s'attend pas à ce que cet engagement aboutisse à un résultat souhaité, cette dernière ne sera pas intéressée à suivre cette formation et finira par un abandon, sans aller jusqu'au bout de son apprentissage. En effet, les individus renoncent à la formation si celle-ci est trop lente à leur goût ; ils décident alors d'apprendre la langue en autonomie ou cherchent une autre institution. C'est notamment le cas d'un de nos interviewés, Eddy, qui ne fait pas confiance aux institutions de formation et à la manière d'enseigner. Il préfère donc plutôt apprendre la langue de manière autonome avec différents outils tels que les livres, Internet, la vidéo, que d'aller dans une institution où il ne voit pas de progrès. Cet état de fait démontre que l'organisation des cours de langue joue un rôle fondamental dans la manière dont les personnes vont apprendre une nouvelle langue. Ainsi, quand la formation ne répond pas aux besoins des individus, celle-ci peut devenir un obstacle à la participation, même si la formation apparaît très importante pour ces personnes.

En lien avec ceci, il faut ajouter que les personnes ayant un niveau de formation plus élevé ont plus de confiance en leurs capacités d'apprendre une nouvelle langue et sont déterminées pour y arriver. La confiance et l'estime de soi sont fondamentales parce que si la personne n'a pas le courage de faire le pas de s'engager dans une formation linguistique ni d'essayer de communiquer avec les autres dans la langue locale, il lui sera très compliqué d'apprendre la langue du pays d'accueil. Les individus n'ayant pas de confiance en leurs capacités ont moins

de chance d'entreprendre une formation linguistique car réduits par la crainte de ne jamais pouvoir apprendre une nouvelle langue, comme c'est le cas pour Pilar. Dans son cas, même si elle affirme que la langue est importante, elle semble ne pas faire d'efforts pour entamer la démarche d'apprendre, de crainte qu'elle ne puisse jamais s'approprier la langue du pays d'accueil. A son avis, elle ne fait pas assez d'efforts pour apprendre la langue de manière autonome ou trouver une solution pour aller suivre une formation linguistique. D'après l'opinion d'Undurraga (1996), la personne avec une pauvre image de soi n'aura pas confiance en ses capacités et va anticiper son échec.

Les personnes n'ayant pas confiance dans leurs capacités ont aussi un manque d'estime de soi. De ce point de vue, l'estime de soi joue un rôle essentiel et cela est en lien avec le sentiment de sécurité dans le pays d'accueil au début de l'immigration. Si la personne a un manque d'estime de soi, il lui sera plus difficile de s'intégrer dans la société d'accueil et de faire le pas pour aller découvrir la ville, la société dans laquelle elle immigre. Bernard entre dans cette catégorie de personnes. Il dit en effet qu'il n'est pas sorti de chez lui les trois premiers mois. Ici, nous constatons qu'il a un manque de confiance dans ses capacités car le fait de retrouver une ville beaucoup plus grande que sa ville natale où tout est nouveau à ses yeux ne le rassure pas, mais l'enferme encore plus sur lui-même. Ceci peut être un obstacle à la participation à la formation, puisque la personne n'osera pas sortir de chez elle jusqu'au moment où elle commence à s'habituer et à s'adapter avec cette réalité. Il sera difficile pour la personne qui manque de sentiment de sécurité d'aller chercher une école pour apprendre la langue locale ou d'essayer de créer un réseau social dans cette société. Par contre, chez certains autres sujets, plus le niveau d'étude est élevé, plus le sentiment de confiance en soi augmente.

Ainsi, les personnes ayant un niveau de formation élevé ont dès lors une perception et des attentes différentes par rapport à la formation linguistique, et leurs exigences y relatives sont plus élevées. Pour la plupart des sujets, la formation linguistique doit être organisée de telle manière à progresser dans la langue locale et à apprendre les choses dans un certain ordre à l'aide d'un programme. De plus, le niveau de formation joue un rôle également dans la confiance et l'estime de soi. Les personnes ayant une formation élevée ont tendance à avoir plus de confiance en eux par rapport à ceux qui en ont moins. En effet, les premiers manifestent généralement tout de suite de l'intérêt dès leurs arrivées dans le pays d'accueil ; cet intérêt se traduit par la démarche de trouver où apprendre la langue du pays d'accueil.

Certes, l'engagement dans une formation linguistique, pour certains adultes, est lié également à leurs parcours de formation, étant donné que les niveaux d'études des individus sont divers. L'analyse des données montre que les personnes ayant pour objectif la réalisation d'une formation par exemple, font le nécessaire pour apprendre la langue locale malgré l'âge qu'ils ont ; alors que les personnes n'ayant pas fait des études auparavant se découragent plus vite et abandonnent plus facilement la formation linguistique. Bien souvent même, elles n'essaient pas d'apprendre la langue de manière autonome chez elles. Finalement, pour certaines personnes interrogées, l'âge peut être un facteur qui empêche les personnes de s'engager dans une formation linguistique, mais aussi et surtout un frein pour ceux qui n'ont eu aucun parcours de formation ou n'ont pas gardé forcément de bons souvenirs de l'école.

Le niveau de formation a également un effet, une incidence sur la motivation des personnes à s'engager dans une formation linguistique. Les sujets ayant un bon niveau de formation sont déterminés et sont lucides sur ce qu'ils veulent faire et font le nécessaire pour y arriver. Ce qui est en conformité avec l'idée de Leclercq qui dit que « le sujet a un projet personnel et veut explorer un ensemble de possibles. Il se libère de contraintes externes » (p.97).

6.3.2. Les incidences de l'âge et de la motivation de la personne sur l'engagement en formation linguistique

Selon nos résultats, l'âge peut avoir un effet sur la motivation des personnes qui s'engagent en formation linguistique. Il ressort des données collectées que, d'une part, pour les adultes ayant un âge avancé, il serait plus compliqué de s'engager dans une formation linguistique, surtout, si en plus de cela, ceux-ci ont une famille. Selon les résultats de nos recherches, le fait d'avoir un âge avancé et d'avoir une famille à charge, démontre qu'il n'est pas évident de trouver le courage de participer à une formation linguistique. Pour certains enquêtés, en effet, à l'âge d'adulte, la priorité est le travail qui est avant tout de pouvoir nourrir la famille car plus les années passent, plus il sera difficile pour eux de trouver du travail afin de d'honorer les obligations familiales ; ce qui par conséquent peut décourager certaines personnes à s'engager dans une formation linguistique. D'autres parts, les jeunes ont plus de capacités d'apprendre une nouvelle langue ; mieux, ils ont plus de facilité et de rapidité à incorporer celle-ci. De plus, ils ont plus de temps à disposition pour s'engager dans une formation linguistique en tenant compte du fait qu'ils n'ont pas de charge familiale. Dans ce cas de figure, il y a

l'interaction entre plusieurs facteurs qui peuvent empêcher ou favoriser la personne à s'engager dans une formation linguistique, l'âge de la personne, la situation précaire, la charge familiale, la motivation de la personne, etc.

En considérant les points de vue des différentes personnes que nous avons interrogées, il ressort que très souvent, les motifs qui poussent à participer à une formation linguistique sont très divers. La plupart du temps, l'interaction entre plusieurs motivations renforce la détermination de ces personnes à surpasser les empêchements de la vie et à s'engager dans une formation linguistique. En analysant les entretiens, nous verrons que le besoin d'autonomie et les objectifs fixés par les apprenants prennent une place assez importante dans la vie de ces personnes. Pour certaines personnes, au niveau débutant, la motivation semble moins évidente, et elles prennent du temps avant de s'engager dans une formation linguistique. Elles ne s'intéressent pas tout de suite à apprendre la langue locale ; il leur faut quelque temps pour comprendre l'utilité des compétences linguistiques et d'autonomie. Puis, plus elles sont lucides sur les objectifs fixés, plus elles sont motivées à s'engager dans une formation linguistique.

Nous constatons que les besoins d'autonomie et les objectifs fixés par l'apprenant sont souvent des objectifs qui motivent les personnes à s'engager dans une formation linguistique. La plupart essaie de trouver du temps et les moyens pour apprendre la langue malgré les blocages ou les contraintes qu'elles peuvent rencontrer. Même si la personne ne s'intéresse pas tout de suite à l'apprentissage de la langue locale, il ressort qu'à un moment donné, elles se rend compte que la langue est fondamentale pour exprimer ses idées, communiquer avec les autres, réaliser une formation, construire son identité.

Certains sujets qui s'engagent dans la formation linguistique affirment qu'ils sont plutôt poussés par la réalité, les circonstances, que par l'intérêt pour apprendre la langue officielle. En même temps, d'autres sujets dont Karim essayent de donner du sens à la formation qu'ils suivent, en affirmant que c'est une occasion aussi de connaître une autre langue. Ici, nous confirmons l'idée de notre cadre théorique que, malgré la pression sociale, un tiers des sujets donnent un sens à la formation linguistique et se montrent autodéterminés à apprendre la langue du pays d'accueil.

S'agissant de Céline que nous avons interviewée, il y a clairement une interaction entre la motivation interne et externe, ce qui arrive également avec les autres participants. Tout d'abord, son objectif est de rester en Suisse pour quelques mois, voire quelques années. Pour se faire, elle s'engage dans une formation linguistique afin d'obtenir le permis de séjour. Ensuite, elle affirme aimer faire des études et montre un intérêt pour la langue française. Par contre, elle n'a pas de projets pour le futur. Comme il a été dit dans la partie théorique, la personne fait la formation pour des raisons externes. Elle considère la formation comme une condition qui lui permet d'obtenir une récompense ce qui confirme l'idée de Leclercq ainsi que notre cadre théorique.

Ensuite, une participante affirme qu'une de ses amis n'a pas pensé à apprendre la langue locale, ni à participer à une formation linguistique jusqu'au moment où elle a voulu obtenir le passeport suisse pour changer de travail et obtenir la nationalité suisse. Ici, on ressent une prise de conscience de sa part, comme si elle voulait reconstruire son identité dans le pays d'accueil et reprendre sa vie en main. Comme si elle avait été prise au piège, parce que la langue n'a pas été exigée pour obtenir le statut légal, mais que cette exigence de la langue est nécessaire pour la naturalisation. Ce qui l'oblige donc à suivre une formation linguistique pour acquérir la langue. Elle s'est rendue compte que sans l'apprentissage de la langue, elle ne pouvait pas s'intégrer ni évoluer dans la société d'accueil. La personne en question, dans son environnement de travail, n'a pas été en contact avec la langue française car elle était toujours entourée des personnes de sa communauté d'origine ; du coup pendant une longue période, elle n'a pas été très motivée pour apprendre la langue locale. Dans ce cas, nous retrouvons une interaction entre sa motivation de changer d'emploi, obtenir la nationalité et le fait de se retrouver dans une ville multiculturelle où elle ne se rend pas compte de l'importance de la langue car entourée des personnes qui parlent sa langue maternelle.

Le fait que Genève soit une ville multiculturelle ayant plusieurs nationalités dans son territoire. Cette diversité culturelle a donc ses inconvénients. En ayant la possibilité de toujours trouver quelqu'un pour faire la traduction dans sa langue maternelle ou de se débrouiller dans une autre langue que le français, cela ne motive pas les immigrants à s'engager dans une formation linguistique. Autrement dit, ceci peut les démotiver à faire des efforts pour apprendre une nouvelle langue en tenant compte qu'ils peuvent se débrouiller, même dans une autre langue.

6.4. Facteurs informationnels

6.4.1. Le réseau social

Dans notre cas d'analyse, avoir des connaissances ou avoir un réseau social dans le pays d'accueil au commencement de l'immigration peut être un avantage considérable pour trouver l'information en lien avec les centres de formation existants. Comme l'affirment également les interrogés de notre échantillon, le réseau social, c'est-à-dire les amis, la famille ou autres, est un facteur qui facilite l'accès à la formation linguistique. Ainsi, plus le réseau social est large, plus les gens auront de la facilité à trouver l'information et choisir une formation de meilleur qualité-prix. Ce qui rejoint également l'idée de notre cadre théorique que l'accès à l'information permet aux personnes de trouver l'information qui leur convient. Dans le cas contraire, le manque d'informations en lien avec ceci pourrait être un obstacle à l'engagement à une formation linguistique.

Il ressort des entretiens que les personnes à leur arrivée restent plus avec les membres de leur communauté d'origine car la communication est plus facile entre eux. De plus, ils ont la même culture, la même origine et ils se comprennent mieux. Ce contact peut les aider à trouver une école de langue et à s'y engager. Et par ce biais, ils peuvent rencontrer des nouvelles personnes dans leurs cours et pratiquer la langue avec elles car ils se sentent plus à l'aise avec elles qu'avec les natifs. Souvent à travers leurs camarades de classe, ils arrivent à s'informer de l'existence des autres institutions de langue dans la ville de Genève.

Certains participants affirment connaître plusieurs organismes de formation linguistique ; en général, ils connaissent les centres de formation par lesquels ils sont passés. Mais une partie des interrogés affirme ne pas avoir assez d'informations en lien avec les centres de formation linguistique existants à Genève ni les moyens existants pour financer leur formation. Dans ce cas-là, on est en droit de se demander pourquoi certaines personnes connaissent plusieurs institutions de formation linguistique et pas d'autres. Y a-t-il un facteur qui motive davantage les personnes à s'engager dans une formation linguistique pour apprendre la langue officielle ? Quelle est la cause de ce manque d'informations en lien avec les organismes de formation linguistique et les moyens de financement public ? Il ressort de l'analyse des entretiens que les personnes avec un niveau de formation plus élevé prennent plus sérieusement l'apprentissage de la langue officielle et se mettent à chercher l'information

souvent dès leur arrivée dans le pays d'accueil. Ce qui rejoint également l'idée dans notre cadre théorique que la recherche d'informations augmente avec le niveau de formation des personnes (OFS, 2011). Alors que celles qui ont un niveau de formation moins importante prennent du temps avant de s'engager dans une formation linguistique, même si le besoin se fait toujours ressentir.

Il ressort également qu'une interaction entre le réseau social et l'accès à l'information est fortement liée. Parfois c'est les réseaux sociaux qui permettent aux personnes d'accéder à l'information et de trouver un renseignement recherché. C'est l'expérience de Nora, qui dit que son frère était à Genève au moment de son arrivée et il l'a renseigné sur quelques organismes qui pourraient l'aider à trouver les informations souhaitées.

6.4.2. Diffusion d'informations

En analysant les entretiens, nous remarquons également que dans le canton de Genève, il y a une lacune dans la diffusion d'informations en lien avec les institutions de formation linguistique, ce qui complique les choses pour les personnes avec un niveau de formation moins élevé. Ceux qui ont un niveau de formation plus important cherchent une école de langue et trouvent les moyens pour apprendre la langue officielle. Souvent, ils connaissent également les possibilités qui existent pour financer la formation linguistique. Alors que ceux qui ont un niveau de formation moins important se découragent plus vite, ne font pas vraiment de recherches pour trouver une école de langue et ne connaissent pas les moyens pour financer une formation. La plupart du temps, ils trouvent une école par l'information informelle, communément le « bouche à oreille ». Dans ce cas, nous constatons que le bagage de formation pousse souvent les individus à se former et trouver un moyen pour s'engager dans une formation linguistique malgré les difficultés qu'ils peuvent avoir. En se basant sur ceci, nous constatons qu'ici il y a une interaction entre l'expérience scolaire antérieure, et l'accès à l'information.

6.4.3. L'importance de la communauté d'origine

De plus, l'analyse des entretiens révèle que les personnes au début de l'immigration cherchent à trouver une association de leur communauté d'origine pour commencer l'intégration dans le pays d'accueil. Les personnes qui n'arrivent pas à trouver celle-ci peuvent se sentir perdues

dans la société d'accueil. C'est le cas de Dani qui n'a pas pu trouver une association de sa communauté pour apprendre la langue française. Par conséquent, il a dû faire des recherches et trouver une autre solution pour intégrer une institution afin d'acquérir la langue locale. Dans son entretien, il montre qu'il aurait préféré trouver une institution de son pays d'origine car selon lui, cela aurait été plus facile de s'intégrer dans le pays d'accueil. Pour lui, il est alors plus facile de commencer l'intégration avec des personnes de la même culture, de la même communauté pour ne pas tout de suite se sentir étranger dans la société d'accueil. En rencontrant des gens de leur communauté, les personnes se sentent plus proches de leurs pays d'origine, de leur culture, et peuvent également s'informer sur des autres institutions existantes dans la société d'accueil pour apprendre la langue officielle. Dans une association où on parle la même langue, les personnes se sentent plus à l'aise et peuvent également demander de l'aide pour des choses qui leurs sont inconnues ou qui ne sont pas claires à leurs yeux. Chez certains enquêtés, nous pouvons dire qu'il y a une interaction entre le sentiment de sécurité dans le pays d'accueil et la participation aux associations (de leur pays d'origine). Certaines personnes n'ayant pas assez de confiance en leurs capacités préfèrent participer dans des associations de leur communauté d'origine, où elles sont entourées des personnes qui parlent la même langue, et ayant la même culture que d'aller vers l'inconnu.

6.5. Synthèses des discussions et réponses aux questions de recherche

Globalement, comme dans nos questionnements initiaux, nous avons mis en évidence différents aspects liés aux facteurs institutionnels, situationnels, dispositionnels et informationnels. En outre, nous nous demandons aussi s'il y a une interaction entre les différents facteurs et s'il existe des facteurs liés aux spécificités des genres masculins et féminins. Dans ce chapitre, nous allons répondre explicitement à ces questions en nous basant sur les discussions précédentes.

6.5.1. Facteurs liés aux institutions

Pour répondre à notre première question de recherche, six facteurs liés aux institutions et facilitant ou freinant l'engagement des immigrants adultes en formation linguistique ont été identifiés. Ceux-ci sont liés à l'accueil, à la fréquence et l'horaire des classes, au prix des cours, aux aspects pédagogiques, aux hétérogénéités des apprenants et à la relation entre les différents acteurs.

Dans ce processus, l'accueil joue un rôle plutôt passif pour les immigrés adultes. Dans la première étape, le moment où les immigrés décident de s'engager en formation, il y a des éléments comme la recherche d'une place ou l'orientation vers une bonne classe qui influent sur l'enthousiasme initial des apprenants, en leur amenant des difficultés qui peuvent les démotiver ou bien au contraire stimuler leur désir de s'engager en formation.

Quand les gens entrent dans une phase d'engagement en formation, l'organisation interne de l'institution a un impact supplémentaire sur certains apprenants. Cela se traduit par l'organisation des cours au niveau de la durée et de la fréquence. Si les dispositions ne répondent pas aux besoins des immigrés ou que les horaires ne conviennent pas aux immigrés, cela deviendra un obstacle. Un second élément se reflète dans le prix des cours. Comment s'assurer que le niveau de prix fixé par les institutions ne soit pas un obstacle pour des immigrés ? Comment garantir un cours de qualité sans que l'association ne reçoive de financements ? Comment faire en sorte que les immigrés soient mieux informés à propos des systèmes d'aides financières publiques ? Quand bien même ceux-ci les connaissent, comment peut-on faciliter leur accessibilité ? Il y a certes des enjeux autour du prix des cours, mais ce n'est malheureusement pas le champ d'étude de cette recherche.

En ce qui concerne les aspects pédagogiques : le niveau professionnel des formateurs, les méthodes pertinentes d'enseignement et le choix de programme, ont été souvent mentionnés par nos interviewés. Aujourd'hui la formation linguistique se confronte à la nouvelle génération d'immigrés, le niveau « salutation » pour la vie quotidienne ne peut plus répondre aux besoins de la plupart des immigrés, il reflète également la nouvelle génération d'immigrés qui veulent se réaliser en termes de développement personnel à travers la langue. La question pour nous est de comprendre comment les associations, qui manquent toujours de ressources financières, peuvent arriver à gérer une tâche éducative aussi lourde, plus particulièrement car leur public cible n'est pas celui des apprenants « simples », il est celui de ceux avec des parcours compliqués et qui ont des besoins exigeants pour la formation linguistique.

En outre, la gestion de la dynamique de cours et l'atmosphère de la classe demandent une compétence des formateurs et cela à un impact direct sur le suivi des cours pour les apprenants. Réunir toutes ces conditions dans un cours permet de faciliter l'engagement en formation pour des immigrés.

Enfin, un autre défi majeur auquel doit faire face l'institution consiste à mettre l'accent sur l'hétérogénéité des immigrés. Ce facteur a été spécifiquement abordé dans l'analyse ci-dessus. Face à cette conscience de l'hétérogénéité, la priorité pour les apprenants est d'abord de saisir une place afin de commencer l'apprentissage, même si cela n'est pas pleinement idéal par rapport à son besoin. Du côté institutionnel, comment accueillir tous ces apprenants avec des niveaux différents, avec des objectifs différents, dans un dispositif avec des offres limitées ?

6.5.2. Facteurs liés aux situations de vie

Notre étude fait ressortir trois principaux facteurs liés aux situations de vie qui constituent des facteurs à l'engagement pour des immigrés adultes en formation linguistique. Il s'agit de la précarité des conditions de vie, de l'encouragement familial et de la distance géographique des institutions. Ces facteurs sont liés entre eux et souvent cumulatifs.

Le fait que les conditions de vie précaires dans lesquelles vivent les immigrés, amène les immigrés à considérer que le travail est prioritaire comparativement à l'engagement en formation. En ce sens, en raison de la nature du travail, hormis la fatigue et la pression du travail, le manque du temps pourrait être une raison qui explique le découragement à l'engagement en formation linguistique.

Le deuxième facteur situationnel concerne tous les aspects liés à l'entourage familial : côté positif et côté négatif. Les données recueillies confirment que le soutien de la famille joue un rôle primordial pour les nouveaux arrivants immigrés. Principalement par rapport au financement de la formation, au logement et surtout à l'accompagnement moral. Ceux-ci encouragent les participants à se former. Cependant, la famille n'est pas dans tous les cas un facilitateur à la formation. Il peut y avoir un grand impact défavorable, surtout pour les femmes (nous allons répondre à ce point plus précisément dans la question 6).

Le dernier facteur évoqué par les interviewés concerne la distance géographique des institutions de formation. Ceci peut aussi être en lien avec d'autres facteurs situationnels. On peut imaginer un cumul de ces différents facteurs chez une même personne : vivre dans des conditions de vie précaires en ayant besoin de travailler avant tout, une famille à charge avec des enfants en bas âge, un lieu de domicile éloigné des institutions de formation...Comment

ces personnes peuvent-elles faire ? Cela nous amène à regarder les facteurs dispositionnels qui nous semble être plus transversaux que ceux décrits dans notre recherche.

6.5.3. Facteurs liés aux dispositions des immigrés

Pour notre troisième question, nous avons identifié cinq facteurs liés aux dispositifs qui facilitent ou freinent l'engagement en formation linguistique aux immigrés adultes. Ces facteurs sont la perception et les valeurs des individus face à la formation linguistique, le manque de confiance en soi et le sentiment de sécurité dans le pays d'accueil, l'aspect de l'âge ainsi que la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

Pour le premier facteur, il est important de citer que les attentes des individus vis-à-vis de la formation linguistique ne sont pas les mêmes pour les personnes. Pour les interrogés ayant un niveau de formation plus riche, les attentes sont claires : trouver une institution de formation qui donne des cours avec un programme et qu'ils puissent apprendre la langue correctement. Les personnes qui ont un niveau d'études élevé sont plus exigeantes et ont une perception différente par rapport à la formation linguistique. Alors que pour les personnes possédant un niveau d'études moins élevé, ce qui compte, c'est d'apprendre à parler dans la langue locale.

Pour le deuxième facteur, l'expérience scolaire, le parcours de formation et l'estime de soi jouent un rôle fondamental et seront déterminants pour les personnes qui s'engagent à la formation linguistique. Les personnes avec une bonne estime de soi ont plus de confiance en leurs capacités de s'engager dans une formation linguistique que les personnes ayant une mauvaise estime de soi et un bagage de formation moins élevé. Pour les personnes ayant une formation élevée, l'apprentissage de la langue est plus rapide, alors que pour les personnes n'ayant pas fait beaucoup d'études, l'apprentissage d'une deuxième langue sera plus complexe. Complexité à laquelle s'ajoute le manque de motivation pour entamer une telle démarche.

Le facteur suivant est lié à l'âge de la personne. Plus la personne est âgée et a des obligations familiales, plus elle aura des difficultés à s'engager dans une formation linguistique. De plus, ceci est également lié au niveau de formation puisque les personnes avec un niveau d'études élevé trouvent une solution pour suivre une formation linguistique et apprendre la langue du pays dans lequel elles immigreront. Par contre, ceux qui ont un niveau de formation moins élevé donnent la priorité la famille, au travail et moins à la formation linguistique.

Les personnes qui apprennent une nouvelle langue, sont poussées soit par une motivation interne soit par une motivation externe. Motivation externe et motivation interne sont souvent associées dans l'engagement en formation linguistique des personnes. La motivation interne est liée au besoin d'autonomie, donc de pouvoir communiquer dans la langue officielle sans être dans la nécessité de faire appel à une tierce personne pour faire la traduction. La motivation interne est également liée à l'envie d'étudier, à l'objectif que la personne a face à son futur professionnel ou personnel. Au demeurant la motivation extrinsèque est liée plutôt à une obligation que les personnes ont pour obtenir une récompense. Ceci est lié au travail, à la réalisation d'une formation, à une reconnaissance de diplôme pour lequel la langue est un critère de son obtention.

6.5.4. Facteurs liés à l'information

Afin de répondre à la question suivante, il faut préciser que quatre facteurs sont liés aux domaines de l'information et du réseau social. Ces quatre facteurs sont : l'accès à l'information, la participation aux associations, le réseau social dans le pays d'accueil et enfin l'information en lien avec les centres de formation linguistique, le contenu des cours et les moyens pour financer une formation.

L'accès à l'information en lien avec les institutions de langue est facilité avec le niveau de formation des gens. Les personnes le plus formées utilisent différents moyens pour trouver l'information en lien avec les centres de formation linguistique, comme Internet, l'information auprès des institutions compétentes ; cet accès à l'information passe aussi en visitant la ville et par le réseau social. Les personnes les moins formées utilisent moins l'internet et se basent plutôt sur ce que les autres leur transmettent comme informations en lien avec les institutions de langue ; il s'agit là d'informations informelles.

Les personnes au début de l'immigration cherchent à trouver une association de leur pays d'origine afin de faciliter leur intégration dans le pays d'accueil. Pour ces personnes, commencer l'intégration dans un nouveau pays avec des personnes de la même origine, de la même culture facilite la construction d'un nouveau réseau et leur permet de ne pas se sentir perdues dès leur arrivée. L'avantage pour les immigrants est de créer un réseau dans le pays

d'accueil est de pouvoir accéder plus facilement à l'information en lien avec les écoles de langue et de s'engager ensuite à une formation linguistique.

Par ailleurs, le réseau social facilite l'accès à l'information en lien avec les centres de formation linguistique notamment au début de l'immigration. Les proches déjà intégrés dans le pays d'accueil, peuvent aider les personnes à trouver une école de langue dans la société d'accueil. Il y a également les camarades de classe qui sont en mesure de jouer un rôle pour trouver une institution de langue. Plus les personnes ont des informations en lien avec les centres de formation linguistique à Genève plus elles ont la possibilité de choisir une institution de meilleur rapport qualité prix.

Enfin, le rôle de la société d'accueil à la transmission de l'information en lien avec les moyens de financement de formation et les centres de formation linguistique est très important surtout pour les personnes les moins scolarisées. En effet, les gens ayant un niveau de formation moins élevée ne vont pas vraiment chercher l'information en lien avec les centres de formation, et ce, d'autant si la société d'accueil ne fait pas d'effort à la transmission de ces informations. Ainsi le manque d'informations sur les institutions de langue et les moyens de financement existants peut être un obstacle à l'engagement en formation linguistique.

6.5.5. Interaction entre des facteurs différents

Nous avons constaté que, dans certains cas, il est difficile de distinguer un certain type de facteurs qui touchent les immigrés participant à une formation linguistique. Plusieurs facteurs peuvent agir sur l'engagement en formation des immigrés soit en facilitant soit en empêchant. Nous ne pouvons souvent pas tout attribuer à un seul facteur, car l'engagement est souvent le résultat de l'action simultanée de différents types de facteurs.

Dans le témoignage d'un interviewé prénommé Eddy, nous avons identifié qu'il n'y avait pas uniquement un seul facteur qui agissait dans son processus d'engagement en formation linguistique. Il y a eu un cumul de différents facteurs au niveau institutionnels et situationnels qui ont accéléré son abandon.

Dans un premier temps, en tant que nouvel immigré arrivant à Genève sans permis de travail, le prix trop élevé l'empêchait de suivre une formation linguistique non formelle. Comme pour une partie des immigrés, sa priorité était de trouver un moyen de subsistance afin de pouvoir payer les dépenses de la vie quotidienne. C'est à cause de sa situation personnelle qu'il ne s'est pas engagé toute de suite en formation. Par la suite, c'est à cause de ses horaires de travail qu'il a dû suivre des cours du soir dans des associations. De plus, comme il ne remplissait pas toutes les conditions, il lui était difficile d'obtenir des soutiens financiers publics et ne pouvait pas s'engager dans une école coûtant plus cher que les associations mais étant plus professionnelle. C'est ce cumul de facteurs institutionnels qui a accéléré son abandon. On constate ici qu'il y a eu une interaction entre un manque de temps, un problème d'ordre financier, et un aspect pédagogique.

Ce cas rejoint la théorie que nous avons mentionné précédemment, l'intégration ne demande pas uniquement des efforts d'un seul côté, il y a besoin d'une interaction réciproque pour faciliter l'engagement en formation linguistique des immigrés adultes, il faut un effort individuel de l'immigré ainsi qu'un dispositif adapté au niveau des institutions.

6.5.6. Impératifs familiaux pour les femmes

Lorsque nous analysons les données récoltées lors de nos entretiens, il est difficile d'affirmer qu'il y a une différence entre les hommes et les femmes quant à la question de l'engagement en formation. Une des raisons peut être la taille de notre échantillon d'interviewés. Néanmoins, nous trouvons que les femmes sont plus limitées dans le facteur situationnel que les hommes. En effet, la charge de travail lié à la famille est un obstacle majeur pour la majorité des femmes interrogées. Elles sont souvent occupées avec tous les membres de la famille (les enfants, le mari, les parents) et avec les tâches quotidiennes. Plus particulièrement pour des femmes qui ont des enfants en bas âge, le développement personnel devient vraiment secondaire. Elles font des projets pour elles-mêmes une fois qu'elles ont passé cette période particulière de la petite enfance. Les obstacles à s'engager en formation du côté des hommes sont plutôt liés à l'enseignement des classes peu claires, à la mauvaise expérience scolaire antérieure ou à un niveau de classe trop élevé etc.

Cependant, les femmes sont très motivées dès qu'elles ont des opportunités. Elles sont très désireuses d'apprendre la langue du pays d'accueil, ou autrement dit, elles veulent être

autonomes le plus tôt possible. En effet, la situation des femmes immigrées relève du paradoxe : la plupart de nos interviewés féminines sont venues à Genève pour rejoindre leurs conjoints qui étaient déjà installés depuis un moment. En raison de l'âge ou de leur volonté personnelle, elles s'engagent directement après leur arrivée dans la vie parentale. Elles se mettent donc dans une situation plutôt isolée. En même temps, elles ont une grande volonté d'apprendre la langue, pour leurs propres besoins de développement, mais aussi pour leurs enfants « la deuxième génération issue de l'immigration » en leur transmettant des valeurs positives de la formation.

En résumé, les facteurs liés à l'engagement en formation linguistique sont variables mais toujours fondamentaux : ils touchent particulièrement les nouveaux arrivants féminins. Malheureusement, une connaissance de leur condition et de leur projet sont rarement pris en compte dans ce processus.

7. Réflexions et recommandations

Dans ce chapitre, nous proposerons certaines pistes de réflexion et de recommandations pour les personnes concernées mais également pour les organismes de formation.

En faisant cette recherche nous avons pu comprendre quels sont les facteurs qui motivent ou empêchent les personnes à s'engager dans une formation linguistique. Ce qui nous pousse alors à donner certaines recommandations afin de faciliter l'engagement en formation linguistique aux personnes issues de l'immigration.

7.1. Adéquation des attentes et des propositions de formation

Tout d'abord, il semble essentiel de connaître les personnes auxquelles la formation s'adresse. Connaître leurs attentes et leurs conditions de vie permet à l'organisme de formation de mieux adapter leurs offres de formation au public concerné. La connaissance du public auquel la formation s'adresse donne des éléments de réponses quant aux facteurs comme freins à l'engagement en formation linguistique. Autrement dit, il s'agit de rendre plus claire cette question de l'engagement des personnes dans les formations proposées. En effet, c'est à l'offre de formation de s'adapter aux besoins du public, et non l'inverse. Cette proposition s'appuie sur les entretiens desquels il ressort que les offres de cours ne sont souvent pas adaptées aux besoins du public. Ainsi cette inadéquation entre les besoins des personnes et les offres de formation oblige parfois ces personnes à abandonner la formation.

Dans cette recommandation, le rôle du formateur envers les apprenants est également important et ce par l'adaptation de ses comportements au contexte. Cela signifie que le formateur prenne connaissance du public qu'il a en face de lui et adapte les approches et les méthodes pédagogiques aux apprenants. En connaissant ses apprenants et leurs besoins, l'enseignant pourra les orienter si nécessaire vers d'autres offres de formation complémentaires afin de faciliter leurs apprentissages. Si besoin, il sera à même de les aider en leur expliquant les choses individuellement. Dans la relation pédagogique, il ne doit en aucun cas culpabiliser les apprenants de leur accent, et surtout ne pas se moquer d'eux, du fait qu'ils n'arrivent pas à prononcer des mots. Le formateur veillera aux notions utilisées pour ne pas perdre les apprenants en chemin.

En lien avec ceci, nous pensons que la dynamique de groupe est importante afin que les personnes aient envie de venir aux cours et qu'elles prennent plaisir en apprenant. Le formateur doit faire en sorte que les apprenants soient tous actifs en organisant des activités créatives de groupe ou individuellement. En même temps, il est nécessaire de savoir gérer les groupes avec les nouvelles arrivées. En effet, il s'agit d'intégrer les arrivants dans les groupes déjà constitués pour qu'ils apprennent au même rythme et rattrapent les leçons passées. L'objectif est que chacun trouve une forme d'appartenance dans un groupe déjà constitué, afin que chaque individu atteigne son propre objectif au sein du collectif.

D'un autre côté, la contribution des enseignants bénévoles pour donner des cours de français est très importante ; cette contribution permet à certains organismes de formation de continuer d'exister. Par contre, afin que ces bénévoles puissent être préparés pour l'enseignement de la langue aux immigrés, il faut que l'institution de formation organise des séminaires de préparation aux cours de français dans le but de répondre aux besoins des apprenants. Ceci faciliterait non seulement la tâche des bénévoles dans l'enseignement de la langue aux immigrés, mais également la possibilité pour les apprenants d'acquérir les choses de manière correcte dès le début de leur immersion langagière. Selon Galand (2006), « il semble important de donner aux apprenants des objectifs clairs et à échéances relativement proches pour guider leurs apprentissages. Les consignes devraient être formulées en termes d'objectifs de compréhension et de développement de compétence plutôt qu'en termes de production à fournir ou de performance à atteindre. [...] Il s'agit d'amener les apprenants à se focaliser sur les progrès accomplis et sur la façon d'accroître leur maîtrise plutôt que sur l'évaluation de leur rang par rapport aux autres. » (p.259). Dans ce sens, tous les étudiants sont en mesure d'acquérir des compétences en langue et de nourrir l'envie de continuer leurs investissements en formation linguistique.

Redéfinir clairement les finalités, buts et objectifs des divers instituts de formation est également souhaitable, en plus du public cible et des prérequis demandés en début de cours. Nombreux sont les immigrants qui se retrouvent dans des instituts aux objectifs non adaptés à leurs attentes. Par exemple, certains immigrants à la scolarité longue, par souci financier, choisissent des institutions formant un public peu ou non qualifié : les techniques d'enseignement et surtout, le rythme des sessions de formation, ne sont pas les mêmes, et beaucoup d'apprenants se découragent. Certains immigrants se sont retrouvés dans des cours

pour personnes faiblement scolarisées, faute d'informations, mais aussi à cause du coût, bon marché des cours de langues (100 CHF pour une année).

Un autre problème est la réputation du statut de professeur bénévole qui repousse certaines personnes à prendre des cours. En effet, certains apprenants peu qualifiés insistent pour entrer dans une institution ciblant un public scolarisé, sous prétexte qu'un professeur bénévole n'est pas un « vrai » professeur, donc ne leur semble pas aussi compétent que les professeurs travaillant dans une institution de type IFAGE ou Ecole Club Migros par exemple. On oublie souvent que la majorité des formateurs bénévoles sont, pour la plupart, des enseignants à la retraite ou des étudiants en science de l'éducation, andragogie, DESFLE (Diplôme d'études spécialisées en didactique du français langue étrangère) et master FLE (Français langue étrangère). Il serait bon pour les écoles employant des bénévoles de promouvoir les compétences de leurs employés ainsi que le bénéfice du bénévolat en termes de développement de compétences : c'est en enseignant que l'on devient professeur. Et c'est, bien entendu, en se trompant que l'on apprend.

La question de l'homogénéité d'une classe est aussi essentielle pour les progrès des apprenants. La régularité du suivi par évaluation formative et sommative est également importante. Beaucoup d'étudiants se plaignent du manque de sérieux de certaines institutions en termes de niveaux et d'évaluation et ces mêmes apprenants se découragent et abandonnent faute d'un suivi professionnel. Le manque de cadre de certaines institutions en rebute plus d'un. A quoi bon garder un étudiant au-dessus ou en dessous du niveau de la classe, si ce n'est pour éviter des conflits ou encore pour garantir l'ouverture d'une classe et de ce fait, du travail au formateur sur appel (formateur sans contrat fixe qui travaille sur mandat ou sur appel) ? Cette précarité au sein de la formation continue des adultes périclité l'apprentissage des élèves, mais aussi le bon fonctionnement de l'institution et la réputation de la qualité des cours et ce, bien que les formateurs employés puissent être compétents. Il serait nécessaire pour le canton de Genève de revoir la question des CCT (Conventions collectives de travail) dans les institutions et la protection des formateurs.

A ce manque de cadre s'ajoute l'écart salarial entre institutions pratiquant les mêmes prix de formation. Cet écart est déroutant, pour ne pas dire scandaleux : dans certains instituts, les étudiants paient plus de 1000.- par mois de cours et les formateurs sont moins bien payés qu'une employée en économie domestique ! Ceci, nous pensons, est à revoir dans les dix

prochaines années si on ne veut pas que les formateurs démissionnent de leur mission d'apprentissage et d'intégration.

Il est important également d'adapter l'offre de formation aux apprenants. Le but de l'offre de formation est d'offrir à son public l'apprentissage que chacun des apprenants est venu acquérir. Dans l'adéquation de l'offre au public concerné entre également le coût du cours. Nous avons vu dans les entretiens que le prix a une influence importante pour les personnes au début de l'immigration, et plus spécifiquement pour celles en situation illégale. Dès lors, si les institutions n'arrivent pas à baisser le coût de leurs cours, il serait quand même important d'informer le public sur les possibilités qui existent dans le canton de Genève pour financer leurs formations.

7.2. Public en formation et contexte de vie

Une autre recommandation est en lien avec la possibilité de proposer un système de garde d'enfants dans le cadre du cours pour les femmes ayant des enfants en bas-âge. Ce système de garde d'enfants permettrait aux femmes de suivre des cours tout en laissant leur enfant dans un endroit sûr. Cependant, deux obstacles peuvent émerger de cette recommandation. Le premier obstacle est que le manque de places dans la garderie de l'institution de langue empêcherait ces femmes de participer à une formation linguistique. Le second obstacle que l'analyse des entretiens met en avant est que la proximité de la garderie avec la salle de cours perturberait le déroulement de ces cours. Il en résulte que si la garderie des enfants était plus loin de la salle du cours, cela faciliterait le bon déroulement de la formation et ne perturberait pas ces femmes pendant leurs apprentissages.

Les horaires de cours jouent un rôle important chez les apprenants. Si ces horaires ne conviennent pas aux apprenants, ceci peut être un frein à leur engagement dans une formation linguistique. Vu que les adultes travaillent la plupart du temps, il faut leur proposer des cours de langue qui ont lieu hors des horaires du travail, soit le week-end ou le soir, afin qu'ils puissent participer aux cours de langue.

7.3. Place de l'information

Notre recommandation suivante interpelle sur le manque d'information chez les primo-arrivants et l'accès à l'information qui est, pour certains arrivants, difficile. Nous pensons que la commune dans laquelle l'immigré arrive pourrait jouer un rôle important et soutenir plus ces personnes à accéder à l'information. Ce soutien pourrait se matérialiser sous forme d'un courrier de bienvenue et ce, dans le but d'informer les personnes sur les organismes de formation dans la ville de Genève, les cours de français, les moyens de financement envisageables, les activités organisées dans la commune. Ce courrier orienté faciliterait l'accès à l'information des personnes issue de l'étranger, et de fait leur intégration dans la société civile. L'autre possibilité serait d'informer ces personnes de l'existence de l'office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue (OFPC), et ses présentations. Dans cette institution qui fait partie de l'État, les personnes pourraient trouver plusieurs réponses à leurs questions, et plus spécifiquement tout ce qui est en lien avec le financement de leur formation, les institutions de langue existantes dans le canton de Genève, les cours de langue, la formation continue, la possibilité d'obtenir un titre officiel comme le certificat fédéral de capacité (CFC) à travers leur expérience grâce à la validation d'acquis (VAE), et d'autres présentations très utiles pour les citoyens genevois dont les immigrés.

Dans cette optique, le foyer d'accueil des réfugiés pourrait également soutenir les personnes issues de l'étranger à trouver l'information plus facilement tout en mettant à disposition des brochures dans les langues des arrivants concernant la vie à Genève, les cours qui existent pour apprendre la langue et aussi d'autres types de formation, les financements, etc.

D'autres organismes comme les ambassades, les consulats, les organismes internationaux et également les communautés religieuses de diverses communautés linguistiques pourraient soutenir les immigrés à accéder à l'information en lien avec les cours de langue ou d'autres informations nécessaires.

En outre, il est important dans le cadre de l'Hospice Générale et d'autres organismes de formation de développer le financement des formations dans le cadre de l'intégration de tous et pour tous, pas uniquement pour les personnes faiblement qualifiées et à faibles revenus.

7.4. Engagement de l'employeur

La recommandation suivante a pour but d'encourager les employeurs à payer des cours de français à leurs employés notamment dans les secteurs de la restauration, du bâtiment, et de l'économie domestique même si les employés sont sans papiers. En effet, plus l'employé est formé plus l'entreprise aura des bénéfices, ce qui signifie un retour sur l'investissement.

Ensuite, nous pensons que le canton de Genève, les communes et d'autres institutions doivent impérativement analyser les besoins en formation des nouveaux arrivants chaque année, même s'ils sont francophones car certains d'entre eux ont aussi besoin de formation.

Il serait important que le canton de Genève avec ses communes encourage l'intégration en organisant des cafés français, des tandems linguistiques gratuits, des sorties en ville avec les primo-arrivants dans des lieux qui puissent être encadrés par des professeurs bénévoles ou des professionnels.

8. Bilan de la recherche

8.1. A propos du public cible

Les Chinois ont un dicton : « tou tao bao li », ce qui signifie que si vous donnez aux autres, d'autres vous donneront en retour. Au cours de l'étude, nous avons trouvé que nous aidions la personne interrogée à se sentir heureuse, parce que nous les écoutions sincèrement et essayions de la comprendre. En retour, ces personnes ont montré un grand intérêt à notre sujet de recherche et nous ont donné de bonnes pistes de réflexion.

Pendant notre recherche, nous avons trouvé que les immigrants s'intéressaient à notre point de vue concernant les problèmes qu'ils rencontrent dans l'engagement en formation. Cet intérêt n'a pas affecté l'objectivité de notre recherche, au contraire, il a ajouté de l'interaction et nous a apporté des éléments plus intéressants. Lors de cette étude, les interviewés n'ont pas seulement répondu à nos questions, ils ont été des participants actifs.

8.2. A propos de la méthode de recherche

Nous avons utilisé des méthodes de recherche qualitatives pour recueillir les informations, principalement des entretiens que nous avons interprétés et analysés en profondeur. Bien que nous ne soyons pas des experts de la méthode, le soutien des professeurs nous a été d'une grande aide. Nous allons maintenant présenter les « succès » et les « pertes » de notre processus de recherche afin de fournir une référence aux futurs chercheurs.

8.2.1. Méthodes liées avec succès

(a) L'apprentissage de théories

Au cours de notre recherche, nous avons grandement enrichi nos connaissances en nous renseignant sur une grande variété de théories sur l'apprentissage et l'engagement en formation linguistique pour des adultes. Nous avons pu vérifier la véracité de ces théories avec les interviews que nous avons réalisées.

(b) Les bénéfices de l'application de la méthode

Au cours de l'étude, la principale méthode utilisée a été celle d'interviews de nombreux nouveaux immigrants adultes vivant à Genève. Nous avons amélioré notre méthode au fil des entretiens en corrigeant nos premières erreurs de débutantes telles que la mise à niveau des questions en fonction du public. Nous avons beaucoup appris au niveau de la technique et de la communication nécessaires pour poser des questions. Nous nous sommes confinées aux conditions limitées de notre réseau de connaissances en nous concentrant sur le seul critère des nouveaux arrivants immigrants adultes de Genève. Nous n'avons pas fait d'étude plus précise avec un public avec des restrictions sur le niveau d'études, l'âge ou la nationalité. Cependant, nous avons essayé de fournir une base en laissant un vaste espace de recherche pour le futur.

(c) La capacité de contrôler le processus de recherche

Nous avons mis au point un plan détaillé qui a évolué au fil de la recherche. Au début de notre travail, nous avons cherché à synthétiser la littérature, au milieu de la recherche, nous avons réalisé nos entretiens ainsi que nos analyses de texte. Enfin, nous avons principalement réfléchis et rédigés le rapport. Nous avons dû faire face à de nombreuses difficultés tout au long du processus. Notre rédaction n'a peut-être pas assez de profondeur et aurait pu être plus détaillée mais nous pensons que notre objectif de recherche de base est atteint. La partie liée à la recherche de littérature sur la théorie de l'apprentissage a guidé la direction de notre étude, fournissant une référence importante pour notre recherche.

8.2.2. Axes d'amélioration

Bien que la recherche ait abouti nous avons identifié plusieurs axes d'amélioration dans les domaines suivants :

(a) Plus d'utilisation de la théorie

Nous nous sommes senties limitées malgré la masse de connaissances théoriques à notre disposition lors de cette recherche. Il nous a été parfois difficile de développer les explications sur certains facteurs d'une manière critique. Par conséquent, nous pensons qu'il est encore possible d'améliorer le texte en utilisant plus de théorie.

(b) La taille de notre échantillon

Nous avons interviewé un total de quinze immigrants. Ils ont tous été intéressés par ce sujet et nous ont donné une moyenne d'une heure et demie pour réaliser nos entretiens. Toutefois, nous avons passé beaucoup de temps à traduire et comprendre les messages selon les origines des interviewés. Nous aurions pu obtenir encore plus de profondeur au niveau des résultats avec plus de temps consacré aux entretiens.

En même temps, avec un total de quinze personnes, et une limitation temporelle du travail, nous n'avons pas pu rencontrer plus d'acteurs et notre échantillon d'analyse est assez petit.

Conclusion

Dans ce processus, les résidents immigrés et les résidents Suisses sont en constante évolution, en se croisant, en s'intégrant, en se soutenant mutuellement et en apprenant les uns des autres. À ce stade, nous ne voulons pas indiquer clairement que c'est la « conclusion » parce que l'étude n'a pas pris fin. De plus, nous souhaitons mettre l'accent sur la personne, essayer de l'écouter et de mieux la comprendre. La formation des adultes nous aide à nous rapprocher de la vie des gens, que le groupe soit « grande majorité », ou « petite minorité ».

L'objet de cette recherche est centré sur les immigrés et nous avons constamment pensé à comment nous pouvons les aider avec nos connaissances en tant que les étudiants de la formation d'adultes tout au long de l'étude. Nous tenons à étendre la formation des adultes à tous les aspects de la vie afin de répondre aux besoins réels des apprenants adultes. De ce point de vue, notre recherche est juste un point de départ.

Lors de nos fréquents contacts avec les immigrés interrogés, nous avons pu sentir et partagé les sentiments de ces gens d'« ailleurs ». Leurs difficultés et leurs confusions ont particulièrement résonné en nous parce que nous sommes toutes deux originaires d'un autre pays.

Au moment près de la fin de notre recherche, nous pensons au travail acharné et aux moments de joie lors de nos d'entretiens. Nous pensons aux efforts de l'analyse textuelle aux sentiments de frustration que nous avons lorsque la tête était vide, à la fatigue et la déception lorsqu'il fallait modifier encore et encore ... Cette recherche n'a pas seulement été un travail de mémoire, elle a été une expérience de la vie. Comme on a dit : « Si la vie est un voyage, le plus beau paysage n'est pas à la destination, mais le chemin qui y mène ».

Bibliographie

Abdallah, B.-K. (2011). Étude de l'intégration linguistique des nouveaux arrivants : une enquête sociolinguistique au collège Diderot de Besançon (Doubs). Linguistique. Université de Franche-Comté, 2011. Français.

Adami, H. (2008). *Le rôle de la littérature dans le processus d'acculturation des migrants*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. Consulté le 12 avril 2017 dans https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/adami_migrants_fr.rtf

Adami, H. (2009). *La formation linguistique des immigrants*. Clamecy-France : CLE internationale.

ADAMI H., 2011. Parcours migratoires et intégration langagière. In Mangiante J.-M (Dir). Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues, Mélanges, 31, p.37-54.

Adami, H., (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 29, n°2, p.9-44.

Adami, H., Leclercq V., (Eds) (2012). Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation. Villeneuve d'Ascq : Presse Universitaires du Septentrion, p.9-22.

ADAMI H., ANDRE V., 2012. *Vers le Français Langue d'Intégration et d'Insertion (FL2I)*. In Adami H., Leclercq V., (Eds). Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation. Villeneuve d'Ascq : Presse Universitaires du Septentrion, p.277-289.

Arcand, S. Lenoir-Achdjian, A. & Helly, D. (2009). Insertion professionnelle d'immigrants et réseaux sociaux : le cas de Maghrébins à Montréal et Sherbrooke. *Canadian journal of sociology*, 34(2). Consulté le 30 novembre 2015 dans <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/CJS/article/view/1327/5381>

Archibald, J. (2007). *La langue citoyenne : Droits et obligations linguistiques des migrants en France et au Canada*. Université McGill. pp.15-31.

Béday-Hauser, P. et Bolzman, C. (1997). *On est né quelque part mais on peut vivre ailleurs – Familles, migrations, cultures et travail social*. Genève : Editions IES.

Bergeron, J. & Potter, S. (2006). Family members and relatives: An important resource for newcomers' settlement? *Canadian Issues/Thèmes canadiens* (pp. 76–80). Canada : Etudes ethniques au Canada. Consulté le 6 mai 2011 dans http://www.atlantic.metropolis.net/digital_copies/original_docs/Jean%20Bergeron.pdf

Biichlé, L.(2007) *Langues et parcours d'intégration d'immigrés maghrébins en France. Linguistique*. France : Université de Grenoble. Consulté le 22 juillet 2017 dans <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00729028/document>

Boucher, M., (2000). *Les théories de l'intégration entre universalisme et différencialisme. Des débats sociologiques et politiques en France : analyse de textes contemporaines*. Paris : L' Harmattan.

Bourgeois, E. (2006a). La motivation à apprendre. In *Apprendre et faire apprendre*, E. Bourgeois, G. Chapelle. Paris : PUF.

Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Education Permanente*, 136 (3), 101-109.

Bretegnier, A. (2011). La formation à visée professionnelle d'adultes en insertion : champs, outils, expériences. *Revue éditée par la Fédération AEFTI, fédération nationale des associations pour l'enseignement et la formation des travailleurs immigrés et des leurs familles*. Hors-série de la revue S&F-Savoirs et Formation. p.12-26.

Bureau d'intégration des étrangers BIE (2016). Programme d'intégration cantonal 2014-2017. *République et canton de Genève*. Consulté le 1 avril 2017 dans : http://ge.ch/integration/media/integration/files/documents/brochure_pic_web.pdf

Carreras L., Perregaux C. (2002). *Histoires de vie, histoires de papiers*. Lausanne : Editions D'en Bas.

Candide, Ch. (2007). *L'apprentissage du français : un enjeu pour l'accès aux droits*. p.189-200.

Chalom, M. (1990). Le migrant démuni : Alphabétisation et intégration des immigrants. *Recherches sociographiques*, 33(1).

Charvet J.-P., Andrieu P.-J., Labadie F. (2001). *Jeunesse, le devoir d'avenir*. Commissariat général du Plan français.

Charaudeau, P. (2001) Langue, discours et identité culturelle. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 123-124 (3), p. 341-348.

Commission européenne (2007). Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. *Un Cadre de Référence Européen*. Education et formation. Consulté le 12 avril 2017 dans http://www.ac-rouen.fr/medias/fichier/keycomp-fr_1325755703492.pdf

Commission de la communauté européenne. (2000). *Memorandum sur l'apprentissage tout au long de la vie*. Consulté le 17 septembre 2015 dans : http://ec.europa.eu/competition/mergers/cases/decisions/m1684_6_fr.pdf

Commission externe d'évaluation des politiques publiques (CEPP) (2005). *La politique cantonale de préformation des non-francophones à risque d'exclusion : évaluation des mesures de soutien*. Consulté dans <http://www.cdc-ge.ch/fr/Publications/Archives-CEPP.html>

Conseil d'Europe, (2014). *Intégration linguistique des migrants adultes : d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre*. Consulté le 1 décembre 2016 dans <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fd54b>

Croix-Rouge fribourgeoise, (2006). *Une langue pour l'intégration*. Cours de langue pour personnes migrantes : étude des besoins dans le canton de Fribourg. Consulté le 2 décembre 2015 dans : <http://www.croix-rouge-fr.ch/sites/default/files/integration.pdf>

DE PIETRO, JF. (2005) : « Introduction », *L'intégration des migrants en terre francophone, aspect linguistiques et sociaux*, Actes du séminaire de Neuchâtel, Suisse, 4-5 décembre 2001, Editions LEP loisir et pédagogie, Le Mont-sur-Lausanne, 7-20.

Donnard, G. (2009). Formation linguistique : un nouvel enjeu des politiques d'intégration ? *Du droit à la langue aux politiques publique de formation linguistique à destination des adultes immigrés*. Observation Régional de l'intégration et de la Ville ORIV (décembre 2009).

Consulté le 21 décembre 2016 dans http://www.oriv.org/wp-content/uploads/oriv_cahier_observatoire_quarante_trois.pdf

Dortier J.-F. (ED), (2004). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre Cedex : Sciences Humaines Editions.

Fenouillet, F. (2011). La Place du concept de motivation en formation pour adulte. Collection Savoirs. Paris : L'Harmattan. Consulté le 13 janvier 2017 dans <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2011-1-page-9.htm>

Fournier, Ch. (2001). Hommes et femmes salariés face à la formation continue. *Des inégalités d'accès qui reflètent les niveaux de qualification et les conditions familiales*. Bref (centre d'études et de recherche sur les qualifications). Céreq, 179 (10). Consulté le 22 avril 2017 dans : www.cereq.fr/cereq/b179.pdf

Galley, F., Droz, R. (1999). *L'abandon des études universitaires, Des difficultés du métier d'étudiant*, Fribourg : Editions universitaires Fribourg.

Geneva Hub for Democracy (2016). Les migrations : défi de la mondialisation ? Rapport de la journée sur les migrations organisée dans le cadre du projet « Geneva Hub form Democracy » : *une initiative du Centre Européen de la Culture soutenue par le Ministre suisse des Affaires étrangères*. Consulté dans le 27 mars 2017 dans : http://www.ceculture.org/wp-content/uploads/2015/08/Rapport_Forum_Migrations_juin-2016.pdf

Gélot, D. & Minni, C. (2006) Les immigrés accèdent moins à la formation professionnelle continue. *Formation emploi : Immigration et marché du travail*, n°94, 93-109. Consulté le 12 décembre 2015 dans : <http://formationemploi.revues.org/2423>

Gilbert, L., (2007). *Garantir la mission d'intégration en structurant un service de suite pour les jeunes sortant d'IME*. Mémoire de l'Ecole National de la Santé Publique. Rennes. Consulté le 25 octobre 2016 dans <http://documentation.ehesp.fr/memoires/2007/cafdes/gilbert.pdf>

Gilbert, S. (2007). *Insertion professionnelle et migration de jeunes de la région de Charlevoix*. Mémoire de master en sociologie. Université Laval. Québec. Consulté le 25 octobre 2016 dans archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/fichiers/24250/24250.pdf

Kammermann M.-P., & Hatem D., & Etlin M., & Dewarrat C. (2006). *Cours de langue pour personnes migrantes : Etude des besoins dans le canton de Fribourg*. Consulté dans <http://www.croix-rouge-fr.ch/sites/default/files/integration.pdf> le 01 janvier 2016

IRFAM (Institut de Recherche, Formation et Actions sur les Migrations) (2011). *Santé mentale et migration*. Consulté dans http://www.irfam.org/assets/File/e-journal/e-journal_25_sante_mentale_et_migration.pdf le 11 décembre 2016

Labregere A., (1989) *L'insertion des personnes handicapées*, La documentation française : notes et études documentaires, n° 4897, p. 176.

Lacroix Th., (2009). Intégration et développement : exemple de deux groupes berbères. *Accueillir*, n°252, p.43-45. Consulté dans <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00737628>

Leclercq, V. (2006). L'engagement en formation de base de publics adultes de faible niveau de scolarisation. In *Espaces culturels de formation*. Collection Savoirs. Paris : L'Harmattan.

Loutan, A. (2009). *Les absences ont-ils toujours tort ? Absentéisme dans des dispositifs genevois de cours de français pour les personnes migrantes : explications sur les causes, recherche de solutions et pistes de réflexion*. Université de Genève. Consulté le 03 octobre 2016 dans <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:3938>

Maruani M., (2000). *Travail et emploi des femmes*. Paris : Edition La Découverte.

Mesnier, P.-M. (1996). Entreprendre et chercher, facteurs constitutifs des apprentissages adultes. In *L'adulte en formation, Regards pluriels*. Etienne Bourgeois (Éd.). Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A.

Moldoveanu, M. (2007). *De la dynamique entre l'offre de formation et les attentes des immigrants adultes en cours de francisation au Québec*. Université d'Ottawa. p. 117-135.

Mucchielli, A. (1992). Paradigme compréhensif et méthode ; phénoménologiques, pour

l'analyse des usages des techniques de communication. Centre de recherche sur la culture technique, Neuilly-sur-Seine (FRA). Consulté le 03 janvier 2016 dans http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/32722/C%26T_1992_24_194.pdf?sequence=1

Noël J.-F., Bui G., Gorce G., Hidalgo A., Juanico R., Lecarpentier J., Lindeperg G., Meyer M.-L., Nallet J.-F., (novembre 2000). *La formation professionnelle comme droit de tirage social pour tous les actifs, garanti par un régime d'assurance formation*. Contribution au Congrès de Grenoble. <http://www.psinfo.net/entretiens/gorce/grenoble.html>, site consulté le 27 octobre 2015

ODM (Office Fédéral des Migrations), (2006). *Problèmes d'intégration des ressortissants étrangers en Suisse*. Consulté le 23 décembre 2015 dans <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/berichte/ber-integr-2006-f.pdf>

Office fédéral des migrants ODM (2011). Encouragement spécifique de l'intégration : une tâche commune Confédération-cantons. *Document-cadre du 23 novembre 2011 en vue de la conclusion de conventions de programmes selon art 20a LSu*. Consulté le 31 mars 2017 dans le : <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/foerderung/kip/grundlagen-kip-f.pdf>

Office fédéral des migrations ODM (2009). *Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants*. Publications fédérales, Berne.

OFS, (2008). *Participation à l'apprentissage tout au long de la vie selon le niveau de formation*. Neuchâtel : OFS.

OFS, (2010). *Participation à la formation continue en Suisse : Premiers résultats du module « Formation continue » de l'enquête suisse sur la population active 2009*. Neuchâtel : OFS.

OFS, (2013). *La formation continue en Suisse 2011 : Microrecensement formation de base et formation continue 2011*. Neuchâtel : OFS

Office fédéral de la statistique OFS (2015). *La population de la Suisse 2015*. Neuchâtel 2016.

OFS (Office fédéral de la statistique), (2016). *Indicateurs du marché du travail 2016*. .

Neuchâtel : OFS. Consulté le 22 décembre dans <https://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi0qY3BhfbRAhWEhRoKHSW1CMAQFgggMAE&url=https%3A%2F%2Fwww.bfs.admin.ch%2Fbfsstatic%2Fdam%2Fassets%2F447342%2Fmaster&usg=AFQjCNEWfvGyIZSYnMZvvmAg3ABWIITSDA&bvm=bv.146094739,d.d2s>

OFS, (2010). *Participation à la formation continue en Suisse : Premiers résultats du module «Formation continue» de l'enquête suisse sur la population active 2009*. Neuchâtel : OFS.

Organisation International pour les Migrations OIM (2016). Site consulté le 29 mars dans <http://migration.iom.int/europe/>

Péreau, N. (2014). Identité individuelle et identité collective ISP. ANNALES. Consulté le 29 mars 2017 dans : <http://www.prepa-isp.fr/wp-content/annales/1-enm/culturege/idindividitecollective2014.pdf>

Pierre Larousse. *Dictionnaire Larousse en linge*. Consulté le 20 novembre 2016 dans <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/insertion/43331?q=insertion#43235>

Prodolliet, S. (2010). *L'intégration : un moyen de parvenir à l'égalité des chances ou un instrument de mesure pour prendre des sanctions ? Déclaration de principe et recommandations de la Commission fédérale pour les questions de migration*. Berne, Suisse : Bundespublikationen.

Provent-Vonau, S. (2014). *L'appropriation de la langue française par les femmes migrantes : enjeux, paradoxes et dynamiques identitaires*. Master : Conduite de projet & développement des territoires. Université de Lorraine.

Py, B. (1995). *Migration, apprentissage et réorganisation des compétences linguistiques*. Lausanne : L'âge d'homme, p.119-146.

Revuz, C. (1991) La langue étrangère entre le désir d'un ailleurs et le risque de l'exil. In *La formation aux langues étrangères*. France : Education Permanente, n° 107 (1991-2).

Robert A.-M. , Gilkinson, T. (2012) *Santé mentale et bien-être des immigrants récents au Canada : Données de l'Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada*. Consulté dans <http://www.cic.gc.ca/francais/pdf/recherche-stats/sante-mentale.pdf> le 11 décembre 2016

Schimmele, Ch. & Wu Zheng (2015). La nouvelle immigration et l'identité ethnique, « *Population Change and Lifecourse Strategic Knowledge Cluster Discussion Paper Series/ Une Réseau stratégique de connaissance Changements de population et parcours de vie. Document de travail : Vol.3 :Iss.2, Article 4.*

Secrétariat d'Etat aux migrations SEM (2012). Rapport du Conseil fédéral sur la libre circulation des personnes et l'immigration en Suisse. Consulté le 25 mars 2017 dans : <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/aktuell/news/2012/2012-07-040/ber-br-f.pdf>

SEM (2014). L'intégration : une bonne affaire ! Programmes cantonaux d'intégration (PIC). Consulté le 31 mars 2017 : <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/aktuell/reden-interviews/2014/2014-02-28.html>

Secrétariat d'Etat aux migrations SEM (2016). Programmes cantonaux d'intégration 2014-2017. *Rapport intermédiaire*. Consulté le 31 mars 2017 dans : <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/berichte/kip/2016/zwber-kip-2016-f.pdf>

Secrétariat d'Etat aux migrants SEM. Consulté le 23 mars 2017 dans : <http://www.fide-info.ch/fr/fide>

Secrétariat d'Etat aux migrations SEM (2017). Consulté dans le site : <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home.html>

Seguel Eduardo, D. (2011). Des Suisses de l'étranger, des étrangers en Suisse...? Le cas de quatorze Suisses d'origine bolivienne et argentine et leur insertion sur le marché de l'emploi à Genève. Maîtrise : Université de Genève. Consulté le <http://archive-ouverte.unige.ch>

Service Communautaire de la Planchette (s.d.). *Facteurs d'intégration, difficultés*. Consulté le 28 novembre 2015 dans <http://www.planchette.ch/dossiers/facteursintegration.html>

TAP, P. (1988). *La société Pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*, Dunod, Bordas, Paris.

Tsoukala A. & Ceyhan A. (1997). Contrôle de l'immigration : mythes et réalités. *Culture et conflits*. Centre d'études sur les conflits liberté et sécurité. L'Harmattan

Tyne, H. (2012). Acquisition d'une langue seconde en milieu naturel : contextes et enjeux. In H. Adami & V. Lequerc (Eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 23-50). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Undurraga, C. (1996). Un cadre pour appréhender l'apprentissage chez des adultes en formation. In Etienne Bourgeois (Éd.). *L'adulte en formation, Regards pluriels*. (pp.74-81) Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A.

Veillette, J. & Gohard-Radenkovic, A. (2012). *Parcours d'intégration d'étrangers en milieux plurilingues : le cas du Canton de Fribourg (Suisse)*. Université de Fribourg, Suisse.

Wikipédia. Consulté le 29 mars 2017 dans : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Suisse>

Liste des annexes

1. Grille d'entretien avec les interviewé-e-s
2. Tableau d'information sur les interviewé-e-s
3. Tableaux de synthèse des entretiens sur les facteurs institutionnels
4. Tableaux de synthèse des entretiens sur les facteurs situationnels
5. Tableaux de synthèse des entretiens sur les facteurs dispositionnels
6. Tableaux de synthèse des entretiens sur les facteurs informationnels

Retranscription d'entretien avec les interviewé-e-s

7. Retranscription de l'entretien avec Aida
8. Retranscription de l'entretien avec Bernard
9. Retranscription de l'entretien avec Céline
10. Retranscription de l'entretien avec Dani
11. Retranscription de l'entretien avec Eddy
12. Retranscription de l'entretien avec Fanny
13. Retranscription de l'entretien avec Gabie
14. Retranscription de l'entretien avec Karim
15. Retranscription de l'entretien avec Mario
16. Retranscription de l'entretien avec Nora
17. Retranscription de l'entretien avec Pilar