

Apprendre le français en contexte migratoire : une expérience sous tensions ?

Auteur : Médart, Fanny

Promoteur(s) : Faulx, Daniel

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2025-2026

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/25285>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



UNIVERSITÉ DE LIÈGE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE, LOGOPÉDIE ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Apprendre le français en contexte migratoire : une expérience sous tensions ?

Analyse compréhensive des parcours de formation d'adultes engagés dans l'Enseignement pour Adultes à Liège

Sous la direction du Professeur Daniel Faulx
Lecteurs : Hassan Benyekhlef et Deghilage Anne-Sophie

Mémoire présenté par Fanny Médart (S991868)
En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences
de l'Éducation à finalité formation des adultes

Année académique 2025-2026

« Celui qui déplace la montagne commence par enlever les petites pierres. »

Confucius (V^e siècle av. J.-C.)

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier les personnes ayant accepté de participer à cette recherche et de me partager une partie de leur histoire et de leur vécu. Sans leur confiance et leur disponibilité, ce travail n'aurait pas pu voir le jour.

Je souhaite remercier Monsieur Daniel Faulx, mon promoteur, pour son accompagnement tout au long de ce travail et de ces trois années. Dès nos premiers échanges, il m'a encouragée à suivre mon cœur alors que je m'interrogeais sur la compatibilité horaire de cette finalité avec ma situation professionnelle. À travers ses cours, il m'a également transmis sa passion pour la formation des adultes.

Je remercie chaleureusement Marine Winand pour son accompagnement, sa disponibilité et la pertinence de ses *feedbacks* tout au long de cette recherche. Ses encouragements et son regard soutenant ont été particulièrement précieux dans les périodes de doute. Je remercie également l'équipe de l'UAFA pour l'organisation des salons qualitatifs, qui nous ont offert de véritables espaces de réflexion, de partage et de cheminement méthodologique tout au long de ce travail.

Je remercie également ma famille pour son soutien durant ces années d'études. Merci tout particulièrement à mon fiancé pour sa patience, ses encouragements, ses relectures et ses conseils durant la réalisation de ce mémoire. Sa présence à mes côtés m'a permis de persévérer dans les moments de doute. Merci également à ma belle-sœur pour le temps consacré à la relecture de ce travail et pour ses remarques précieuses. Je remercie enfin ma maman pour son aide indispensable dans la gestion du quotidien, qui m'a permis de mener ce projet à son terme plus sereinement.

Table des matières

1.	Introduction.....	1
2.	Revue de la littérature	3
2.1.	Histoire croisée de la Promotion sociale et des politiques migratoires en Belgique .	3
2.2.	Intégration sociale et professionnelle des personnes immigrées : entre discours, attentes et réalités	5
2.3.	Entre choix et obligation : l'apprentissage du français comme passage obligé	8
2.4.	Les expériences de formation sous tension	10
2.5.	Comprendre la spécificité de l'adulte apprenant	11
2.6.	Des conditions pédagogiques sous contraintes institutionnelles	13
2.7.	La formation comme espace de transformation	15
2.8.	Synthèse des apports théoriques.....	16
3.	Méthodologie.....	17
3.1.	Ancrage de la recherche et positionnement méthodologique	17
3.2.	Dispositif de recherche et recueil de données.....	18
3.3.	Analyse de données	20
3.4.	Considérations éthiques et limites de la recherche	21
4.	Résultats.....	24
4.1.	Introduction.....	24
4.2.	Structure de présentation des résultats.....	24
4.3.	S'engager en formation pour structurer un quotidien incertain.....	25
4.4.	Se construire des perspectives d'avenir	27
4.5.	S'engager dans les apprentissages : une expérience fragile et située	28
4.6.	Entrer en relation par la langue	34
4.7.	L'incertitude comme dynamique transversale	36
4.8.	Éléments de synthèse.....	37
5.	Discussion des résultats	39
5.1.	Apprendre le français dans l'incertitude	39
5.2.	Habiter la langue : entre insécurité linguistique et reconnaissance	41
5.3.	Trouver sa place dans les interactions de formation	41
5.4.	Négocier son parcours de formation.....	42
5.5.	Limites de l'étude et posture de recherche.....	43
5.6.	Perspectives de la recherche	44

6.	Conclusion	45
7.	Bibliographie	46
8.	Annexes	49

1. Introduction

L'intégration des personnes immigrées constitue un enjeu central dans les sociétés contemporaines, au croisement de dimensions sociales, économiques et politiques. En Belgique francophone, les dispositifs d'intégration reposent sur des logiques parfois ambivalentes, combinant des objectifs d'inclusion avec des exigences d'adaptation aux normes du pays d'accueil, notamment en matière linguistique, professionnelle et sociale (Meunier, 2023 ; CRIPEL, 2024). Ces exigences s'inscrivent dans des politiques de plus en plus marquées par des logiques d'activation et de responsabilisation individuelle, qui tendent à faire de l'apprentissage du français un préalable à l'accès aux droits et à l'insertion (CIRÉ, 2020 ; Bellal et al., 2024).

Les politiques d'intégration reposent sur des conceptions variées de l'intégration, oscillant entre reconnaissance des différences et attentes d'adaptation aux normes du pays d'accueil (Meunier, 2023). Ces tensions se répercutent notamment dans les dispositifs de formation linguistique destinés aux personnes immigrées.

L'apprentissage du français occupe dès lors une place centrale dans les parcours d'intégration. S'il constitue un levier d'accès à la formation et à l'emploi, il peut également être vécu comme une contrainte institutionnelle, inscrite dans des trajectoires migratoires marquées par des vulnérabilités sociales, administratives et psycho-affectives (Kolela-Kabangu, 2024). Ces tensions se prolongent dans les dispositifs de formation pour adultes, où les exigences institutionnelles peuvent entrer en décalage avec les réalités vécues par les apprenants. Cette recherche s'appuie sur ce constat, issu d'observations de terrain mettant en évidence un écart entre les finalités émancipatrices de la formation des adultes et les logiques contemporaines de standardisation.

Parmi ces dispositifs, l'Enseignement pour Adultes, historiquement désigné comme Enseignement de Promotion sociale, occupe une position stratégique. À la fois espace de qualification, de socialisation et de développement personnel, il se situe à l'intersection des politiques d'intégration et des logiques éducatives. Toutefois, les transformations récentes du dispositif tendent à renforcer les exigences de certification, de performance et de conformité, au risque de limiter la prise en compte des trajectoires singulières des apprenants (Bellal et al., 2024 ; Zouari, 2022).

Si ces dispositifs ont fait l'objet de nombreux travaux centrés sur leurs cadres institutionnels et leurs logiques organisationnelles, le vécu subjectif des apprenants en contexte migratoire apparaît moins documenté dans la littérature. La présente étude entend dès lors déplacer le regard vers l'expérience des participants afin de saisir la manière dont ils habitent, interprètent et mettent en sens leurs apprentissages, dans un processus de biographisation.

Dans cette perspective, la question qui guide ce travail est la suivante : comment des personnes immigrées engagées dans un parcours de formation en Enseignement pour Adultes vivent et interprètent leur cheminement formatif, notamment au regard des obstacles rencontrés et des ressources mobilisées, et des effets de ces expériences sur leur trajectoire sociale et professionnelle ?

Cette recherche s'inscrit plus spécifiquement dans le contexte de l'Enseignement pour Adultes à Liège.

Afin d'éclairer cette question, l'étude vise à analyser les logiques à l'œuvre dans les parcours de formation d'adultes en contexte migratoire, en s'appuyant sur leurs récits. Elle s'inscrit dans une approche qualitative compréhensive, fondée sur la Méthode de Théorisation Ancrée (MTA), permettant d'explorer la manière dont les apprenants donnent sens à leur formation.

Le présent travail s'organise comme suit : une première partie propose une revue de la littérature consacrée aux politiques d'intégration, aux modèles sociologiques qui les sous-tendent et aux spécificités de l'apprentissage en contexte migratoire. La seconde présente le cadre méthodologique et les choix de recherche. La troisième partie est dédiée à l'analyse des résultats issus des entretiens. Enfin, la dernière propose une discussion des résultats au regard des apports théoriques et des enjeux du terrain.

2. Revue de la littérature

2.1. Histoire croisée de la Promotion sociale et des politiques migratoires en Belgique

Des politiques migratoires évolutives et ambivalentes

L'histoire de l'immigration en Belgique s'inscrit dans des logiques économiques et politiques changeantes. Dès le XIX^e siècle, les déplacements migratoires répondent en grande partie aux besoins de main-d'œuvre liés à l'industrialisation. Après la Seconde Guerre mondiale, cette immigration de travail se structure davantage à travers plusieurs conventions bilatérales conclues notamment avec l'Italie (1946), l'Espagne (1956), la Grèce (1957), le Maroc et la Turquie (1964), afin de pourvoir les secteurs industriels, miniers et de la construction (CIRÉ, 2020). À cette époque, l'immigration de travail est principalement pensée à partir des besoins de production. Les personnes immigrées sont alors principalement considérées comme une main-d'œuvre destinée à répondre aux besoins économiques, plutôt que comme des membres à part entière de la société d'accueil. Leur présence est alors envisagée comme temporaire, ce qui tend à reléguer la maîtrise de la langue au second plan par rapport aux exigences du travail (Laacher & Sayad, 1999).

Cette mise en perspective rappelle que l'immigration n'est pas seulement un fait démographique ou humain : elle est aussi étroitement liée aux besoins économiques du pays d'accueil, ainsi qu'aux catégories administratives, juridiques et politiques qui encadrent les parcours migratoires. Des statuts comme ceux de primo-arrivant, de demandeur d'asile, de bénéficiaire du revenu d'intégration sociale (RIS) ou encore de bénéficiaire d'une protection temporaire définissent notamment des conditions d'accès différenciées aux dispositifs institutionnels et aux processus d'intégration (CRIPEL, 2024). Ces catégories ne sont pas neutres : elles traduisent des manières spécifiques de penser la place des personnes immigrées dans la société et orientent les attentes à leur égard, notamment en matière d'insertion et de participation sociale. Elles portent également sur certaines compétences jugées nécessaires pour s'intégrer, comme la maîtrise de la langue. De ce point de vue, comme le précisent Laacher et Sayad (1999), les termes mobilisés pour penser l'immigration, l'insertion ou l'intégration participent eux-mêmes à des rapports de pouvoir et à des luttes de définition du social.

La crise économique de 1974 marque toutefois un tournant, avec l'instauration d'un moratoire sur l'immigration de travail et le passage progressif à une politique dite « d'immigration zéro » (CIRÉ, 2020). Ce changement s'accompagne d'un durcissement des conditions d'entrée et de séjour, d'une gestion administrative renforcée et de la mise en place

progressive de centres d'accueil pour demandeurs d'asile dans les années 1980 (Fedasil, 2023). Parallèlement, les regroupements familiaux, les demandes d'asile et les migrations humanitaires deviennent progressivement les canaux principaux d'arrivée de nouveaux migrants (CIRÉ, 2020).

Sur le plan européen, ces évolutions s'intègrent dans une dynamique plus large de sécurisation des frontières et de gestion restrictive des flux migratoires. Depuis les années 2000, l'Union européenne a mis en place des dispositifs tels que Frontex ou Eurosur, accentuant le contrôle des frontières extérieures et introduisant des mécanismes de conditionnalité dans l'accès aux droits sociaux et à la régularisation des statuts (EUR-Lex, 2011 ; CRIPEL, 2024). Cette logique tend à faire reposer de plus en plus la responsabilité de l'intégration sur les individus eux-mêmes, occultant les nombreux obstacles structurels qu'ils rencontrent dans leurs trajectoires tels que les discriminations, la précarité ou encore l'accès à l'emploi et à la formation. Ces transformations contribuent à faire de la maîtrise de la langue non seulement une exigence institutionnelle croissante, mais aussi un enjeu dont les implications varient fortement selon les parcours migratoires, les conditions de vie et les ressources des personnes concernées. Elle s'inscrit dans des trajectoires de vie marquées par la migration, des ruptures et des recompositions, qui influencent le rapport à l'apprentissage et à la formation.

De la Promotion sociale à l'Enseignement pour Adultes : un dispositif sous tension

L'évolution des politiques migratoires a redéfini, au fil des réformes, les dispositifs d'insertion et d'intégration mis en place par les pouvoirs publics. Si ces deux notions sont souvent associées dans les politiques migratoires et les dispositifs de formation, elles renvoient toutefois à des logiques partiellement différentes. La notion d'intégration, largement développée dans les sciences humaines et sociales, désigne différentes formes de participation à la société et renvoie aux relations qu'entretiennent les individus avec les structures sociales, économiques, culturelles et politiques de la société d'accueil (Mesure & Savidan, 2006). À l'inverse, la notion d'insertion est davantage mobilisée dans le champ des politiques publiques et de l'accompagnement socio-professionnel. Elle renvoie plus spécifiquement à l'accès à la formation, à l'emploi ou encore à l'autonomie socio-économique.

Parmi ces dispositifs figure l'Enseignement pour Adultes, historiquement désigné comme Enseignement de Promotion sociale et récemment rebaptisé comme tel par le décret de la Communauté française de 2025 (cf. Annexe 1). Ce dispositif occupe une place centrale à l'intersection de ces différentes logiques, articulant des objectifs d'insertion socio-

professionnelle, d'intégration sociale et de responsabilisation des personnes immigrées. L'apprentissage du français y occupe, dès lors, une place particulière, à la fois comme outil d'accès à la formation et à l'emploi, mais aussi comme enjeu central des parcours d'intégration. Il ne se réduit toutefois pas à une compétence technique. Il renvoie également à une expérience vécue, traversée par des enjeux identitaires, relationnels et biographiques.

L'Enseignement de Promotion sociale s'est historiquement inscrit dans une dynamique d'éducation permanente et de seconde chance, visant à permettre à des adultes de se former, de requalifier leur parcours professionnel et de favoriser leur développement personnel et citoyen. Le dispositif a ainsi longtemps combiné une fonction de revalorisation des savoirs avec une visée d'émancipation sociale (Décret du 16 avril 1991 organisant l'Enseignement de Promotion sociale).

Cependant, depuis les années 2000, les réformes successives ont contribué à réorienter l'Enseignement de Promotion sociale vers une logique plus professionnalisante, étroitement articulée aux besoins du marché du travail. Cette évolution est particulièrement perceptible dans la réforme récente qui rebaptise officiellement l'Enseignement de Promotion sociale en « Enseignement pour Adultes » (Communauté française, 2025), illustrant un changement de paradigme institutionnel. Le rapport d'état des lieux de la Promotion sociale (FWB, 2023) rend ainsi compte des tensions croissantes entre la visée émancipatrice historique et les logiques gestionnaires et normatives qui tendent aujourd'hui à dominer.

Comme le soulignent Bellal et al. (2024), ces réformes participent à une transformation des finalités pédagogiques, où les impératifs de certification, d'évaluation standardisée et de performance occupent une place de plus en plus centrale, parfois au détriment de la prise en compte des trajectoires et des besoins spécifiques des apprenants. Ces mutations interrogent particulièrement les parcours des personnes immigrées. Celles-ci se heurtent souvent à des difficultés spécifiques, telles que la maîtrise insuffisante du français, la non-reconnaissance des diplômes antérieurs, la précarité financière ainsi que les exigences administratives liées aux cheminements d'intégration (Zouari, 2022). Ces éléments invitent dès lors à interroger plus largement les cadres institutionnels et les logiques d'intégration dans lesquels s'inscrivent ces trajectoires.

2.2. Intégration sociale et professionnelle des personnes immigrées : entre discours, attentes et réalités

Des politiques d'intégration sous condition

Au-delà des cadres institutionnels précédemment évoqués, les représentations dominantes de l'intégration dans les sphères publiques et médiatiques prolongent la logique de responsabilisation individuelle. Meunier (2023) rappelle qu'une large majorité de la population belge francophone considère que l'apprentissage du français relève avant tout de l'effort personnel des personnes immigrées. Cette perception, confirmée notamment par l'enquête de Lucchini (2012), produit des effets directs sur les trajectoires d'insertion. La langue devient ainsi un marqueur central de la « bonne intégration » : son acquisition conditionne l'accès à certains droits sociaux tels que le revenu d'intégration ou la nationalité belge (CIRÉ, 2020), et participe à valider la légitimité des parcours migratoires auprès des institutions (CRIPEL, 2024). Derrière cette responsabilisation individuelle se construit un véritable mécanisme de tri institutionnel. Les personnes peu scolarisées ou rencontrant des difficultés dans l'apprentissage linguistique se retrouvent particulièrement vulnérables, exposées au risque de précarisation croissante. Loin d'être neutre, cette exigence linguistique tend ainsi à renforcer les inégalités préexistantes plutôt qu'à les corriger (Bellal et al., 2024).

Modèles d'intégration et place des exigences linguistiques : entre assimilation et pluralisme

Les tensions relevées dans les politiques d'intégration s'éclairent à la lumière des modèles sociétaux mobilisés en sciences sociales. En s'appuyant sur les travaux de Martiniello, Meunier (2023) rappelle que ces modèles se situent sur un continuum allant de l'assimilation à l'intégration pluraliste (cf. Annexe 2). Tandis que la première exige une adaptation complète aux normes du pays d'accueil, la seconde valorise la reconnaissance des différences et une adaptation réciproque des parties. Si les discours politiques et les cadres législatifs officiels en Belgique revendiquent généralement une orientation pluraliste (CIRÉ, 2020), les dispositifs concrets d'intégration traduisent encore fréquemment des exigences d'adaptation unilatérales. Cette réalité se manifeste notamment dans les parcours des apprenants de l'Enseignement pour Adultes. Celles-ci se matérialisent en particulier par des obligations linguistiques strictes. La maîtrise du français tend ainsi à devenir une condition d'accès aux dispositifs et aux droits. Cette exigence se traduit par des démarches administratives balisées, qui laissent peu de place à la prise en compte des trajectoires individuelles (CIRÉ, 2020 ; CRIPEL, 2024). Elle s'accompagne d'une standardisation croissante des référentiels pédagogiques dans les dispositifs de formation (Bellal et al., 2024).

Des limites structurelles aux expériences d'intégration : tensions et inégalités

Comme évoqué précédemment, les trajectoires d'intégration des personnes immigrées restent traversées par des obstacles structurels persistants, qui influencent les possibilités d'insertion professionnelle, de formation et de reconnaissance sociale. L'entrée dans certaines formations qualifiantes constitue notamment une réalité bien documentée (CIRÉ, 2020). À ces contraintes s'ajoutent fréquemment des vulnérabilités psycho-affectives liées aux parcours migratoires et aux expériences d'exil (Kolela-Kabangu, 2024).

Ces différentes contraintes influencent les conditions dans lesquelles les personnes s'engagent dans les dispositifs de formation, en particulier dans l'apprentissage du français. Au-delà de ces constats généraux, ces freins se déploient de manière spécifique au sein des dispositifs de formation en Enseignement pour Adultes. Les apprenants, souvent confrontés à des logiques administratives normées, doivent s'inscrire dans des dispositifs où la pression à la certification laisse peu de place à la reconnaissance des trajectoires individuelles, des acquis informels ou des rythmes d'apprentissage différenciés (Bellal et al., 2024 ; Broussal, 2020).

Il convient de considérer la manière dont les apprenants vivent et s'approprient ces exigences dans leur engagement en formation. Les dispositifs proposés imposent des temporalités et des normes linguistiques susceptibles d'entrer en tension avec les besoins et les rythmes des apprenants, en particulier lorsque leurs situations sont marquées par des contextes de précarité, de migration ou de reconversion.

Toutefois, ces contraintes ne s'exercent pas de manière uniforme, dans la mesure où les apprenants arrivent avec des parcours langagiers et migratoires déjà constitués. L'apprentissage du français s'inscrit ainsi dans une biographie langagière préexistante, entendue comme un ensemble de langues, de pratiques et d'expériences qui participent à la construction identitaire des individus. Dans cette perspective, les langues ne constituent pas uniquement des outils de communication, mais s'ancrent dans une histoire personnelle et sociale, contribuant à structurer le rapport à soi et aux autres (Simon & Maire Sandoz, 2008).

Dès le départ, les apprenants peuvent être confrontés à des normes linguistiques et culturelles parfois en décalage avec leurs répertoires langagiers et leurs expériences antérieures. Ce processus implique un travail d'ajustement et de reconfiguration de soi, dans lequel les individus cherchent à articuler leur histoire personnelle avec les cadres sociaux et institutionnels dans lesquels ils évoluent (Molinié, 2000 ; Galligani, 2023).

Cette dynamique de responsabilisation conduit certains apprenants à vivre ces dispositifs comme des lieux d'évaluation permanente, où chaque étape conditionne l'accès à des droits sociaux ou à un statut administratif stable, renforçant un sentiment de contrôle institutionnel plus que de soutien à l'intégration (Biasin, 2018). D'autres, au contraire, parviennent à mobiliser ces formations comme des espaces de ressources et de reconnaissance dès lors que les conditions pédagogiques leur permettent d'exprimer leurs trajectoires et d'investir leurs acquis personnels (Galligani, 2023).

L'intégration apparaît ainsi moins comme un simple parcours de conformité aux attentes institutionnelles que comme un processus relationnel et négocié, traversé de rapports de pouvoir et de tensions permanentes (Biasin, 2018). Cette complexité de l'expérience formative vécue par les personnes immigrées en Enseignement pour Adultes constitue le cœur de la présente recherche.

2.3. Entre choix et obligation : l'apprentissage du français comme passage obligé

Une injonction linguistique au cœur des politiques d'intégration

En Belgique francophone, cette orientation se traduit par le développement de dispositifs conditionnant certains accès administratifs, sociaux ou professionnels à l'apprentissage du français. L'obligation, pour certains bénéficiaires du revenu d'intégration sociale (RIS), de suivre des cours de français dans le cadre d'un parcours d'insertion négocié avec les CPAS constitue l'une des manifestations de cette logique (CIRÉ, 2020). Cette conditionnalité témoigne d'un glissement des politiques sociales vers des logiques d'activation et de responsabilisation individuelle, où l'intégration tend à être pensée comme un effort à produire par les personnes concernées (Meunier, 2023).

Cette évolution s'appuie sur une conception instrumentale de la langue, envisagée avant tout comme un prérequis à l'insertion socio-professionnelle et à l'accès aux droits (Meunier, 2023). Le CRIPEL (2024) montre que cette conception conduit à réduire l'intégration à une série d'obligations linguistiques et administratives. La maîtrise de la langue devient une condition d'accès aux droits, mais aussi un indicateur implicite de conformité aux attentes sociales. Les individus peuvent alors être situés sur un continuum implicite entre intégration reconnue et insuffisance supposée (Laacher & Sayad, 1999).

Cependant, ces exigences s'inscrivent dans des trajectoires individuelles marquées par la mobilité et la reconstruction identitaire (Molinié, 2000). Le déplacement géographique et

culturel confronte les individus à une remise en question de leur place dans différents espaces sociaux, notamment linguistiques. Dans ce contexte, apprendre la langue du pays d'accueil revient aussi à se repositionner dans un nouvel ordre social et symbolique (Delory-Momberger, 2022).

Enfin, apprendre le français ne peut être dissocié du travail biographique opéré par les individus. Comme le démontre Delory-Momberger (2022), l'appropriation des savoirs s'insère dans une dynamique plus large de construction de soi, où l'histoire des individus joue un rôle déterminant. La langue devient à la fois une ressource d'intégration et un support à partir duquel les individus reconfigurent leur histoire et leur place dans la société.

Apprendre la langue : un passage obligé plus qu'un choix

Dans les dispositifs de l'Enseignement pour Adultes, la maîtrise du français constitue souvent un préalable à l'accès aux formations qualifiantes et à la progression dans les filières proposées. Cette réalité confronte certains apprenants à des rythmes et des exigences parfois éloignés de leurs ressources langagières et de leurs trajectoires biographiques réelles (Bellal et al., 2024).

Comme le souligne Meunier (2023), certaines personnes faiblement francophones sont déjà insérées professionnellement ou engagées dans des formes variées de participation sociale. Galligani (2023) précise que les usages de la langue sont multiples et s'appuient sur des compétences langagières en situation, souvent éloignées des critères linguistiques institutionnels qui balisent les dispositifs d'évaluation. Cette diversité invite à dépasser une vision homogène de l'apprentissage linguistique, en s'intéressant aux pratiques concrètes de communication et aux répertoires plurilingues que mobilisent les apprenants dans leur quotidien (Juillard, 2015).

Une dimension ambivalente : entre émancipation et contrôle

La maîtrise du français peut également constituer un levier d'émancipation. Biasin (2018) montre que, dans un cadre soutenant et respectueux des parcours, elle peut favoriser la restauration de la confiance et soutenir des dynamiques d'autodétermination. Dans cette perspective, Hambye et Romainville (2014b) invitent à questionner les évidences qui réduisent la langue à un simple outil technique d'intégration. Ils soulignent au contraire que son appropriation est indissociable des contextes sociaux et des histoires de vie des sujets.

Ce potentiel émancipateur demeure toutefois traversé par des tensions institutionnelles persistantes. Les processus de standardisation et de rendement peuvent limiter la place accordée aux cheminements singuliers et aux temporalités propres aux apprenants (Bellal et al., 2024).

2.4. Les expériences de formation sous tension

Des dispositifs confrontés aux réalités de l'exil

L'épreuve de l'exil, les vulnérabilités psycho-affectives, les contraintes économiques ou encore l'incertitude administrative peuvent limiter la disponibilité cognitive et émotionnelle nécessaire à l'apprentissage d'une langue, en particulier lorsque les dispositifs imposent des rythmes peu ajustés aux situations vécues (Métraux, 2017 ; Kolela-Kabangu, 2024). Dans certains cas, ces difficultés fragilisent l'engagement en formation et peuvent conduire à des interruptions, voire à des formes de désengagement ou d'abandon telles qu'observées dans l'Enseignement de Promotion sociale (Bourdoncle, 1986).

Les situations de formation peuvent également confronter les apprenants à des attentes linguistiques et scolaires éloignées de leurs repères antérieurs. Les normes académiques et les modes d'évaluation mobilisés dans certains dispositifs laissent parfois peu de place à la diversité des parcours, des rythmes d'apprentissage ou des compétences acquises hors des cadres scolaires traditionnels (Bellal et al., 2024). Ces écarts peuvent renforcer un sentiment d'illégitimité ou d'insécurité face aux apprentissages.

Entre contrainte institutionnelle, espoir et résignation

Pour de nombreux apprenants, la formation est d'abord une réponse à une contrainte administrative ou sociale. Le choix de suivre un cursus en Enseignement pour Adultes est souvent conditionné par des obligations imposées par le CPAS, l'ONEM ou d'autres institutions (CIRÉ, 2020). Le sentiment d'être réellement acteur de son cheminement est parfois affaibli par une impression de devoir "cocher des cases" ou s'adapter à une offre préexistante, sans marge de négociation, ce qui peut entrer en contradiction avec les objectifs de reconnaissance des profils et de valorisation des acquis historiquement associés à l'Enseignement de Promotion sociale (Décret du 16 avril 1991). Ces contraintes institutionnelles peuvent affecter la motivation des apprenants, mais aussi leur persévérance dans le cursus (Meunier, 2023 ; Faux & Danse, 2021).

Malgré cela, ces espaces ne sont pas uniquement vécus comme des lieux de contrôle ou de normalisation. Biasin (2018) montre qu'apprendre le français peut soutenir des dynamiques de restauration de la confiance et de réappropriation progressive du pouvoir d'agir. Delory-Momberger (2022) souligne également que les processus de formation participent à un travail de reconstruction biographique, dans lequel les individus cherchent à redonner une cohérence à leurs trajectoires et à leurs projets.

Les recherches rappellent le caractère profondément ambivalent de ces dispositifs de formation. Hambye et Romainville (2014b) invitent à dépasser une vision purement instrumentale de l'apprentissage de la langue, en montrant que celui-ci engage des enjeux sociaux et identitaires plus larges. Meunier (2023) attire toutefois l'attention sur le fait que cette ressource peut devenir une épreuve lorsque les exigences institutionnelles et les attentes normatives prennent le pas sur les réalités des parcours.

2.5. Comprendre la spécificité de l'adulte apprenant

Des trajectoires de formation non linéaires

Comprendre l'engagement des adultes suppose de considérer les réalités biographiques, sociales et professionnelles qui influencent leurs manières d'investir les apprentissages. Dans la perspective de la sociologie clinique développée par de Gaulejac et al. (2012), les phénomènes sociaux ne peuvent être compris indépendamment de la manière dont les individus les vivent, se les représentent et y participent. L'expérience de formation ne peut être réduite à une simple réponse à des exigences institutionnelles ou pédagogiques. Les ruptures, les mobilités et les recompositions identitaires influencent le rapport au savoir ainsi que les manières dont les individus investissent les apprentissages (Delory-Momberger, 2022 ; Molinié, 2000).

Contrairement aux modèles scolaires plus linéaires traditionnellement associés à l'enfance ou à l'adolescence, la formation des adultes s'inscrit dans des parcours de vie déjà constitués, marqués par des réalités sociales, professionnelles et personnelles variées. Carré et Mayen (2019) rappellent que l'adulte apprenant entretient une relation au savoir étroitement liée à son histoire, à ses acquis antérieurs et aux significations qu'il attribue aux apprentissages. Cet engagement ne peut dès lors être dissocié des contextes de vie dans lesquels il prend place (Lainé, 1998).

Selon Bellal et al. (2024), les parcours des adultes sont marqués par des reprises d'études, des reconversions professionnelles ou encore des interruptions liées aux conditions

de vie. Faulx et Danse (2021) rappellent quant à eux que l'engagement en formation s'inscrit dans des temporalités et des contraintes parfois éloignées des modèles scolaires traditionnels. Holgado et Rappe (2024) soulignent que ces cheminements impliquent des ajustements continus entre exigences institutionnelles, expériences vécues et réalités quotidiennes.

Pour les personnes engagées dans des parcours migratoires, ces transitions peuvent être fragilisées par l'exil et les processus d'adaptation liés à l'installation dans un nouvel environnement social et linguistique.

Chez l'adulte, l'entrée en formation mobilise également des dimensions identitaires et relationnelles importantes. Le rapport aux apprentissages est souvent influencé par les antécédents scolaires ainsi que par les expériences de reconnaissance ou, au contraire, les situations d'échec et de disqualification accumulées au cours de l'histoire de vie (Lainé, 1998). Faulx et Danse (2021) soulignent à cet égard que cet engagement dépend largement de la possibilité pour les apprenants de trouver une place reconnue au sein du dispositif et d'y percevoir un sens en lien avec leurs projets personnels et professionnels.

Des apprentissages situés et orientés vers l'action

L'apprentissage chez l'adulte ne peut être envisagé indépendamment des situations concrètes dans lesquelles il prend place. Carré et Mayen (2019) rappellent que l'adulte s'engage rarement dans une formation de manière abstraite. Son investissement dépend largement du sens qu'il attribue aux apprentissages ainsi que des liens qu'il peut établir avec ses expériences antérieures, ses projets et ses préoccupations.

Cette approche implique de reconnaître les ressources des apprenants comme une composante essentielle du processus de formation. Faulx et Danse (2021) montrent que partir des acquis, des connaissances expérientielles et des réalités concrètes des adultes en formation relève des principes de l'andragogie. Les apprentissages ne peuvent dès lors être envisagés comme de simples contenus décontextualisés. De son côté, Broussal (2020) évoque la nécessité d'une pédagogie attentive aux réalités singulières, aux rythmes d'apprentissage et aux besoins spécifiques des apprenants. Dans les parcours migratoires, cette attention portée aux réalités des apprenants est essentielle, dans la mesure où ceux-ci mobilisent souvent des répertoires linguistiques, sociaux et culturels variés qui influencent leur manière d'investir les apprentissages (Galligani, 2023).

Ces éléments invitent alors à envisager le rôle du formateur au-delà de la seule transmission de contenus. L'accompagnement des adultes nécessite une capacité d'ajustement

constante aux réalités vécues par les participants. La formation apparaît dès lors moins comme l'application standardisée de méthodes pédagogiques que comme un processus relationnel et situé, dans lequel l'écoute, la flexibilité et la reconnaissance des singularités participent à la création d'un cadre soutenant l'engagement dans les apprentissages (Holgado et Rappe, 2024).

2.6. Des conditions pédagogiques sous contraintes institutionnelles

Entre accompagnement singulier et référentiels standardisés

Les dispositifs de formation destinés aux adultes oscillent entre la prise en compte des singularités des apprenants et les exigences de standardisation portées par les institutions. Zouari (2022) analyse la montée de logiques de normalisation et de certification qui réduisent progressivement les marges d'adaptation pédagogique au profit d'attentes fonctionnelles centrées sur la conformité aux référentiels. Dans le champ de l'Enseignement pour Adultes, Bellal et al. (2024) décrivent également le poids croissant des impératifs de certification et de performance, parfois en décalage avec les temporalités, les contraintes quotidiennes et les besoins réels des apprenants.

Dans le cadre de l'apprentissage du français, ces exigences institutionnelles peuvent entrer en décalage avec les usages situés de la langue et les compétences développées dans les interactions sociales ordinaires (Galligani, 2023). Cette situation interroge directement les possibilités d'accompagnement individualisé. Broussal (2020) défend à cet égard l'importance de dispositifs suffisamment souples pour éviter que la formation soit réduite à une logique de contrôle ou d'ajustement normatif. La prise en compte des expériences vécues, des rythmes d'apprentissage et des réalités sociales des apprenants apparaît alors comme une condition nécessaire du maintien de leur engagement en formation.

Ces marges de manœuvre pédagogiques demeurent toutefois étroitement liées aux contraintes institutionnelles qui encadrent le travail des formateurs. Lainé (1998) décrit un champ de la formation des adultes marqué par une place croissante accordée aux dispositifs techniques, aux exigences de rendement et aux logiques d'efficacité immédiate. Cette évolution favorise une forme de technicisation de l'acte de formation, au risque de limiter les possibilités d'accompagnement réellement ajusté aux singularités des parcours.

L'évaluation : entre reconnaissance et normalisation

Les modalités d'évaluation jouent aussi un rôle structurant dans les dynamiques de formation et d'insertion liées à l'apprentissage du français. Les exigences de certification et les critères académiques mobilisés tendent toutefois à privilégier certaines formes de maîtrise

linguistique plus facilement objectivables et standardisables. Meunier (2023) critique à cet égard des modalités d'évaluation souvent centrées sur des normes scolaires qui rendent partiellement compte des compétences réellement mobilisées par les apprenants dans leur vie quotidienne.

Cette tension apparaît particulièrement visible dans les parcours migratoires, où les usages de la langue se construisent dans des contextes sociaux variés, parfois éloignés des attentes institutionnelles. Les usages situés de la langue, les capacités d'adaptation communicationnelle ou encore les compétences développées dans les pratiques sociales quotidiennes ne correspondent pas toujours aux critères académiques d'évaluation (Galligani, 2023).

Lucchini (2012) met également en évidence le caractère parfois paradoxal de certains dispositifs d'intégration linguistique. Certaines formes d'insertion sociale ou professionnelle exigent en effet un niveau de langue relativement élevé, alors même que ces expériences d'insertion constituent souvent un levier majeur du développement des compétences langagières. Les modalités d'évaluation participent alors non seulement à mesurer les apprentissages, mais aussi à définir les formes de compétences linguistiques considérées comme légitimes.

Des espaces pédagogiques sous contrainte

Les pratiques pédagogiques sont également influencées par des contraintes organisationnelles et des impératifs de gestion qui pèsent sur le champ de la formation des adultes. Alors que Lainé (1998) décrit une technicisation croissante de la formation liée aux impératifs de rendement, Adami (2020) montre que ces logiques influencent aussi les attentes et les conceptions de l'apprentissage du français. Les compétences linguistiques attendues sont alors fréquemment pensées à partir d'objectifs d'insertion, d'autonomie administrative ou d'employabilité.

Broussal (2020) critique à cet égard les approches trop standardisées de la formation, susceptibles de réduire les apprentissages à l'application de procédures ou de référentiels préétablis. Dans des contextes migratoires, linguistiques et sociaux très diversifiés, cette logique peut limiter la prise en compte des besoins singuliers des apprenants ainsi que les possibilités d'adaptation pédagogique.

En limitant les possibilités d'ajustement, ces contraintes institutionnelles risquent de transformer l'espace de formation en un lieu de conformité plus qu'en un levier de changement.

Dès lors, il apparaît nécessaire de repenser la formation non plus seulement comme une réponse technique à des besoins linguistiques, mais aussi comme un processus de subjectivation susceptible de soutenir une transformation du rapport à soi et au monde (Niewiadomski, 2012 ; de Gaulejac et al., 2012).

2.7. La formation comme espace de transformation

Réflexivité, biographisation et reconstruction de soi

Malgré les contraintes décrites précédemment, l'entrée en formation peut constituer un levier de transformation personnelle et sociale. Les apprentissages peuvent alors devenir des processus susceptibles de transformer les cadres de référence à travers lesquels les individus interprètent leur histoire, leurs croyances ou leurs attentes. La formation favorise ainsi une réflexion critique permettant de réinterpréter certaines situations vécues et de redonner une cohérence nouvelle à son parcours (Mezirow, 1997).

Cette perspective rejoint les travaux de Delory-Momberger (2022) sur les processus de biographisation, à travers lesquels les individus cherchent à donner une cohérence à leurs expériences et à leurs trajectoires. Dans les parcours migratoires, ces processus prennent une dimension particulière en raison des ruptures biographiques, linguistiques et sociales liées à l'exil. Molinié (2000) envisage ainsi l'acquisition d'une nouvelle langue comme un espace de repositionnement subjectif participant à des dynamiques de reconstruction identitaire et de reconfiguration des appartenances.

Apprentissage transformateur et pouvoir d'agir

Au-delà de l'acquisition de compétences, la formation peut également participer à une transformation plus large du rapport à soi et à son histoire. Dans la perspective de la sociologie clinique proposée par de Gaulejac et al. (2012), les expériences de formation ne peuvent être comprises indépendamment de la manière dont les individus donnent sens à leur vécu. L'apprentissage permet aux apprenants de se repositionner progressivement dans leur environnement social et dans leurs projets de vie.

Les parcours de formation peuvent soutenir des dynamiques de réappropriation du pouvoir d'agir lorsque les apprenants parviennent à mobiliser les apprentissages dans leurs projets de vie et leurs activités quotidiennes. Dans le cadre de l'apprentissage du français, la maîtrise progressive de la langue renforce les possibilités de participation sociale, d'autonomie ou de projection dans l'avenir (Biasin, 2018).

Ces processus demeurent toutefois étroitement dépendants des conditions pédagogiques et relationnelles dans lesquelles les apprentissages prennent place. La transformation ne constitue dès lors ni un effet automatique de la formation ni une expérience uniforme pour l'ensemble des apprenants.

2.8. Synthèse des apports théoriques

L'analyse de la littérature met en lumière la complexité des parcours d'apprentissage du français chez les adultes engagés dans des trajectoires migratoires. Loin de relever d'un processus linéaire ou uniquement technique, l'entrée en formation se construit au croisement d'histoires de vie marquées par des univers sociaux, professionnels, linguistiques et biographiques divers. Les apprentissages se déploient dans des réalités traversées par des enjeux d'intégration, de reconnaissance, de repositionnement social et de reconstruction identitaire.

Les travaux mobilisés rendent également compte des tensions qui traversent l'Enseignement pour Adultes, notamment dans la manière d'articuler cadres institutionnels, exigences pédagogiques et singularité des parcours. Les possibilités d'accompagnement apparaissent alors étroitement liées aux marges d'ajustement laissées aux formateurs ainsi qu'à la reconnaissance des expériences vécues par les apprenants.

En synthèse de cet état de l'art, la littérature scientifique invite à considérer la formation au-delà de la seule acquisition de compétences linguistiques. Lorsqu'elle prend forme dans des conditions relationnelles et pédagogiques favorisant la participation, la réflexivité et la reconnaissance, elle peut également constituer un espace de transformation du rapport à soi, aux autres et au monde. L'apprentissage du français peut alors soutenir des dynamiques de subjectivation, de reconstruction identitaire et de développement du pouvoir d'agir.

Un décalage apparaît néanmoins entre l'analyse des dispositifs de formation et la compréhension de la manière dont ils sont concrètement vécus par les personnes qui y prennent part. Si de nombreux travaux documentent les cadres institutionnels, pédagogiques ou politiques de l'intégration linguistique, rares sont ceux qui donnent directement accès à l'expérience subjective des apprenants adultes en formation. C'est dans cet espace encore peu exploré que s'inscrit cette recherche, en cherchant à comprendre la manière dont des adultes engagés dans l'apprentissage du français en contexte migratoire composent avec les contraintes, les attentes institutionnelles et les possibilités de transformation qui traversent leur rapport à la formation.

3. Méthodologie

3.1. Ancrage de la recherche et positionnement méthodologique

Cette recherche s'inscrit dans le prolongement d'un questionnement issu de notre pratique professionnelle en tant qu'enseignante auprès d'adultes en situation migratoire. Elle est également nourrie par une expérience personnelle d'adaptation à un environnement linguistique et culturel nouveau. Ces observations ont progressivement fait émerger un intérêt pour la manière dont se construisent les engagements de formation ainsi que pour les éléments susceptibles d'en influencer le déroulement.

Dans ce contexte, il nous est apparu pertinent d'adopter une démarche permettant de saisir ces réalités du point de vue des personnes concernées, en accordant une attention particulière aux dynamiques, aux tensions et aux évolutions qui structurent leurs trajectoires. L'objectif est de comprendre le vécu des personnes rencontrées dans leur complexité et leur singularité.

La recherche s'inscrit dès lors dans une approche qualitative à visée compréhensive, telle que définie en sciences sociales, qui vise à comprendre le sens que les acteurs attribuent à leurs expériences, à leurs parcours et aux situations qu'ils traversent. Cette orientation permet de rendre compte des logiques subjectives à l'œuvre dans les trajectoires de formation, notamment en contexte migratoire, où les engagements en formation sont souvent traversés par des tensions entre contraintes institutionnelles et ressources personnelles.

Sur le plan épistémologique, cette démarche repose principalement sur une logique abductive, caractérisée par des allers-retours constants entre le terrain et l'analyse. Cette orientation ne s'oppose toutefois pas à une démarche inductive, dans la mesure où l'analyse s'appuie également sur une exploration progressive des données. L'abduction permet ici d'articuler production de catégories à partir du terrain et élaboration d'hypothèses interprétatives, dans un processus itératif de construction du sens.

Dans cette perspective, la recherche s'appuie sur la Méthode de Théorisation Ancrée, telle que développée notamment par Paillé et Mucchielli (2012) et adaptée par Lejeune (2025). Cette approche méthodologique vise à produire des catégories d'analyse directement issues du terrain, en s'appuyant sur les discours et les expériences des personnes rencontrées. Elle repose sur un processus progressif de construction du sens, articulant collecte de données, codage, comparaison et élaboration conceptuelle.

Le recours à la MTA apparaît particulièrement pertinent au regard de l'objet de recherche. En effet, les trajectoires de formation des personnes immigrées s'inscrivent dans des réalités complexes, marquées par des dimensions institutionnelles, sociales, linguistiques et identitaires imbriquées. Une approche ancrée permet dès lors de ne pas imposer d'emblée des cadres interprétatifs préexistants, mais de laisser émerger les logiques, les tensions et les ressources à l'œuvre.

Enfin, cette posture méthodologique implique une attention particulière à la réflexivité de la chercheuse. En effet, dans une démarche qualitative compréhensive, nous constituons nous-même un instrument de la recherche. Nos préconceptions, notre histoire et notre position sur le terrain influencent nécessairement le processus d'enquête et d'analyse. C'est pourquoi un travail explicite de mise à distance et de questionnement de ces éléments est intégré à la démarche, notamment à travers la tenue d'un journal de bord et l'explicitation des présupposés de départ.

3.2. Dispositif de recherche et recueil de données

Choix méthodologique : les entretiens compréhensifs

Dans le cadre de cette recherche qualitative à visée compréhensive, nous avons mobilisé des entretiens compréhensifs, tels que développés par Kaufmann (2004), afin d'accéder aux expériences, aux logiques d'action et aux significations que les participants attribuent à leur vécu. Par leur souplesse et leur caractère interactionnel, ces entretiens permettent de co-construire un discours situé, ancré dans les trajectoires individuelles.

Ce dispositif s'avère particulièrement pertinent au regard de la Méthode de Théorisation Ancrée, dans la mesure où il favorise l'explicitation d'éléments parfois implicites et soutient une élaboration progressive des catégories d'analyse à partir du terrain. À travers relances, reformulations et propositions d'interprétation, il permet ainsi d'approfondir les significations que les participants construisent autour de leur histoire.

Ce choix a toutefois été réinterrogé en cours de recherche. Les premiers entretiens ont révélé une tendance à rester au niveau du vécu immédiat, soulevant le risque d'une analyse trop descriptive, voire d'un certain « irénisme » (Lejeune, 2025, p. 116-117), entendu comme une restitution du réel dépourvue de tension analytique.

Dans ce contexte, un recentrage progressif de la démarche s'est opéré autour des trajectoires individuelles, en mobilisant des apports issus de la sociologie clinique. L'attention a été portée non seulement sur les expériences vécues, mais sur leur inscription dans des

parcours biographiques, permettant d'accéder à des processus de transformation, de continuité ou de rupture. Certains entretiens ont ainsi fait apparaître des moments de bascule, au cours desquels le passage d'un discours factuel à une mise en récit plus réflexive a permis de reconfigurer son récit dans une perspective biographique.

Conformément à la logique itérative de la MTA, les entretiens ont été envisagés comme un dispositif évolutif : les premiers échanges ont permis d'explorer le terrain et d'identifier des pistes d'analyse, tandis que les suivants ont été ajustés afin d'approfondir certaines dimensions ou de clarifier des catégories en cours de construction. Une attention particulière a été portée à la diversité des situations, notamment à travers la prise en compte de cas contrastés, afin d'affiner progressivement la compréhension des phénomènes étudiés.

Cette démarche implique enfin une vigilance quant à la posture de la chercheuse. Nous ne nous situons pas uniquement comme collectrice de données, mais comme partie prenante de la relation d'enquête, nos interventions contribuant à la production du discours. Cette vigilance s'est traduite par une attention portée aux effets d'induction dans les entretiens. Les reformulations et propositions d'interprétation, mobilisées pour soutenir l'expression, pouvaient orienter les réponses, en particulier lorsque la maîtrise de la langue était limitée. Une distinction a dès lors été opérée entre les propos des participants et ce qui pouvait relever de notre propre cadre de référence.

Terrain, participants et dispositif d'enquête

La recherche s'inscrit dans le contexte de l'Enseignement pour Adultes à Liège. Les personnes rencontrées sont des adultes issus de l'immigration, engagés en formation, notamment en apprentissage du français.

Sept participants ont été rencontrés sur base volontaire, dans une logique qualitative visant une analyse approfondie des expériences. Une attention a été portée à la diversité des profils, notamment en termes de pays d'origine, d'âge et de parcours, afin de saisir une pluralité de situations.

Dans une perspective ancrée, l'échantillonnage a été envisagé de manière évolutive. Si le choix des participants a principalement reposé sur cette recherche de diversité, l'analyse des premiers entretiens a contribué à orienter progressivement l'attention vers certaines dimensions du phénomène étudié. Cette évolution s'est notamment traduite par un ajustement du guide d'entretien, conçu comme un support souple structuré autour de grandes orientations en lien avec la question de recherche. Conformément à la logique de la MTA, ce guide a été affiné au fil des entretiens afin d'approfondir certaines dimensions et de préciser les éléments émergents.

Ce processus s'inscrit dans une logique d'échantillonnage théorique, au sens où la collecte et l'analyse se nourrissent mutuellement. L'objectif n'est pas d'échantillonner des individus, mais d'affiner la compréhension du phénomène à partir des catégories en émergence.

Les entretiens, d'une durée d'environ une heure, ont été réalisés dans des conditions favorisant un climat de confiance et une parole libre, en dehors du temps de formation et dans des lieux neutres. Ils ont été enregistrés avec l'accord des participants afin de permettre une transcription fidèle.

3.3. Analyse de données

L'analyse des données repose sur un processus de codage progressif, en cohérence avec la Méthode de Théorisation Ancrée. Les entretiens, après transcription, constituent le matériau principal et font l'objet d'une première phase d'appropriation visant à repérer des éléments saillants, des régularités ainsi que des tensions ou contrastes dans les discours.

Un codage ouvert permet d'identifier des unités de sens au plus près des propos des participants, puis de les regrouper dans une logique de catégorisation progressive. Ce travail s'est construit par allers-retours constants entre les données et leur interprétation.

Dans un second temps, les catégories font l'objet d'un travail d'affinement et de mise en relation, fondé sur une comparaison constante entre données et catégories en construction. Les questionnements issus des premières analyses orientent progressivement l'exploration et conduisent à formuler des hypothèses interprétatives, mises à l'épreuve au fil du processus.

Au cours de l'analyse, certaines catégories initialement construites ont été remises en question. Des moments de doute ont notamment émergé lors de la mise en relation de certaines dimensions, dont les liens apparaissaient incertains. Ces questionnements ont également porté sur la structuration même de l'analyse, notamment autour de l'hypothèse initiale de construire deux schématisations distinctes : l'une centrée sur le vécu des apprenants, l'autre sur les dispositifs pédagogiques.

Les échanges menés dans le cadre des cours et des salons qualitatifs ont conduit à recentrer l'analyse sur le vécu des apprenants, notamment en reformulant les étiquettes d'analyse à partir de ce que les dispositifs produisent dans leur expérience. Ce déplacement a permis de clarifier le positionnement de la recherche et d'orienter le travail de conceptualisation.

Le recours à des essais de schématisation a soutenu ce processus en permettant de tester les relations entre catégories et d'identifier certaines formulations trop larges ou peu opérantes.

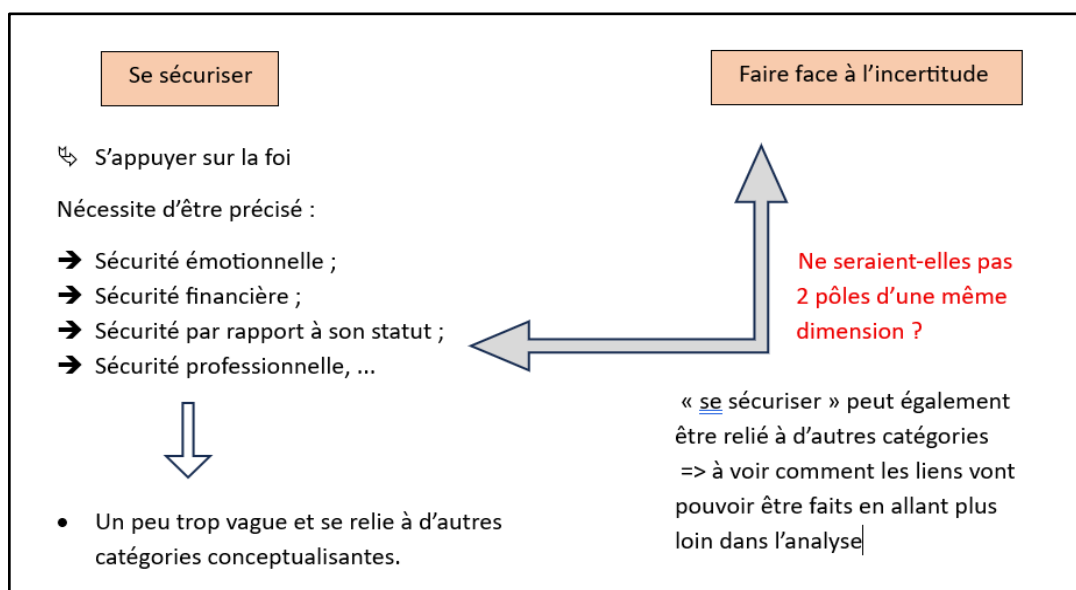


Figure 1 – Schématisation intermédiaire du processus de catégorisation illustrant un questionnement sur le lien potentiel entre « se sécuriser » et « faire face à l'incertitude ».

Comme le montre la figure 1, cette schématisation intermédiaire met en évidence des catégories en cours de stabilisation et les questionnements liés à leur élaboration. Elle fait apparaître le caractère encore trop large de la catégorie « se sécuriser », dont le caractère englobant a nécessité d'en préciser les contours, dans la mesure où elle tend à recouvrir ou traverser plusieurs autres dimensions de l'analyse. Elle illustre ainsi un moment clé du processus de conceptualisation, marqué par l'exploration des liens possibles entre catégories, notamment avec « faire face à l'incertitude », progressivement construite comme dimension structurante.

Ainsi, les catégories ont progressivement fait l'objet d'un travail de conceptualisation visant à dépasser une lecture descriptive et à rendre compte des dynamiques à l'œuvre dans les trajectoires. Ce processus a été soutenu par un journal de bord consignait les questionnements, hésitations et choix analytiques, assurant une traçabilité de l'analyse et une vigilance réflexive. Enfin, l'analyse s'inscrit dans une logique de saturation progressive, lorsque les nouvelles données n'apportent plus d'éléments significativement nouveaux.

3.4. Considérations éthiques et limites de la recherche

Principes éthiques de la recherche

La recherche s'inscrit dans le respect des principes éthiques propres aux sciences sociales. Les personnes rencontrées sont informées des objectifs de la recherche ainsi que des modalités de leur participation. Leur consentement est recueilli préalablement à la réalisation des entretiens. Une attention particulière est portée au respect de l'anonymat et de la confidentialité des données, les informations recueillies étant traitées de manière à ne pas permettre l'identification des participants.

Limites et posture réflexive

Au-delà de ces principes, plusieurs limites et points de vigilance ont été identifiés au cours de la recherche.

Tout d'abord, certaines préconceptions initiales ont pu orienter le regard porté sur l'objet de recherche. Issues à la fois de la pratique professionnelle et des premières observations de terrain, ces représentations tendaient à envisager la formation comme un levier d'émancipation. Elles conduisaient également à considérer les parcours des personnes rencontrées comme relevant principalement d'une démarche volontaire. Le travail de recherche a progressivement permis de nuancer ces lectures, en mettant en évidence le poids des contraintes institutionnelles et administratives dans les trajectoires de formation. Ces cadres de lecture peuvent néanmoins continuer à influencer l'analyse, en orientant l'attention vers certaines dimensions de terrain plutôt que d'autres.

Par ailleurs, la relation de proximité avec le terrain constitue à la fois une ressource et une source de biais. L'expérience professionnelle dans le champ de la formation des adultes facilite l'accès au terrain et la compréhension des situations évoquées. Elle permet également d'instaurer plus rapidement un climat de confiance lors des entretiens. Cependant, cette proximité peut également induire un risque de projection, notamment en raison d'une posture empathique vis-à-vis des personnes rencontrées. Cette posture peut conduire à accorder une attention particulière à certains récits ou à interpréter les discours à partir de valeurs ou de représentations préalables.

La relation d'enquête peut également être marquée par un effet de position. Afin de limiter ce biais, nous avons porté une attention particulière au choix des personnes rencontrées, en évitant de solliciter des participants issus des établissements dans lesquels nous exerçons. Les personnes rencontrées n'avaient ainsi pas connaissance de notre activité professionnelle.

Toutefois, nous pouvons malgré tout être perçue comme associée au dispositif de formation ou à un cadre institutionnel plus large. Cette perception est susceptible d'influencer les discours recueillis, certaines personnes pouvant adapter leurs propos ou éviter d'exprimer

des critiques à l'égard du système. Une attention particulière a donc été portée à la clarification du cadre de l'entretien.

Enfin, le contexte linguistique propre à la recherche constitue un biais méthodologique important. Les personnes rencontrées étant engagées dans un processus d'apprentissage du français, leur capacité à exprimer certaines nuances de leur expérience peut être limitée. Cela peut conduire à des discours plus simplifiés, voire à une difficulté à verbaliser des dimensions plus complexes ou plus sensibles de leur vécu. Dans ce contexte, le recours à des reformulations, des relances et des validations progressives vise à soutenir l'expression des personnes rencontrées, tout en restant attentive aux risques d'interprétation excessive. Il nous est également arrivé de formuler des propositions d'interprétation, dans une logique propre à l'entretien compréhensif. Si ces interventions peuvent favoriser l'explicitation du vécu, elles sont susceptibles d'orienter en partie les réponses, ce qui appelle à une vigilance particulière dans l'analyse.

Ces différents éléments font l'objet d'un travail réflexif continu, notamment à travers la tenue du journal de bord. Celui-ci permet de consigner les effets de position, les questionnements et les ajustements opérés au cours de la recherche. L'enjeu n'est pas d'éliminer les biais, mais de les rendre visibles et de les intégrer comme des composantes du processus de production des connaissances.

4. Résultats

4.1. Introduction

Les résultats présentés dans cette section sont issus de l'analyse de sept entretiens menés auprès de personnes immigrées engagées en formation pour apprendre le français à Liège. À travers ces récits, il s'agit de comprendre comment ces personnes vivent cette expérience et comment elles s'engagent concrètement dans les apprentissages, tant au sein des dispositifs de formation que dans leur vie quotidienne. L'enjeu est ainsi de rendre compte du vécu des personnes interrogées tel qu'il se donne à voir à travers leurs témoignages.

Les entretiens réalisés mettent en lumière différentes manières de vivre et d'investir l'apprentissage du français en contexte migratoire, ainsi que les ressources, les difficultés et les tensions avec lesquelles les personnes interrogées composent au fil de leur parcours. Les résultats présentés s'organisent autour de cinq catégories conceptualisantes issues du travail d'analyse : s'engager en formation, s'engager dans les apprentissages, développer des relations sociales, se projeter professionnellement et faire face à l'incertitude. Chacune de ces catégories articule plusieurs dimensions de l'expérience vécue par les participants et permet de rendre compte des relations qui se construisent entre elles.

La section suivante précise la manière dont ces résultats ont été organisés et schématisés afin d'en faciliter la lecture.

4.2. Structure de présentation des résultats

La présentation des résultats s'appuie sur la schématisation globale élaborée progressivement au cours du travail analytique (cf. Annexe 6). Afin d'en faciliter la lecture, nous avons choisi d'en proposer des focalisations successives, chacune mettant en lumière les relations qui se structurent autour d'une catégorie conceptualisante. Dans le texte, ces dernières apparaissent également en gras afin d'en faciliter le repérage au fil de la lecture.

Dans ce cadre, il convient de préciser la signification des principaux repères visuels mobilisés. Les éléments centraux, encadrés en rose, correspondent aux catégories conceptualisantes, autour desquelles s'articulent différentes dimensions de l'expérience issues de l'analyse.

Les relations entre ces éléments sont représentées par des lignes et des flèches, permettant de rendre compte des dynamiques observées :

- les flèches vertes simples (→) indiquent une relation orientée entre deux éléments, suggérant qu'un élément favorise l'émergence ou le développement d'un autre ;
- les doubles flèches vertes (↔) mettent en évidence une influence réciproque entre deux éléments ;
- les lignes vertes simples (—) renvoient à une variation conjointe entre deux éléments, sans relation de causalité univoque ;
- les flèches rouges (→) rendent compte des relations de contrainte, de frein ou de tension identifiées dans les données recueillies.

Par ailleurs, certaines relations ne s'observent pas de manière systématique. Celles-ci sont signalées par des lignes rouges en pointillés (---), permettant de rendre compte des nuances et des variations présentes dans les données.

4.3. S'engager en formation pour structurer un quotidien incertain

S'engager en formation apparaît comme une manière de **structurer le quotidien** dans un contexte marqué par l'incertitude liée au parcours migratoire. L'inscription dans un tel dispositif introduit des repères temporels et organisationnels, permettant aux personnes interrogées de rythmer leurs journées et de s'inscrire dans des activités régulières.

La schématisation ci-dessous met en évidence certaines relations qui se construisent autour de cette catégorie.

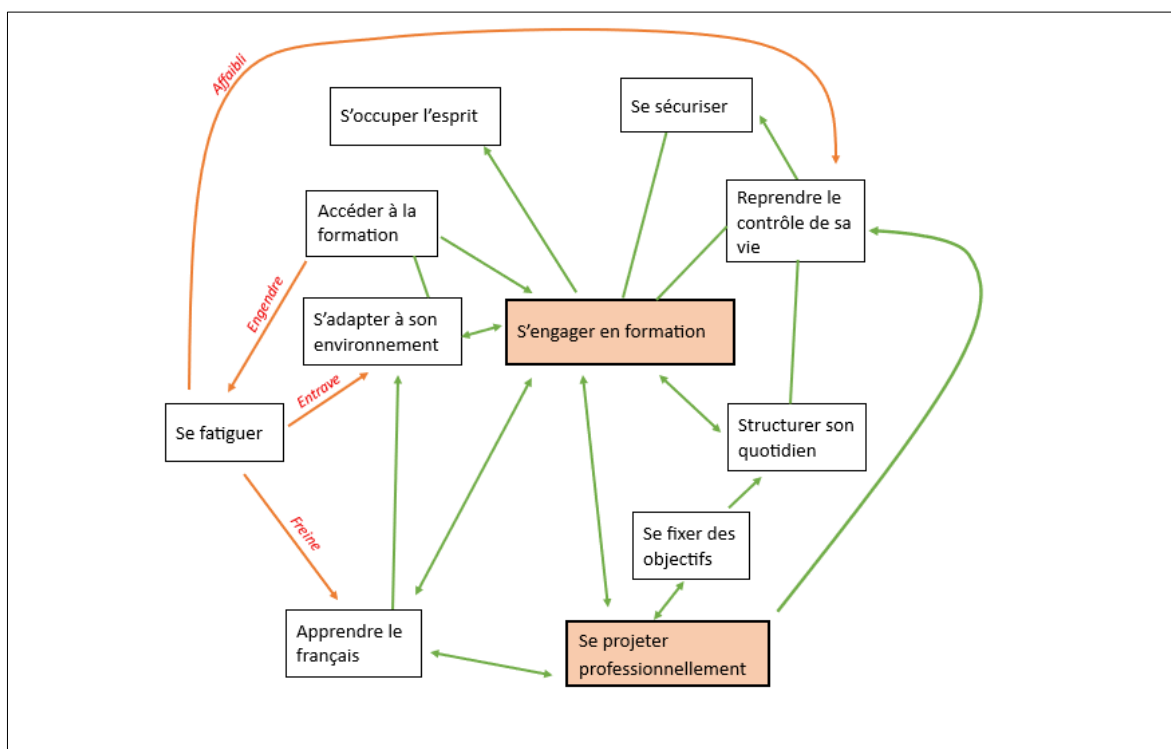


Figure 2 – S'engager en formation pour structurer un quotidien incertain.

L'engagement en formation introduit un cadre temporel structurant, qui vient organiser le quotidien. La régularité des cours, les horaires et les déplacements associés contribuent à rythmer les journées et à instaurer une forme de stabilité. La formation devient alors une activité centrale dans la temporalité de l'expérience vécue, occupant une place comparable à celle d'un travail et contribuant à instaurer des repères stables.

Pour Sarah, cet engagement s'inscrit dans une dynamique de continuité avec son cheminement antérieur. Après avoir consacré toute sa vie au travail, qu'elle décrit comme le « sens de sa vie », elle transpose dans son apprentissage du français certains repères issus du monde professionnel. Elle adopte un rythme soutenu et structure fortement ses journées autour des cours. Suivre les cours cinq jours par semaine, toute la journée, lui permet ainsi de maintenir une organisation proche de celle du travail et de conserver une activité régulière dans son quotidien.

Cette recherche de structure se manifeste également par une demande volontaire d'intensité. Sarah refuse l'inactivité domestique, qu'elle décrit comme une forme de « torture », et explique avoir elle-même sollicité un programme occupant la totalité de la semaine en cumulant plusieurs centres de formation. Les cours deviennent alors une manière de remplir ses journées et de continuer à avancer malgré les incertitudes liées à son statut.

Sarah : Et après, j'ai travaillé beaucoup... toute le, toute ma vie, c'est mon sens ma vie. (p. 37) [...]

...je comprends que je voudrais travailler et je ne peux pas rester chez moi parce que moi c'est comme torture, parce que j'ai travaillé toute ma vie, c'est pas possible ! (p. 38) [...]

Sarah : Formations ?

Fanny : Oui, les formations.

Sarah : Imaginez que c'est mon travail. Donc je ne peux pas rester toujours chez moi. J'ai, c'est mon habitude, ce travail peut être réalisé. Donc, pour moi, c'est, par exemple, maintenant, c'est l'université [urbaine], et en plus, autre école, parce que je voudrais cinq jours par semaine. (p. 49) [...]

Sarah : Je suis heureuse que je suis occupée. C'est déjà parfait. (p. 52)

(Entretien 3, annexes confidentielles, pages 37 à 52)

Sarah investit ainsi la formation comme une activité structurante s'inscrivant dans des habitudes déjà présentes. Cette manière de s'impliquer traduit une volonté de maintenir une

continuité identitaire liée à un sentiment de productivité tout en contribuant à organiser durablement ses journées.

Ce cadre structurant s'accompagne également d'une autre fonction : celle de s'**occuper l'esprit**. Les cours apparaissent ainsi comme un espace permettant de détourner momentanément l'attention de certaines préoccupations. Liudmyla, quant à elle, explique que le fait de suivre la formation l'aide à penser moins aux inquiétudes liées à la guerre et à l'éloignement de sa famille restée en Ukraine. Le rythme des cours et les apprentissages quotidiens participent alors au maintien d'une forme d'occupation mentale dans un contexte marqué par de nombreuses préoccupations personnelles et familiales.

Ces différentes dynamiques montrent que l'engagement en formation ne recouvre pas les mêmes enjeux pour tous les participants. Selon les profils, les cours peuvent contribuer à structurer le quotidien, occuper l'esprit ou maintenir une activité régulière.

4.4. Se construire des perspectives d'avenir

Au-delà de la fonction de structuration du quotidien, l'engagement en formation peut être mobilisé comme un levier de projection. Il ne s'agit plus uniquement de maintenir un rythme dans un présent marqué par l'incertitude, mais aussi d'inscrire les apprentissages dans une dynamique orientée vers l'avenir. Les efforts fournis prennent alors sens au regard d'objectifs concrets à atteindre, qu'ils soient professionnels, sociaux ou personnels.

Chez Abdel, ce processus prend une forme particulièrement explicite. Son implication dans les apprentissages s'accompagne d'une planification précise de ses objectifs à l'aide d'un calendrier hebdomadaire et d'évaluations chiffrées. Abdel organise ses journées, note ses résultats et fixe des pourcentages à atteindre afin de suivre concrètement sa progression. Cette organisation dépasse la simple structuration du quotidien et s'oriente vers **l'atteinte d'un objectif professionnel**. En évaluant régulièrement ses résultats, Abdel cherche à mesurer ses progrès et à garder une forme de contrôle sur ses apprentissages. Chaque pourcentage atteint

Abdel : Pour ça, je suis motivé pour être un professionnel quelque chose.

Fanny : Vous voulez être un professionnel.

Abdel : Professionnel comme métier. (p. 99) [...]

Abdel : Et après, j'ai écrit comme ça mon, mon... pour cette semaine, j'ai écrit un plan. Et après, à chaque jour, il a... Par exemple, c'est lundi, il n'y a pas de cours de français. Et un matin, parfois, j'ai fait le fitness, la gym à la salle de sport. (p. 100) [...]

Abdel : D'abord, j'ai fait le programme. Et à la fin, j'ai écrit pourcent. Comme ça, je dois faire 70 % et 80 %. (p. 101)

(Entretien 5, annexes confidentielles, pages 99 à 101)

devient alors un repère concret lui permettant de situer sa progression vers le niveau qu'il souhaite atteindre.

Cette implication ne se limite alors plus à une simple participation aux cours. Abdel investit la formation comme un outil lui permettant de **progresser vers des objectifs** professionnels en suivant concrètement l'évolution de ses apprentissages.

Chez Mohamed, cette projection prend la forme d'un réajustement pragmatique de ses aspirations face aux contraintes de son parcours. Alors qu'il était étudiant en médecine en Ukraine avant de fuir la guerre, il se retrouve confronté en Belgique à une incertitude administrative prolongée, après plus de quatre années d'attente liées à sa procédure. Son âge et les contraintes associées à cette situation l'amènent alors à réorienter son projet vers des perspectives professionnelles qui lui paraissent plus accessibles.

Dans ce contexte, Mohamed choisit de se tourner vers le domaine de l'électromécanique, qu'il connaît déjà pour l'avoir exploré auparavant en Libye. **L'apprentissage du français** devient alors une étape importante pour pouvoir accéder à ce projet professionnel en Belgique. Mohamed entreprend progressivement différentes démarches afin d'avancer dans cette direction, comme l'obtention de l'équivalence de son diplôme (CESS) ou la réussite du permis de conduire théorique.

L'analyse montre que l'engagement en formation peut dépasser la seule structuration du quotidien et s'inscrire également dans une logique de projection vers l'avenir. Les apprentissages sont alors mobilisés pour soutenir certains projets professionnels ou personnels et rendre de nouvelles perspectives envisageables malgré les contraintes rencontrées.

4.5. S'engager dans les apprentissages : une expérience fragile et située

L'attention se porte ici sur les modalités d'appropriation telles qu'elles se déploient en situation de formation. **L'engagement dans les apprentissages** apparaît comme une réalité évolutive, qui se construit au fil des interactions et des expériences vécues en classe. Il repose sur la confiance en soi, la prise de parole, les interactions et les conditions de participation, qui orientent les manières d'entrer dans la langue et de s'y maintenir. Ces modalités sont toutefois traversées par des tensions, qui influencent les manières de progresser dans la langue.

La schématisation ci-dessous permet de visualiser l'entrelacement des différentes dimensions mises en évidence dans l'analyse, en montrant comment l'engagement dans les

apprentissages s'articule au développement des relations sociales et aux possibilités de projection professionnelle.

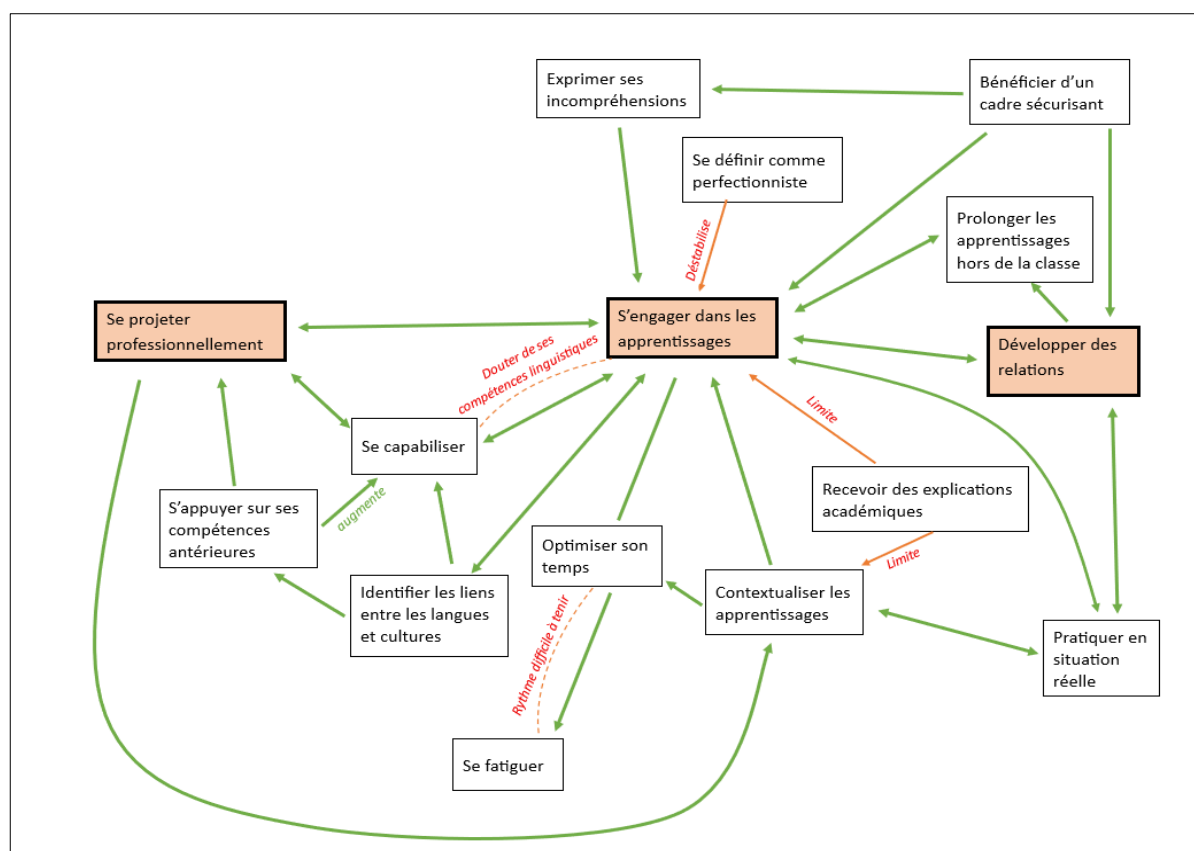


Figure 3 – S'engager dans les apprentissages : une expérience fragile et située.

Le rôle du cadre de classe et du professeur

Le sentiment de confiance nécessaire à l'engagement dans les apprentissages apparaît étroitement lié au climat de classe et aux modalités d'interaction proposées par l'enseignant. Le fait de **bénéficier d'un cadre sécurisant** contribue à soutenir l'investissement dans les apprentissages. L'ambiance du groupe, le rythme des échanges ou encore la possibilité de suivre les interactions influencent directement la participation et la prise de parole des apprenants.

Chez Sofia, l'engagement dans les apprentissages dépend fortement du climat de classe. Elle explique qu'un environnement bruyant, des échanges trop rapides ou certains contenus plus complexes rendent les interactions difficiles à suivre et provoquent une forme de retrait. Lorsqu'elle ne parvient plus à comprendre les échanges, elle cesse progressivement de participer.

Sofia : Oui. Et je n'aime pas ce groupe, je ne sais pas pourquoi. Beaucoup de questions et tu n'es pas heu... J'ai besoin de me concentrer... [...] ... mais si beaucoup de monde parler, parler, parler. [...]

... Oh, je ne comprends pas, je ne comprends pas, je ne comprends pas. Mais tout le monde ne comprend pas ! C'est ça pourquoi on est ici et on a besoin d'étudier le français.

Pourquoi tu n'as pas écoutée mais tu, directement, as dit je ne comprends pas ? Et ça, c'est vraiment difficile parce qu'avant, dans la classe, c'était vraiment calme. Tout le monde écoutait. [...]

Oui, beaucoup de bruit et ça, vraiment, je n'aime pas. Et je pense...

(Entretien 2, annexes confidentielles, page 29)

À l'inverse, l'attention accordée par certains formateurs peut favoriser un sentiment de sécurité propice aux apprentissages. Sarah, quant à elle, décrit la manière dont son enseignante vérifie régulièrement sa compréhension et adapte ses explications lorsqu'elle perçoit une difficulté. Cette possibilité de revenir sur les incompréhensions et de bénéficier d'explications reformulées contribue à soutenir sa participation et à limiter le découragement face aux difficultés rencontrées.

Des apprentissages ancrés dans les expériences antérieures

Établir des liens entre l'apprentissage du français et différents repères liés aux milieux scolaire, professionnel, linguistique ou culturel facilite la compréhension de certains contenus et leur donne davantage de sens. Le fait de **s'appuyer sur ses compétences antérieures** contribue ainsi à soutenir l'implication dans les apprentissages et le sentiment de compétence.

Chez Liudmyla, cet engagement s'appuie sur des rapprochements entre la langue, son histoire et sa culture d'origine. Le fait d'**identifier les liens entre les langues et cultures** lui permet de percevoir le français non comme une langue entièrement étrangère, mais comme une langue présentant des similitudes avec l'ukrainien. Elle évoque la présence de mots français

Liudmyla : C'est très plaisant pour moi parce qu'il y a beaucoup de choses qui sont... qui existent dans ces langues et c'est très très intéressant pour moi de « cruer » dans ces langues.

Fanny : [Liudmyla fait le geste pour expliquer] ...de creuser...

Liudmyla : ...C'est très intéressant parce qu'il y a beaucoup de choses qui sont presque le même comme chez nous. Oui, parce que les bourgeois ont parlé en français en Russie, en Ukraine. (p. 6) [...]

Liudmyla : Avant, avant. Après, il y a beaucoup de mots français dans notre langue. (p. 7)

(Entretien 1, annexes confidentielles, pages 6 et 7)

dans sa langue maternelle, qu'elle relie à l'influence historique du français dans certains milieux bourgeois russes et ukrainiens. Ces rapprochements linguistiques et culturels nourrissent son intérêt pour les apprentissages et facilitent l'appropriation de certains contenus.

Son expérience dans l'enseignement et ses études en biochimie influencent son rapport aux apprentissages. Liudmyla décrit le retour en formation comme une démarche familière, qui lui permet de renouer avec des repères propres à l'univers scolaire. Le fait de revenir dans une position d'apprentissage s'inscrit ainsi dans la continuité avec son parcours, malgré les ruptures liées à l'exil.

Contextualiser les apprentissages et les relier au quotidien

Le fait de **contextualiser les apprentissages** ressort comme une condition importante dans les possibilités d'appropriation du français. Les contenus deviennent plus accessibles lorsqu'ils peuvent être reliés à des situations concrètes, à des expériences vécues ou à des besoins rencontrés dans la vie quotidienne.

Chez Sofia, les apprentissages prennent davantage sens lorsqu'ils s'ancrent dans des situations réelles et concrètes. Elle associe ses difficultés linguistiques à une préférence pour les activités pratiques, se définissant elle-même comme quelqu'un de « manuel ». Elle explique se sentir davantage à l'aise lorsque les apprentissages peuvent être associés à des actions ou à des situations réelles. Les contenus perçus comme trop « académiques » ou trop éloignés du quotidien deviennent alors plus difficiles à intégrer.

Sofia : Mais je pense pour moi, la langue en général, c'est difficile. Anglais, russe, toutes les langues, je ne sais pas pourquoi, peut-être parce que je suis manuelle, j'aime bien travailler à la main comme ça. (p. 18) [...]

J'aime bien comment il expliquait tout ça, plus simple tu peux .. C'était vraiment simple pour moi, comme pour d'enfants encore, je peux dire parce que parfois, les autres expliquent vraiment comme de l'université, c'est pas... (p. 26)

(Entretien 2, annexes confidentielles, pages 18 et 26)

Chez Abdel, la contextualisation des apprentissages passe davantage par la possibilité de relier certains contenus scolaires à son projet professionnel et aux démarches nécessaires pour y accéder. Il explique apprendre de manière autonome différentes notions de mathématiques ou de physique qu'il considère importantes pour poursuivre son parcours de formation et travailler plus tard dans la mécanique automobile. L'apprentissage du français s'articule alors à des besoins pratiques et techniques directement liés à son projet d'avenir.

Pour mieux comprendre certains contenus, Abdel mobilise différents outils numériques afin de traduire ou de clarifier des notions qu'il juge difficiles. Il mentionne par exemple l'utilisation de l'intelligence artificielle pour obtenir des explications plus accessibles lorsqu'il rencontre des mots techniques ou des notions qu'il ne comprend pas.

La contextualisation des apprentissages ne repose donc pas sur une seule modalité : elle peut s'ancrer dans des expériences vécues, des interactions quotidiennes ou encore dans des projets scolaires et professionnels plus spécifiques.

Une prise de parole traversée par le doute et la peur de l'erreur

Différentes formes d'insécurité linguistique affectent l'engagement dans les apprentissages et agissent directement sur la participation et la prise de parole en classe. Le fait de **douter de ses compétences linguistiques** peut conduire à une peur de faire des erreurs, à la crainte de ne pas être compris ou encore à une forme de retrait dans les interactions.

Chez Irina, cette difficulté de prise de parole est étroitement liée à la perception d'un décalage avec le rythme des échanges en classe. Elle exprime une forme de découragement face à des apprenants qu'elle perçoit comme plus rapides et plus actifs qu'elle dans les interactions. Irina explique avoir besoin de temps pour réfléchir et comprendre ce qu'elle souhaite dire, mais elle se retrouve souvent devancée par les réponses des autres participants. Ce sentiment de lenteur par rapport au groupe nourrit progressivement une forme d'autocensure. Préférant se taire plutôt que d'interrompre une dynamique qu'elle ne maîtrise pas, elle finit par se mettre en retrait, faute de pouvoir formuler une réponse qu'elle juge « adéquate » dans le temps imparti.

Irina : Aujourd'hui, dans mon classe aussi, les élèves ont le même niveau mais quelqu'un qui parle plus que moi. Il apprend, il a fait moins des erreurs que moi et il est toujours plus actif dans le classe, se me aussi un peu démotivé parce que... [...]

Oui, j'ai essayé de réfléchir et comprendre qu'est-ce que je dois faire et le même temps j'ai attendu. Il a déjà répondu, il a fait les autres questions pour répondre. Je vais dire : « Arrête, arrête, arrête ! ». Je dire pour moi-même « Arrête, arrête, arrête ! ». Je ne sais pas encore comprendre, comment je dois faire.

(Entretien 7, annexes confidentielles, page 130)

Chez Khaled, cette appréhension de la prise de parole prend une autre forme. Plus que l'erreur grammaticale elle-même, il redoute surtout les malentendus que certaines difficultés linguistiques pourraient provoquer dans les échanges avec des francophones. Il explique avoir « peur » de s'exprimer lorsque les mots utilisés ne traduisent pas exactement ce qu'il souhaite dire, au risque que son interlocuteur « comprenne autre chose ». Cette inquiétude ne se limite

pas au cadre scolaire et apparaît aussi dans différentes situations de la vie quotidienne, comme lors d'échanges administratifs ou médicaux.

Cette insécurité est renforcée par le fait qu'il jongle quotidiennement entre plusieurs langues. Khaled évoque des moments où des mots turcs surgissent involontairement lorsqu'il tente de s'exprimer en français. Ces interférences alimentent sa crainte de « dire une bêtise » ou de ne pas être compris correctement.

Khaled : En fait, j'ai peur parce que je ne veux pas faire des erreurs quand je parle. Parce que parfois, quand vous parlez avec quelqu'un et vous disait quelque chose, ça peut comprendre autre chose. [...]

Et c'est pas juste moi avec les professeurs, dans la vie aussi.

(Entretien 6, annexes confidentielles, page 116)

Un engagement exigeant, entre progression et fatigue

Si l'engagement intensif est perçu comme une condition importante de progression, il constitue également une source de vulnérabilité pour les participants. **Optimiser son temps** amène à multiplier les cours, le travail personnel ou encore des activités réalisées en dehors de la classe afin de progresser plus rapidement dans l'apprentissage du français. Cet effort soutenu, conjugué à différentes contraintes de vie, génère une fatigue qui vient paradoxalement limiter la disponibilité nécessaire aux apprentissages. L'engagement apparaît alors comme un équilibre fragile entre le désir de progresser et l'épuisement des ressources personnelles.

Pour Irina, la fatigue est le résultat d'un rythme hebdomadaire qu'elle décrit comme très difficile. En tentant de concilier un emploi de femme de ménage avec la fréquentation de deux écoles de français, elle atteint un état d'épuisement qu'elle associe elle-même à un « burn-out ». Cet épuisement limite progressivement sa disponibilité pour les apprentissages : elle explique qu'en fin de journée, il lui devient impossible de se concentrer sur le français. L'investissement important consacré à la formation se heurte ainsi aux limites physiques et cognitives produites par ce rythme quotidien.

Irina : Oui c'est ça, deux les autres écoles et c'était [école A] et [école B]. Et donc cette année jusque... deuxième année, jusque mai, j'ai travaillé et j'ai appris le français. C'était très très difficile, j'étais... très fatiguée en fin de journée parce que je travaillais et puis je courir pour apprendre le français. Et les autres jours, par exemple, le matin, j'apprends le français et l'après-midi je travaillais. [...]

Et c'était vraiment difficile, je comprends que... je ne pouvais pas concentrer pour français parce que je suis très fatiguée, et j'ai,...

(Entretien 7, annexes confidentielles, page 127)

Chez Sarah, la fatigue apparaît davantage sous une forme cognitive. Bien qu'elle décrive positivement le fait d'être occupée par les cours et les différentes activités de son quotidien, elle explique que son cerveau finit parfois par se « bloquer » lorsqu'il est trop sollicité. Elle associe également ses difficultés de concentration ou de mémorisation à l'avancée en âge, qu'elle perçoit comme une limite supplémentaire dans les apprentissages. Dans ces moments de saturation, les apprentissages deviennent plus difficiles à intégrer et l'étude peut temporairement perdre son efficacité.

L'engagement dans les apprentissages apparaît ainsi comme une expérience exigeante, située au croisement entre le désir de progresser, les contraintes du quotidien et les limites physiques, cognitives ou émotionnelles rencontrées au fil du parcours.

4.6. Entrer en relation par la langue

L'apprentissage du français dépasse également le cadre strict des apprentissages réalisés en classe. La langue devient un moyen d'entrer en relation avec les autres, de participer à différentes activités du quotidien et de trouver une place dans l'environnement social. Que ce soit par l'engagement dans le bénévolat, la participation à des activités de loisirs ou encore le soutien de liens affectifs sécurisants, la langue est mobilisée dans les situations relationnelles du quotidien. L'appropriation du français fonctionne alors comme un support de reconnaissance et d'utilité sociale. Elle peut amener à se sentir davantage légitime dans les interactions du quotidien ainsi qu'à dépasser une identité uniquement associée au statut migratoire.

L'analyse montre toutefois que ces relations restent inégalement accessibles selon les parcours. Si certains participants parviennent à développer de nouveaux liens sociaux, d'autres évoquent davantage des difficultés relationnelles, un sentiment de décalage ou des formes d'isolement persistantes.

Chez Mohamed, l'entrée en relation par la langue passe largement par des activités réalisées en dehors de la classe. Le bénévolat, les activités sportives ou encore les échanges informels constituent pour lui des occasions importantes de **pratiquer en situation réelle** et de **prolonger les apprentissages hors de la classe**.

Le bénévolat, réalisé via la distribution de repas, lui permet de contextualiser les apprentissages formels en les mettant au service d'un projet d'entraide. Dans ce contexte, la langue n'est plus un objet d'étude abstrait, mais un outil concret qui lui permet de se sentir

« utile » et de transformer son image sociale. Ces interactions contrastent avec l'image médiatique négative associée aux personnes migrantes.

Parallèlement, la pratique du football constitue une opportunité pour continuer à apprendre le français en dehors de l'école. Cet espace informel lui permet de mobiliser une langue plus spontanée, différente du français formel qu'il valorise dans d'autres circonstances.

Mohamed : Je voulais faire quelque chose pour le pour les autres. [...] Du coup, je voulais faire quelque chose avec les autres, je voulais travailler. Elle m'a dit : « Gratuitement ? ». Oui, oui, gratuitement, aucun problème je veux juste participer... je voulais, je voulais me, je sais pas, je voulais m'en sentir... on dit ça ?

Fanny : Se sentir utile ?

Mohamed : Oui c'est ça oui. [...] Quelqu'un, un immigrant illégal, normalement, il y a beaucoup de gens qui est un peu agressif et un peu dur, tout ça, tout ça... mais, ils étaient super gentils avec moi.

(Entretien 4, annexes confidentielles, page 67)

Ces expériences contribuent ainsi à inscrire progressivement l'apprentissage du français dans des relations sociales porteuses de reconnaissance.

Des relations sécurisantes pour soutenir l'entrée dans la langue

Chez Sofia, l'entrée en relation par la langue s'ancre dans les liens construits au quotidien avec sa famille d'accueil belge, qu'elle considère comme une véritable deuxième famille. Dans ce cadre perçu comme sécurisant, les échanges réguliers en français prolongent les apprentissages réalisés en classe et lui offrent de nombreuses occasions de pratiquer la langue dans des situations concrètes.

Ces moments de vie partagée deviennent aussi des occasions privilégiées de découvrir de nouvelles expressions utilisées dans les interactions ordinaires. Sofia raconte par exemple avoir entendu l'expression « La vache ! » lors de vacances en France. Elle l'interprète d'abord au sens littéral avant que Chantal, sa maman d'accueil, ne l'aide à en comprendre la signification dans le contexte de l'échange.

La famille d'accueil joue également un rôle important dans la compréhension de contenus vus en formation. Sofia explique qu'elle revient régulièrement sur ses incompréhensions à la maison, où Chantal reformule certains éléments de manière plus accessible. Ces échanges prolongent ainsi les apprentissages et facilitent progressivement son appropriation du français.

Sofia : ...j'ai étudié quelque chose à l'école, après j'ai venir à la maison et j'ai demandé beaucoup de questions et pourquoi c'est comme ça et pourquoi c'est comme ça, et Chantal m'a expliqué vraiment comme pour d'enfants, parce que c'est plus facile pour comprendre [...]

(Entretien 2, annexes confidentielles, page 20)

Enfin, le soutien apporté par cette famille dépasse les seuls apprentissages linguistiques. Sofia met en avant l'intérêt que sa famille d'accueil porte à ses activités de couture et de dessin, ainsi que les encouragements qu'elle reçoit dans ses projets en Belgique. Elle lui a notamment offert une machine à coudre à Noël pour l'aider à concrétiser son projet d'ouvrir un atelier de couture.

Quand la langue ne suffit pas à créer du lien

Chez Khaled, l'apprentissage du français apparaît avant tout orienté vers des objectifs scolaires et professionnels. Bien qu'il fréquente plusieurs écoles de français et cherche à progresser rapidement dans la langue, les échanges avec les autres apprenants restent principalement limités au cadre de la formation. Khaled explique ainsi ne pas avoir développé de relations amicales, malgré quelques contacts avec d'autres apprenants durant les cours.

Cette distance relationnelle semble liée à la place importante occupée par les études dans le parcours actuel de Khaled. Une grande partie de son temps est consacrée à la préparation des examens d'entrée nécessaires à l'obtention de son CESS ainsi qu'à son projet professionnel dans le domaine de l'informatique. Cet investissement laisse peu de place aux activités possibles en dehors du cadre scolaire. Khaled explique notamment avoir arrêté le sport qu'il pratiquait auparavant. Pourtant, il décrit certaines interactions plus informelles avec des francophones, notamment autour de centres d'intérêt communs, comme des moments où il se sent plus à l'aise pour parler français. Les situations les plus favorables à la pratique de la langue semblent ainsi entrer en tension avec la place importante accordée aux études et aux dispositifs de formation.

4.7. L'incertitude comme dynamique transversale

Au-delà des dimensions précédemment explorées, l'analyse met en évidence une dynamique transversale qui traverse l'ensemble des parcours : la nécessité de faire face à différentes formes d'incertitude. Celles-ci concernent aussi bien les démarches administratives, les possibilités de projection professionnelle, les relations sociales que les apprentissages eux-

mêmes. Dans ce contexte, l'apprentissage du français apparaît comme une ressource mobilisée pour retrouver une forme de stabilité et maintenir une capacité d'action dans la vie de tous les jours.

Les participants développent différentes manières de composer avec cette incertitude, à travers différentes dynamiques déjà mises en évidence précédemment. Chez Liudmyla, les cours permettent notamment de s'occuper l'esprit et de mettre momentanément à distance ses préoccupations liées à la guerre et à la situation de sa famille restée en Ukraine. Chez Sarah, l'engagement en formation contribue davantage à structurer les journées et à maintenir une activité régulière dans un contexte marqué par les ruptures liées à l'exil.

Par ailleurs, l'incertitude semble parfois régulée à travers la fixation d'objectifs concrets et la construction progressive de projets d'avenir. Abdel met par exemple en place différentes stratégies pour mesurer sa progression et maintenir une forme de contrôle sur son évolution. Chez Mohamed, l'investissement dans certains objectifs immédiats, comme l'obtention du permis de conduire, permet également de maintenir un sentiment d'avancement malgré les obstacles rencontrés depuis son arrivée en Belgique.

Les relations sociales et les espaces de soutien apparaissent également comme des ressources importantes dans cette dynamique. Les liens développés dans certaines activités ou avec des proches permettent de sécuriser les apprentissages, de maintenir un sentiment de reconnaissance ou encore de soutenir les possibilités de projection dans l'avenir. Chez Sofia, le soutien de la famille d'accueil contribue à prolonger les apprentissages du français dans des interactions de la vie de tous les jours tout en soutenant progressivement ses projets professionnels.

Ces ressources demeurent fragiles et inégalement accessibles selon les situations vécues. Les difficultés administratives, la fatigue, les contraintes matérielles ou encore certaines formes d'isolement continuent à limiter les possibilités d'action des participants. L'incertitude n'apparaît donc pas uniquement comme un contexte extérieur aux apprentissages, mais comme une réalité qui traverse l'ensemble des expériences vécues et avec laquelle les participants cherchent continuellement à composer.

4.8. Éléments de synthèse

L'analyse des entretiens met en évidence la diversité des manières de vivre et d'investir l'apprentissage du français en contexte migratoire. Loin de se réduire à un simple apprentissage linguistique, l'engagement en formation apparaît étroitement lié aux différentes réalités traversées par les participants : structurer un quotidien marqué par l'incertitude, soutenir

certaines projets d'avenir, maintenir des relations sociales ou encore retrouver une forme de stabilité dans le parcours migratoire.

Les résultats montrent également que l'engagement dans les apprentissages reste une expérience fragile, dépendante des conditions relationnelles, matérielles et émotionnelles dans lesquelles les trajectoires évoluent. Les possibilités de progression dans la langue se construisent alors au croisement entre les ressources mobilisées par les participants, les interactions vécues dans les espaces de formation et les contraintes rencontrées dans la vie quotidienne.

La section suivante proposera une mise en discussion de ces résultats à la lumière de différents travaux de recherche mobilisés tout au long de cette étude.

5. Discussion des résultats

Les résultats présentés dans cette recherche soulignent la complexité des apprentissages du français vécus par les participants engagés en Enseignement pour Adultes. Loin de se réduire à une simple acquisition linguistique, ces expériences apparaissent traversées par des enjeux relationnels, institutionnels, identitaires et biographiques qui influencent les manières d'investir la formation et d'envisager leur place dans la société d'accueil.

Cette discussion propose d'approfondir la compréhension de ces résultats en les mettant en perspective avec différents travaux de recherche. Les analyses développées permettront d'éclairer les tensions et déplacements qui traversent les récits recueillis au cours des entretiens. Dès lors, la discussion s'appuiera sur des recherches portant sur les politiques d'intégration, les dispositifs de formation pour adultes, les dynamiques d'apprentissage en contexte migratoire ainsi que les approches centrées sur l'expérience et la transformation des apprenants.

Conformément à une démarche qualitative compréhensive, cette discussion s'inscrit également dans une posture réflexive. Les analyses proposées visent ainsi à élaborer une compréhension située des vécus rapportés et des contextes dans lesquels ils s'inscrivent, plutôt qu'à produire des conclusions généralisables.

Cette section s'organisera autour de plusieurs axes de réflexion permettant d'approfondir les principaux enjeux identifiés dans l'analyse. Un dernier point sera consacré aux limites de cette recherche ainsi qu'aux perspectives qu'elle ouvre pour de futurs travaux.

5.1. Apprendre le français dans l'incertitude

Pour les participants rencontrés, l'apprentissage du français prend place dans des trajectoires marquées par de multiples formes d'incertitude. Les préoccupations administratives, professionnelles, financières ou familiales évoquées au cours des entretiens dépassent le cadre de la formation elle-même. Dans ce contexte, l'apprentissage du français dépasse les seuls enjeux d'insertion professionnelle ou d'intégration et s'inscrit dans une tentative de réorganisation du quotidien au sein de parcours marqués par la rupture.

Cette lecture des trajectoires fait écho aux travaux de Delory-Momberger (2022). Pour cette auteure, les apprentissages participent à un processus de biographisation au cours duquel les individus cherchent à mettre en cohérence leur vécu et à reconstruire du sens à partir des événements traversés. Chez Sarah, le fait de suivre une formation intensive contribue à structurer le quotidien et maintenir un rôle social valorisant. De son côté, Liudmyla inscrit ses

apprentissages dans la continuité de son parcours antérieur d'enseignante et de scientifique, en cherchant à préserver une image d'elle-même en accord avec les compétences et les acquis construits avant la migration. Dans ces deux situations, la formation apparaît comme un espace permettant de réarticuler différentes dimensions de leur histoire et de maintenir une forme de continuité identitaire.

Ces éléments rejoignent également les travaux de Faulx et Danse (2021), qui distinguent notamment différentes gammes d'effets susceptibles d'émerger en formation. Les situations de Sarah et de Liudmyla illustrent certains effets identitaires dépassant la seule acquisition de compétences. L'engagement en formation transforme la manière dont les apprenants se perçoivent, envisagent leurs capacités d'action et se projettent dans leur environnement social.

Par ailleurs, les résultats indiquent que ces trajectoires d'apprentissage se déploient dans des cadres institutionnels fortement normés. Comme le soulignent Meunier (2023) et Bellal et al. (2024), la maîtrise du français tend à devenir une condition centrale d'accès à l'autonomie, à l'emploi ou à certains droits sociaux dans les politiques d'intégration. Les temporalités administratives évoquées par Mohamed ou Sarah révèlent combien l'incertitude liée au statut ou aux démarches institutionnelles peut compliquer les possibilités de projection dans l'avenir. Pour Sofia, les attentes associées au « bon niveau » de français renforcent un sentiment de décalage entre l'investissement fourni dans la formation et les perspectives concrètement accessibles. Les résultats mettent ainsi en évidence une tension entre capacités d'action et difficultés vécues, rejoignant les travaux de Holgado et Rappe (2024, p. 99) sur l'alternance entre « aisance et fragilité » dans l'apprentissage et l'accompagnement.

Dans ce contexte, les participants ne se présentent pas uniquement comme soumis à ces contraintes. Les objectifs fixés par Abdel ainsi que les initiatives prises par Mohamed pour multiplier les occasions de pratiquer le français témoignent d'une volonté de préserver des marges d'action. Ces formes d'engagement rejoignent les travaux de Biasin (2018) sur l'apprentissage transformateur, selon lesquels la formation peut devenir un espace de subjectivation permettant aux apprenants de se repositionner et de se réappropriier leur expérience. Chez Abdel et de Mohamed, l'apprentissage du français apparaît ainsi non seulement comme une réponse à des attentes institutionnelles, mais aussi comme un moyen de maintenir une capacité d'agir et de se projeter dans l'avenir.

5.2. Habiter la langue : entre insécurité linguistique et reconnaissance

Cette expérience de formation fait émerger des enjeux de légitimité linguistique et de confiance dans sa capacité à prendre la parole. Les parcours de Mohamed et de Khaled illustrent la manière dont l'usage du français peut devenir un espace de reconnaissance sociale, mais aussi de vulnérabilité.

Chez Mohamed, l'usage d'un français formel dépasse le cadre pédagogique : elle constitue une manière de témoigner du respect et de la politesse envers ses interlocuteurs dans la société d'accueil. Khaled, quant à lui, associe davantage la prise de parole à une crainte du malentendu et à la peur de « dire une bêtise », surtout dans les interactions avec des locuteurs francophones. Le fait de jongler quotidiennement entre plusieurs langues renforce cette insécurité et la peur de ne pas parvenir à exprimer exactement ce qu'il souhaite dire.

Ces éléments rejoignent les travaux de Molinié (2000), qui envisagent l'apprentissage d'une langue en contexte migratoire comme une expérience de repositionnement dans un nouvel espace symbolique et relationnel. Cette réflexion fait également écho aux recherches portant sur l'insécurité linguistique et les rapports de pouvoir traversant les apprentissages langagiers. Comme le soulignent Adami (2020) et Lucchini (2012), les dispositifs de formation et d'insertion tendent parfois à valoriser une maîtrise normative du français. Cette dernière peut alors entrer en décalage avec les pratiques réelles et les répertoires plurilingues des apprenants. Dans cette perspective, Galligani (2023) rappelle l'importance de reconnaître les parcours biographiques et les ressources langagières déjà construites par les apprenants. La peur du malentendu exprimée par Khaled illustre les tensions entre ses ressources plurilingues et les attentes associées à une norme linguistique jugée plus légitime. De son côté, Mohamed investit davantage le registre formel comme un espace de reconnaissance sociale et de valorisation de soi dans les interactions quotidiennes.

5.3. Trouver sa place dans les interactions de formation

Les relations construites en formation influencent fortement la manière dont les participants investissent les apprentissages, prennent part aux activités proposées et persèverent dans la formation.

Les situations évoquées par Sarah et Sofia montrent qu'un cadre relationnel perçu comme sécurisant favorise davantage l'engagement dans les apprentissages. L'écoute, la patience, les reformulations, l'adaptation des explications ou encore l'attention portée à la compréhension des concepts sont des éléments particulièrement soutenant pour les

participantes. Les formateurs contribuent ainsi à sécuriser les apprentissages en facilitant la prise de parole et en réduisant certaines appréhensions qui y sont liées.

À l'inverse, le parcours d'Irina montre que certaines configurations de groupe peuvent compliquer l'investissement dans la formation. Lorsque les écarts de niveau deviennent importants ou que la prise de parole circule inégalement au sein du groupe, les interactions renforcent le sentiment de mise à distance ou limitent les possibilités de participation. Les échanges en formation ne soutiennent donc pas systématiquement l'engagement des apprenants et peuvent parfois le mettre à mal.

Ces éléments rejoignent les travaux de Faulx et Danse (2021), qui soulignent l'importance de la sécurité psychique chez l'adulte en formation. Les apprentissages s'ancrent ici dans la qualité des interactions pédagogiques et dans la possibilité pour les apprenants de se sentir suffisamment en confiance pour participer et expérimenter la langue. Cette lecture fait également écho aux travaux de Holgado et Rappe (2024) sur l'alternance entre aisance et fragilité dans l'apprentissage et l'accompagnement. Les participants peuvent se montrer engagés et actifs dans certaines situations tout en rencontrant davantage de difficultés dans d'autres contextes relationnels ou pédagogiques. Dès lors, la posture du formateur suppose une capacité à ajuster ses interventions afin de soutenir l'engagement des apprenants dans les interactions de formation.

5.4. Négocier son parcours de formation

Les participants rencontrés ne se présentent ni totalement contraints par les dispositifs de formation ni entièrement libres dans leurs parcours. Leurs récits montrent plutôt différentes manières de composer avec les attentes institutionnelles, les contraintes du quotidien et les possibilités offertes par la formation. Plusieurs stratégies et formes d'appropriation émergent ainsi pour maintenir l'engagement dans la durée.

Les démarches entreprises par Abdel illustrent particulièrement cette capacité à négocier son parcours de formation. La fixation d'objectifs concrets, l'organisation de ses démarches et l'attention portée à ses avancées quotidiennes contribuent à rendre les apprentissages plus accessibles. Abdel parvient ainsi à maintenir une continuité dans son engagement. Mohamed, quant à lui, prolonge les apprentissages en dehors de la classe à travers les interactions sociales et les activités sportives qu'il mobilise pour pratiquer le français. Il ne s'agit pas ici uniquement de bénéficier des dispositifs proposés, mais de les saisir au service de sa propre trajectoire.

Ces éléments s'inscrivent dans des cadres institutionnels marqués par des attentes importantes en matière d'intégration, d'autonomie et d'insertion socioprofessionnelle, largement décrites par Meunier (2023) et Bellal et al. (2024). Les démarches entreprises par Abdel ou Mohamed montrent toutefois que la formation ne se réduit pas à une simple adaptation aux normes institutionnelles. Broussal (2020) rappelle que les dispositifs de formation peuvent soutenir l'émancipation tout en véhiculant certaines logiques de normalisation. Les réflexions de Breton (2018) permettent d'éclairer la manière dont les apprenants s'approprient les modalités de formation en fonction de leurs besoins, de leurs ressources et de leurs objectifs propres. Dans cette recherche, les stratégies développées permettent de préserver une capacité d'agir et de maintenir une prise sur son parcours face aux contraintes rencontrées.

5.5. Limites de l'étude et posture de recherche

Cette recherche repose sur un nombre restreint de participants engagés dans un contexte spécifique d'Enseignement pour Adultes. Les résultats présentés ne visent donc pas une généralisation des réalités vécues par les personnes en parcours migratoire, mais une compréhension approfondie de situations singulières inscrites dans un contexte particulier. La diversité des trajectoires migratoires, des parcours scolaires antérieurs, des situations administratives ou encore des niveaux de maîtrise du français invite dès lors à considérer ces résultats comme situés et contextualisés.

La conduite des entretiens a soulevé plusieurs enjeux méthodologiques. La maîtrise variable du français a parfois limité l'expression de nuances ou conduit à des reformulations afin de soutenir la compréhension mutuelle. Certains récits restaient fragmentés, implicites ou difficiles à verbaliser, en particulier lorsqu'ils concernaient des expériences sensibles liées à l'exil, à l'isolement ou aux incertitudes administratives. Ces situations ont nécessité une attention constante à la conduite des entretiens afin de ne pas raviver des souvenirs douloureux. Un soin particulier a été porté à la création d'un cadre d'écoute sécurisant, attentif aux silences, au rythme des échanges et aux limites exprimées par les participants.

Le journal de bord réalisé tout au long de la recherche a constitué un véritable socle pour ce travail réflexif. Il a permis de retracer l'évolution du regard porté sur le terrain, les déplacements opérés dans les analyses ainsi que les questionnements rencontrés au fil de la démarche. Les premiers entretiens conduisaient davantage à une lecture centrée sur les apprentissages linguistiques et les parcours d'intégration. L'analyse des données, les échanges menés dans les salons qualitatifs ainsi que les discussions avec les professeurs de référence ont

ensuite déplacé l'attention vers les dimensions relationnelles, biographiques et institutionnelles de formation.

Cette posture de recherche a impliqué un travail continu de mise à distance réflexive. Les récits liés à la précarité, à l'incertitude ou à la solitude ont parfois suscité des réactions émotionnelles marquées. Maintenir une posture compréhensive tout en conservant une vigilance dans l'analyse a constitué un enjeu constant au cours des entretiens et du traitement des données. Le travail de codage, les retours réguliers aux verbatims ainsi que les discussions menées autour de la recherche, soutenus par la démarche itérative de la Méthode de Théorisation Ancrée, ont contribué à nourrir cette réflexivité et à limiter les risques de surinterprétation.

5.6. Perspectives de la recherche

Cette recherche ouvre plusieurs pistes de réflexion pour de futurs travaux ainsi que pour les pratiques professionnelles dans le champ de la formation et de l'accompagnement des personnes en parcours migratoire. Les résultats mettent notamment en évidence les liens étroits entre apprentissage du français, participation sociale et accès à l'activité professionnelle. Plusieurs participants expriment le souhait de pouvoir accéder plus rapidement à une activité professionnelle ou à des immersions de terrain en parallèle aux cours de français, leur permettant de pratiquer davantage la langue dans des contextes réels d'interaction.

Les récits recueillis soulignent toutefois les écarts entre les exigences linguistiques attendues par différents dispositifs d'insertion et les possibilités concrètes d'accès à l'emploi ou à la formation professionnelle. L'apprentissage du français apparaît alors plus motivant et plus efficace lorsqu'il peut être associé à des situations sociales et professionnelles concrètes. Ces éléments invitent à réfléchir au développement de dispositifs favorisant davantage l'articulation entre apprentissage linguistique, milieux professionnels et accompagnement social.

Une perspective de recherche intéressante consisterait à étendre cette étude à d'autres provinces de la Fédération Wallonie-Bruxelles afin d'examiner si les difficultés d'accès à l'emploi observées relèvent de spécificités locales ou de logiques plus largement partagées. Une telle comparaison permettrait notamment d'explorer les effets de modalités d'accompagnement différentes sur l'apprentissage du français, l'engagement en formation et les dynamiques d'intégration sociale et professionnelle. Dans cette perspective, les résultats obtenus invitent plus largement à interroger la place accordée au travail et aux formes de participation sociale dans les parcours d'intégration proposés aux personnes en parcours migratoire.

6. Conclusion

Cette recherche montre que le vécu de l'apprentissage du français chez les adultes engagés dans un parcours migratoire ne peut être compris uniquement sous l'angle de l'acquisition linguistique. Les récits recueillis révèlent une expérience traversée par des enjeux administratifs, relationnels, identitaires et biographiques qui dépassent largement les seuls objectifs de formation. Les dispositifs d'apprentissage apparaissent alors à la fois comme des espaces de contraintes, marqués par des exigences institutionnelles et des logiques de standardisation, mais aussi comme des lieux susceptibles de soutenir des dynamiques de reconnaissance, de participation et de reconstruction de soi. Les différentes dimensions mises en évidence dans cette recherche apparaissent ainsi étroitement liées et s'entremêlent dans les trajectoires des participants, comme le met en évidence la schématisation globale présentée en annexe 6. Lorsque les conditions relationnelles et pédagogiques favorisent la participation, la réflexivité et la prise en compte des réalités vécues par les apprenants, l'apprentissage du français peut contribuer à renforcer les possibilités d'autonomie, de projection dans l'avenir et le sentiment de pouvoir agir sur leur parcours.

L'approche compréhensive et l'analyse qualitative mobilisées dans cette recherche ont permis d'accéder à la dimension subjective de ces parcours en mettant en lumière la manière dont les participants composent concrètement avec les tensions, les attentes et les possibilités de transformation qui traversent leur rapport à la formation. Cette recherche ne permet dès lors pas de conclure à des effets uniformes de la formation mais invite plutôt à considérer les apprentissages comme des réalités singulières, situées et évolutives, étroitement liées aux trajectoires dans lesquelles elles prennent sens.

Enfin, ce travail nous a amenée à rompre avec une vision purement instrumentale de l'alphabétisation auprès d'adultes non francophones, qui réduit souvent la langue à un simple outil d'intégration. Exercer ce métier ne peut se limiter à une transmission technique de la langue. Il implique également de prendre en compte les singularités des parcours et d'œuvrer, au cœur des tensions institutionnelles, comme une facilitatrice de biographisation. Les récits recueillis, mis en perspective avec la littérature consultée, nous invitent également à repenser notre posture de professeure afin de garantir la sécurité psychique nécessaire pour permettre aux apprenants de s'engager dans les apprentissages et d'y trouver progressivement des possibilités de reconnaissance et d'action.

7. Bibliographie

- Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants*. Hachette FLE
- Bellal, S., Bourgeois, É., Heugens, S., & Warlop, B. (2024). *Enseigner à des adultes aujourd'hui : nouveaux enjeux de l'Enseignement de Promotion sociale en Belgique francophone*. Presses universitaires de Louvain.
- Berton, J. (2023). Annie Ernaux, sociologie clinique et récits de vie. *VST - Vie Sociale et Traitements*, 159(3), 134-140. <https://doi.org/10.3917/vst.159.0134>
- Biasin, C. (2018). L'apprentissage transformateur : état des lieux et portée heuristique d'un construit en développement. *Phronesis*, 7(3), 1-4. <https://doi.org/10.7202/1054403ar>
- Bourdoncle, R. (1986). L'abandon dans les enseignements de promotion sociale. *Revue Française de Sociologie*, 27(1), 87-106. <https://doi.org/10.2307/3321645>
- Breton, H. (2018). Vers une relecture herméneutique et biographique de la théorie de l'apprentissage transformateur. *Phronesis*, 7(3), 35-42. <https://doi.org/10.7202/1054407ar>
- Broussal, D. (2020). Émancipation et formation : une alliance en question. *Savoirs*, 51(3), 13-58. <https://doi.org/10.3917/savo.051.0013>
- Carré, P., & Mayen, P. (2019). *Psychologies pour la formation*. Dunod.
- Centre de documentation administrative & Secrétariat général. (1991). Décret organisant l'Enseignement de Promotion sociale. In *Promotion Sociale VII.A.01*.
- CIRÉ. (2020). *Immigration en Belgique : une histoire de politiques et de discours*. <https://www.cire.be/publication/immigration-en-belgique-une-histoire-de-politiques-et-de-discours/>
- Communauté française. (2025). Décret du 27 mars 2025 portant changement du nom de l'Enseignement de Promotion sociale en « Enseignement pour Adultes ». *Moniteur belge*.
- CRIPEL. (2024, 2 décembre). *Présentation du nouveau décret*. [Présentation PowerPoint].
- De Gaulejac, V., Hanique, F., & Roche, P. (2012). *La Sociologie clinique : enjeux théoriques et méthodologiques*. Érès.
- Delory-Momberger, C. (2022). Biographie et formation. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. <https://hal.science/hal-03912483v1>
- Doray, P., Bélanger, P., & Mason, L. (2006). Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique. *Lien social et politiques*, 54, 75-89. <https://doi.org/10.7202/012861ar>

- État des lieux de l'Enseignement de Promotion sociale. (2023). *État des lieux de l'Enseignement de Promotion sociale. Rapport final*.
- EUR-Lex. (2011). *Une politique commune de l'immigration pour l'Europe*. <https://eur-lex.europa.eu/FR/legal-content/summary/a-common-immigration-policy-for-europe.html?fromSummary=23>
- Faulx, D., & Danse, C. (2021). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* (2^e éd.). De Boeck supérieur.
- Faulx, D. (2022). Apprentissage et développement de l'adulte en formation. Dans *Unité d'apprentissage et formation continue des adultes*. Université de Liège.
- Fedasil. (2023). Fedasil : bilan 2022. *Fedasil*. <https://www.fedasil.be/fr/actualites/accueil-des-demandeurs-dasile/rapport-annuel-2022-0>
- Galligani, S. (2023). *Approche biographique et formation linguistique en contexte migratoire*. [Diapositives ; support de cours non publié]. Université de Liège.
- Hambye, P., & Romainville, A. (2014b). *Apprentissage du français et intégration. Des évidences à interroger*. DIAL.pr - BOREAL. <https://hdl.handle.net/2078.1/145150>
- Heidemann, K. A., & Del Hierro, P. (2022). Converging forces: social movements and the origins of permanent education policy in francophone Belgium. *History of Education*, 52(1), 32-55. <https://doi.org/10.1080/0046760x.2022.2097741>
- Holgado, O., & Rappe, J. (2024). Aisance et fragilités dans l'analyse de sa propre activité. *Éducation permanente*, 240, 99-111. <https://doi.org/10.3917/edpe.240.0099>
- Juillard, C. (2015). Compte rendu du livre *Repertoires and Choices in African Languages*, par F. Lüpke & A. Storch. *Langage et société*, 152, 145-148.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'Entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Kolela-Kabangu, V. (2024). *Vécu d'exil et apprentissage, l'impact du psycho-traumatisme*. [Diapositives ; support de cours non publié]. Université de Liège.
- Laacher, S., & Sayad, A. (1999). Insertion, intégration, immigration : la définition des mots est toujours un enjeu dans les luttes sociales. Dans *Les Jeunes, l'insertion, l'emploi* (pp. 166-185). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.charl.1999.01.0166>
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire : théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Desclée de Brouwer.
- Lejeune, C. (2025). *Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer* (3^e éd.). De Boeck supérieur.

- Lindón, A. (2005). Récit autobiographique, reconstruction de l'expérience et fabulation : une approximation à l'action sociale. *Sociétés*, 87(1), 55-63. <https://doi.org/10.3917/soc.087.0055>
- Lucchini, S. (2012). De la langue à la cohésion sociale ou de la cohésion sociale aux langues ? Dans V. Conti, J.-F. De Pietro & M. Matthey (dir.), *Langue et cohésion sociale : enjeux politiques et réponses de terrain* (pp. 87-110). Délégation à la langue française.
- Mesure, S., & Savidan, P. (2006). *Dictionnaire des sciences humaines*. Presses universitaires de France.
- Meunier, D. (2023). *Problématique des immigrés confrontés à l'apprentissage du français langue seconde* [Support de cours non publié]. Université de Liège.
- Métraux, J.-C. (2017). L'impact du vécu des réfugiés sur leur apprentissage de la langue d'accueil. *Babylonia Journal of Language Education*, 1, 19-23. <https://doi.org/10.55393/babylonia.vi1.754>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning : Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mikulec, B. (2018). Adult education and the new conditions of social integration in Europe. *Studies in the Education of Adults*, 50(2), 241-256.
- Molinié, M. (2000). Écrire son histoire pour penser la culture. *Éducation permanente*, 142, 133-146. <https://shs.hal.science/halshs-01224898v1>
- Niewiadomski, C. (2010). L'approche biographique de l'écriture. *Recherche & Formation*, 63, 91-104. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.305>
- Niewiadomski, C. (2012). Des conceptions cliniques plurielles, une intentionnalité précise. Dans *Recherche biographique et clinique narrative : entendre et écouter le sujet contemporain* (pp. 113-131). Érès.
- Sayad, A. (2006). *L'Immigration, ou Les Paradoxes de l'altérité*. Liber/Raisons d'agir.
- Zouari, Y. (2022). *Agir pédagogique et formation des adultes*. L'Harmattan.

8. Annexes

Annexe 1 - Décret concernant l'Enseignement de Promotion sociale

Annexe 2 - Modèles sociétaux d'intégration

Annexe 3 - Lettre d'information et de consentement adressée aux participants

Annexe 4 - Synthèse des profils sociobiographiques des participants

Annexe 5 - Septième guide d'entretien

Annexe 6 - Schématisation globale

Annexe 7 - Grille d'utilisation des intelligences artificielles génératives

Annexe 1 - Décret concernant l'Enseignement de Promotion sociale

Docu 53369

p. 1

Décret portant changement du nom de l'Enseignement de Promotion sociale en "Enseignement pour Adultes"

D. 27-03-2025

M.B. 08-04-2025

Le Parlement de la Communauté française a adopté et Nous, Gouvernement, sanctionnons ce qui suit :

Article 1^{er}. La nouvelle appellation « Enseignement pour adultes » implique que :

1° Les dispositions légales visant « l'Enseignement de Promotion sociale » s'entendent comme faisant référence à l'Enseignement pour Adultes ;

2° Les dispositions légales visant « l'Enseignement secondaire de Promotion sociale » s'entendent comme faisant référence à l'Enseignement secondaire pour Adultes ;

3° Les dispositions légales visant « l'Enseignement supérieur de Promotion sociale » s'entendent comme faisant référence à l'Enseignement supérieur pour Adultes ;

4° Les dispositions légales visant « l'Enseignement supérieur de type court de Promotion sociale » s'entendent comme faisant référence à l'Enseignement supérieur de type court pour Adultes ;

5° Les dispositions légales visant « l'Enseignement supérieur de type long de Promotion sociale » s'entendent comme faisant référence à l'Enseignement supérieur de type long pour Adultes ;

6° Les dispositions légales visant « l'Enseignement de Promotion sociale en alternance » s'entendent comme faisant référence à l'Enseignement pour Adultes en alternance ;

7° Les dispositions légales visant les « B.E.S. de Promotion sociale » s'entendent comme faisant référence aux B.E.S. de l'Enseignement pour Adultes ;

8° Les dispositions légales visant « l'Enseignement de la Promotion sociale » s'entendent comme faisant référence à l'Enseignement pour Adultes ;

9° Les dispositions légales visant « l'Enseignement secondaire de Promotion sociale de régime 1 » s'entendent comme faisant référence à l'Enseignement secondaire pour Adultes ;

10° Les dispositions légales visant les « cours de promotion sociale » s'entendent comme faisant référence aux cours d'Enseignement pour Adultes ;

11° Les dispositions légales visant les « établissements de promotion sociale » s'entendent comme faisant référence aux établissements d'Enseignement pour Adultes ;

12° Les dispositions légales visant les « réseaux d'Enseignement de Promotion sociale » s'entendent comme faisant référence aux Fédérations de pouvoirs organisateurs d'Enseignement pour Adultes ;

Direction des Publications juridiques et de la Transparence
Secrétariat général

D. 27-03-2025
Version initiale au 08-04-2025

13° Les dispositions légales visant « l'Enseignement de Promotion sociale inclusif » s'entendent comme faisant référence à l'Enseignement inclusif pour Adultes ;

14° Les dispositions légales visant « l'Enseignement de Promotion sociale secondaire du quatrième degré » s'entendent comme faisant référence à l'Enseignement secondaire du quatrième degré pour Adultes ;

15° Les dispositions légales visant les « écoles de promotion sociale » s'entendent comme faisant référence aux établissements d'Enseignement pour Adultes ;

16° Les dispositions légales visant les « études de promotion sociale » s'entendent comme faisant référence aux études d'Enseignement pour adultes ;

17° Lorsque dans une disposition légale, l'abréviation « EPS » est utilisée pour désigner « l'Enseignement de Promotion sociale », cette abréviation doit s'entendre comme faisant référence à l'Enseignement pour Adultes.

Article 2. Le Gouvernement est habilité à apporter les modifications nécessaires aux dispositions législatives ou réglementaires en vue de mettre ces dernières en concordance avec la dénomination « Enseignement pour Adultes ».

Article 3. Le présent décret entre en vigueur le jour de sa publication au Moniteur belge. Promulguons le présent décret, ordonnons qu'il soit publié au Moniteur Belge.

Donnée à Bruxelles, le 27 mars 2025.

Ministre-Présidente, en charge du Budget, de l'Enseignement supérieur, de la Culture et des Relations internationales et intra-francophones,

Elisabeth Degryse

Première Vice-Présidente et Ministre de l'Education et de l'Enseignement de promotion sociale,

Valérie Glatigny

Vice-présidente du gouvernement et Ministre de l'Enfance, de la Jeunesse, de l'Aide à la jeunesse et des Maisons de Justice,

Valérie Lescrenier

Ministre des Sports, de la Fonction publique, de la Simplification administrative et des Médias,

Jacqueline Galant

Ministre de la Recherche,

Adrien Dolimont

Ministre de la Santé, des droits des femmes et de l'égalité des chances,

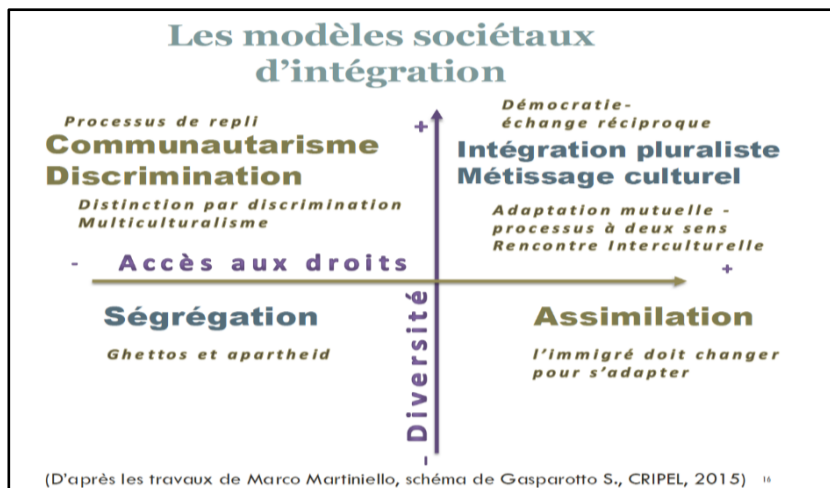
Yves Coppieters

Session 2024-2025

Documents du Parlement. – Projet de décret, n° 69-1 – Rapport de commission, n° 69-2 - Texte adopté en séance plénière, n° 69-3

Compte rendu intégral. – Discussion et adoption. - Séance du mercredi 26 mars 2025

Annexe 2 - Modèles sociétaux d'intégration



Meunier (2023)

Ce schéma, présenté dans le cours de Meunier (2023) et inspiré des travaux de Marco Martiniello, propose une lecture synthétique des quatre grands modèles sociétaux d'intégration. Il s'articule autour de deux axes fondamentaux :

- l'axe horizontal représente le niveau d'accès aux droits accordé aux personnes immigrées variant de faible à élevé,
- l'axe vertical indique le degré de reconnaissance de la diversité allant de la négation des différences à leur pleine valorisation.

À partir de cette double entrée, quatre modèles sont positionnés :

- **L'assimilation**, à faible reconnaissance de la diversité et haut niveau d'exigence en matière d'adaptation, repose sur l'idée que les immigrés doivent adopter les normes, la langue et les valeurs du pays d'accueil, au risque d'être considérés comme « non intégrés » dans le cas contraire.
- **La ségrégation**, faible diversité et faible accès aux droits, désigne une situation où les groupes restent séparés sans réelle reconnaissance, menant parfois à la marginalisation (ghettos, apartheid).
- **Le repli communautaire**, à forte reconnaissance de la diversité, mais faible accès aux droits, correspond à des dynamiques d'isolement, souvent en réaction à des discriminations ou à un rejet, où les groupes s'organisent en marge de la société dominante.
- **L'intégration pluraliste**, à forte diversité et fort accès aux droits, reflète, quant à elle, un modèle fondé sur l'échange réciproque, la reconnaissance mutuelle, et la construction commune d'une société inclusive, dans laquelle l'intégration est pensée comme un processus à double sens.

Ce cadre théorique permet de mieux appréhender les tensions entre les modèles idéaux promus par les institutions et les logiques concrètes souvent plus restrictives. Il offre également un outil de lecture utile pour analyser le positionnement des dispositifs de formation, comme ceux de la Promotion sociale, dans les parcours d'intégration des personnes immigrées.

Annexe 3 - Lettre d'information et de consentement adressée aux participants



Lettre d'information et de consentement adressée aux étudiants volontaires de l'Enseignement pour Adultes

Dans le cadre de la recherche intitulée : « Comment des personnes immigrées engagées dans un parcours de formation en Enseignement pour Adultes en Fédération Wallonie-Bruxelles vivent et interprètent leur parcours formatif, en termes d'expériences, d'obstacles rencontrés, de ressources mobilisées et de retombées sur leur intégration sociale et professionnelle ? »

Étudiante : Médart, Fanny, étudiante au master en Sciences de l'Éducation, Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège, fanny.medart@student.uliege.be.

Promotrice ou promoteur : Faulx, Daniel, Professeur dans le département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège, daniel.faulx@uliege.be.

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous a transmis ce document.

A. RENSEIGNEMENTS AU PARTICIPANT

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet a pour but de mieux comprendre comment des étudiants adultes issus de l'immigration vivent leur parcours de formation en Enseignement pour Adultes. Il s'agit de mettre en lumière leurs expériences, les éventuelles difficultés rencontrées et les ressources qu'ils mobilisent pour y faire face.

Les résultats de cette étude seront publiés dans un mémoire de Master en Sciences de l'éducation à l'Université de Liège.

Nous prévoyons de rencontrer environ dix participants, à partir de novembre 2025, et de poursuivre la récolte des données jusqu'en juillet 2026.

Ce projet a été examiné et validé par la Commission de vigilance éthique du Département des Sciences de l'éducation de l'Université de Liège en septembre 2025.

2. Participation à la recherche

Vous êtes invité-e à participer à ce projet car vous êtes étudiant-e en Enseignement pour Adultes à Liège et issu-e de l'immigration. Votre participation est entièrement volontaire et n'aura aucune conséquence sur votre formation.

Si vous acceptez, il vous sera proposé de prendre part à un entretien individuel d'environ 60 minutes, organisé à un moment et dans un lieu qui vous conviennent. Cet entretien portera sur votre parcours

et votre expérience en formation, afin de mieux comprendre comment les étudiants issus de l'immigration vivent leur trajectoire d'apprentissage.

Avec votre accord, l'entretien pourra être enregistré sur support audio pour faciliter la transcription et l'analyse. Si vous préférez ne pas être enregistré-e, vous pourrez tout de même participer : dans ce cas, l'étudiante prendra simplement des notes pendant l'entretien. Les entretiens auront lieu en dehors du temps de classe, afin de ne pas empiéter sur vos cours.

3. Avantages et bénéfices

Votre participation contribuera à une meilleure compréhension du vécu des étudiants issus de l'immigration dans le cadre de l'Enseignement pour Adultes. Elle vous donnera aussi l'occasion de partager votre expérience personnelle et de faire entendre votre voix dans cette recherche.

4. Risques et inconvénients

À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Cependant, certaines questions liées à votre parcours migratoire ou à vos expériences de formation pourraient susciter des émotions ou raviver des souvenirs désagréables. Dans ce cas, une attention particulière sera portée à votre confort tout au long de l'entretien : vous serez toujours libre de faire une pause, de ne pas répondre à une question ou d'y mettre fin à tout moment, sans aucune conséquence pour vous.

5. Confidentialité et anonymat

L'étudiant prendra les mesures nécessaires afin que les renseignements personnels que vous lui donnerez demeurent confidentiels. Les moyens mobilisés pour ce faire sont ceux de la loi européenne du règlement général de protection des données (RGPD) :

- Toutes les données récoltées (préciser : le présent formulaire, des enregistrements audio ou vidéo, des transcriptions, des questionnaires, des notes d'observation, etc.) seront rendues anonymes, et cela dès que possible, en utilisant un pseudonyme ou un code alphanumérique pour chaque participant et/ou institution. Ces codes/pseudonymes seront aussi utilisés dans les retranscriptions d'entretiens. Il n'y aura aucune possibilité d'identifier des personnes, dans aucune des données traitées ni dans les publications des résultats.
- Les documents papier liés aux participants ou aux institutions où se déroule ma recherche, seront scannés et ne seront conservés que dans leur version numérique, en l'enregistrant sur un environnement informatique sécurisé.
- Les correspondances entre les codes/pseudonymes et les participants seront centralisées dans un fichier isolé et seront stockées uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur et l'étudiant responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.
- Les données de contact qui ont été utilisées (les citer : mails, numéros de GSM...), seront centralisées dans un fichier spécifique, lui aussi stocké uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur et l'étudiant responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.
- Dès que les données de contact et/ou la table de correspondance ne sont plus nécessaires, je supprime les fichiers correspondants afin que la mise en lien entre les résultats et les participants ne soit plus du tout possible.
- Tous les renseignements personnels seront détruits de façon irrévocable après la collecte des données.

6. Accessibilité et utilisation des données de recherche

Seul l'étudiant réalisant la recherche présentée plus haut, son promoteur et éventuellement les membres du jury de mémoire (pour validation de la démarche scientifique) auront accès aux données à caractère personnel. Aucune des données récoltées ou traitées ne sera transférée à un tiers hors Université.

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche.

7. Conservation du dossier de recherche

En vertu des mesures de sécurité imposées par le département des sciences de l'éducation de l'Université de Liège, fondées sur le RGPD, la conservation des documents de recherche est fixée à deux ans. Cela signifie que les données d'identification de ce projet sont conservées jusqu'au 1^{er} septembre 2028.

8. Transmission des résultats aux participants

Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

9. Droit des participants

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits. Comme le prévoit le RGPD (Art. 15 à 23), chaque personne concernée par le traitement de données peut, en justifiant de son identité, exercer une série de droits :

- obtenir, sans frais, une copie des données à caractère personnel la concernant faisant l'objet d'un traitement dans le cadre de la présente étude et, le cas échéant, toute information disponible sur leur finalité, leur origine et leur destination ;
- obtenir, sans frais, la rectification de toute donnée à caractère personnel inexacte la concernant ainsi que d'obtenir que les données incomplètes soient complétées ;
- obtenir, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, la limitation du traitement de données à caractère personnel la concernant ;
- s'opposer, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, pour des raisons tenant à sa situation particulière, au traitement des données à caractère personnel la concernant ;
- introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Pour exercer ces droits, vous pouvez vous adresser au Délégué à la protection des données de l'Université, soit par courrier électronique (dpo@uliege.be), soit par lettre datée et signée à l'adresse suivante :

Université de Liège
M. le Délégué à la protection des données,
Bât. B9 Cellule "GDPR",
Quartier Village 3,
Boulevard de Colonster 2,
4000 Liège, Belgique.

10. Assurance

Puisque la recherche à laquelle vous vous apprêtez à prendre part ne relève pas du champ d'application de la loi sur l'expérimentation humaine du 7 mai 2004, vous ne bénéficiez pas de l'assurance souscrite pour vous, liée à votre participation à cette recherche (assurance sans faute, couvrant les dommages directs ou indirects liés à la participation à votre étude). En revanche, l'étudiant-chercheur est couvert par une assurance en responsabilité civile en cas de dommages causés à un tiers ou aux biens d'un tiers.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- ☐ Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- ☐ Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.

C. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

J'ai pris connaissance du présent document d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « 2. Participation à la recherche ».

Je souhaite être recontacté pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Si oui, l'étudiant peut me joindre à l'adresse courriel suivante :

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée sur support audio afin d'en faciliter l'analyse.

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Je consens à ce que l'étudiant utilise, les données dépersonnalisées pour d'autres projets de recherche de même nature et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Annexe 4 - Synthèse des profils sociobiographiques des participants

Prénoms d'emprunt	Âge	Nationalité	Activité antérieure	Temps écoulé depuis l'arrivée en Belgique
Liudmyla	Pensionnée	Ukrainienne	Professeure et scientifique	Environ 3 ans
Sofia		Ukrainienne	Couturière	Environ 3 ans
Sarah	45 ans	Ukrainienne	Institutrice, styliste et responsable de magasin de décoration	Environ 3 ans
Mohamed	24 ans	Libyen	Étudiant en médecine	Environ 3 ans
Abdel	22 ans	Éthiopien	Étudiant	Environ 2 ans
Khaled	20 ans	Syrien	Étudiant	Environ 2 ans
Irina	40 ans	Ukrainienne	Manucure et couturière	Entre 4 et 5 ans

Annexe 5 - Septième guide d'entretien

Projet : Vécu des personnes immigrées en apprentissage de la langue française

Type : Guide d'entretien

Titre : Septième guide d'entretien

Auteure : Fanny Médart

Date : 29/04/2026

Ancrage : CPTR opérationnel du 28/04/26

Aujourd'hui, vous êtes la 7^e personne que je rencontre pour ma recherche. Je vais m'intéresser à des éléments clés et des questions plus précises qui me viennent suite aux entretiens précédents même si ce qui m'intéresse, c'est que vous me racontiez votre histoire, votre expérience et votre parcours.

Questions d'ouverture

⇒ Pourriez-vous commencer par vous présenter en quelques mots s'il-vous-plait ?

S'engager en formation – Faire face à l'incertitude

⇒ Pouvez-vous me raconter comment vous êtes arrivée en formation pour Adultes ?

- Êtes-vous arrivée en Belgique comme demandeuse d'asile ?
- Était-ce une obligation administrative du CPAS au départ ?
- Qu'est-ce qui vous a amenée à vous inscrire ?
- Était-ce plutôt un choix, une obligation, une évidence, une opportunité ?

Relances types :

- Qu'est-ce qui s'est passé ?
- Comment vous vous êtes senti ?
- Qu'est-ce que ça a changé après ?

S'adapter à son environnement

⇒ Comment vivez-vous le fait de retourner à l'école à l'âge adulte ?

- Est-ce que ça a toujours été le cas ? Qu'est-ce qui fait que ça a changé ?
- À quels moments vous vous sentez à votre place ? Et à quels moments c'est plus difficile ?
- Est-ce que cette expérience vous rappelle des choses de votre passé ?
- Comment ces expériences passées vous aident-elles ou pas ?



Besoins - leviers

S'engager dans les apprentissages

⇒ Qu'est-ce que ça représente pour vous le fait d'apprendre le français ?

- Comment vous faites, concrètement, pour apprendre le français ?
- Est-ce qu'il y a des moments où c'est plus facile pour vous de parler ou d'apprendre le français ?
- Qu'est-ce qui fait que c'est plus facile ? Est-ce que ça dépend des personnes ou des lieux ?
- Et des situations où c'est difficile ? Qu'est-ce qui change ? Qu'est-ce que ça fait pour vous ?
- Est-ce que certaines situations vous font progresser plus que d'autres ?



Obstacles -freins

Relances types :

- Qu'est-ce qui s'est passé ?
- Comment vous vous êtes senti ?
- Qu'est-ce que ça a changé après ?

Moments de bascule

⇒ Quels moments vous ont particulièrement marqué depuis que vous apprenez le français ?

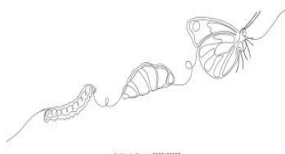
- Pouvez me raconter un moment qui vous a particulièrement marqué ?
- Et peut-être un moment difficile, ou un moment où vous avez hésité à continuer ?
- Qu'est-ce qui vous a aidé à continuer dans ces moments-là ?



Développer des relations sociales

⇒ Formation comme espace de transformation

- Concrètement, qu'est-ce que la formation a changé dans votre vie de tous les jours ? -> Levier ?
- Comment ça a évolué entre le début et aujourd'hui ?
- Comment est-ce que ça a changé quelque chose dans la façon dont vous vous voyez aujourd'hui ?
- En quoi la formation a changé (ou non) vos relations avec les autres ?
- Dans quelles situations ça vous aide le plus ? Et moins ?



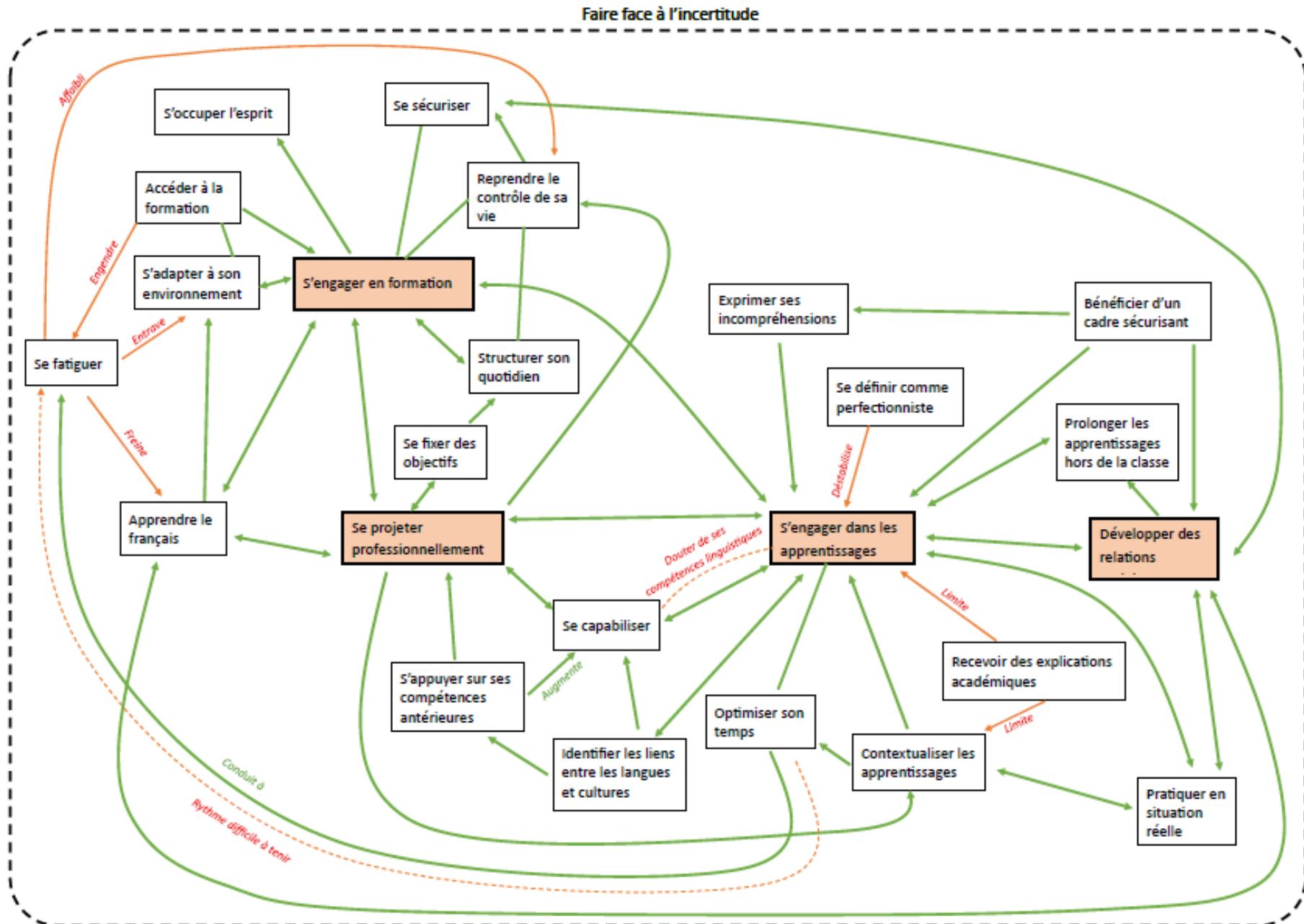
Se projeter professionnellement

⇒ Aujourd'hui, quand vous pensez à votre avenir, comment est-ce que vous voyez les choses ?

- Quels sont vos projets aujourd'hui, et comment ont-ils évolué depuis que vous êtes ici ?
- Quel rôle joue la formation dans ces projets ?
- Qu'est-ce qui vous aide à avancer, ou au contraire vous freine ?



Annexe 6 - Schématisation globale



Annexe 7 - Grille d'utilisation des intelligences artificielles génératives pour le mémoire

Dans ce cours, l'utilisation des IA Génératives pour ...	Utilisation autorisée	Utilisation de l'étudiant	Nom de/des IA générative(s) utilisée(s)
Aider à la rédaction du plan et de la structure du travail	✓	Oui	Chat GPT
Vérifier l'orthographe et la grammaire	✓	Non	
Reformuler le contenu de votre travail ou améliorer le style	✓	Oui	Chat GPT
Traduire une autre langue	✓	Non	
Aider à la planification et gestion de projet	✓	Oui	Chat GPT
Obtenir des informations générales sur un sujet, expliquer et approfondir la compréhension de concepts	✓	Non	
Faire un brainstorming et évaluer ses propres idées, pour trouver d'autres perspectives ou des contre-arguments	✓	Oui	Chat GPT et NotebookLM
Aider à la recherche documentaire	✓	Non	
Aider à la synthèse de la littérature	✓	Non	
Aider à la formulation de questions de recherche et d'hypothèses	✓	Non	
Aider à l'analyse de données (identification d'analyses à réaliser)	✓	Non	
Aider à l'interprétation des résultats	✓	Non	
Aider au respect des normes APA de la liste des références	✓	Oui	Scribbr apa
Aider à la programmation de code et au débogage	✓	Non	
Générer un feedback critique et révision	✓	Oui	NotebookLM
Créer du contenu multimédia, par exemple des images, des vidéos, des animations ou du son (mais toujours expliquer l'utilisation des IA)	✓	Non	

Générer le contenu du travail à partir de mots clés, d'un thème ou d'une question de départ sans vérification et appropriation personnelle	✗	Non	
Reproduire ou reformuler du contenu existant sans citer la source (plagiat)	✗	Non	
Falsifier, créer des données	✗	Non	
Générer des références bibliographiques sans en contrôler l'existence ou l'exactitude	✗	Non	
Utiliser dans une IA des données non anonymisées issues de l'étude (participants, résultats, verbatim, etc.)	✗	Non	

Je, soussigné MÉDART Fanny
(nom et prénom), déclare sur l'honneur avoir complété la grille avec exactitude et honnêteté, en toute bonne foi.

Légende :

✓ = L'utilisation des IA Génératives est autorisée (ce qui ne veut pas dire qu'elle est encouragée. Voir ci-dessous)

✗ = L'utilisation des IA Génératives n'est pas autorisée, les infractions entraîneront des sanctions.

n.a = Non-applicable pour ce cours

L'étudiant remplit sa colonne par « Oui » ou par « Non » en fonction de s'il a utilisé ou non une IA générative.

***Attention :** le fait que certaines pratiques soient autorisées ne signifie pas que l'on attende ou que l'on encourage l'utilisation d'IA Génératives pour cette évaluation. Dans de nombreuses situations, vous obtiendrez probablement de meilleurs résultats sans utiliser d'IA Génératives.

Cette grille est une adaptation du « Tableau d'utilisation des IA Génératives » de la Faculté des Arts et des Sciences Sociales (FASoS) de l'Université de Maastricht.