



**HAL**  
open science

# Etudier la mobilité langagière des apprentis allophones en formation professionnelle par la démarche ethnographique

Anne-Sophie Calinon

► **To cite this version:**

Anne-Sophie Calinon. Etudier la mobilité langagière des apprentis allophones en formation professionnelle par la démarche ethnographique. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 2024, 2 (22), 10.4000/11qad . hal-04612623

**HAL Id: hal-04612623**

**<https://hal.science/hal-04612623>**

Submitted on 5 Jul 2024

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

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

---

## Etudier la mobilité langagière des apprentis allophones en formation professionnelle par la démarche ethnographique

Anne-Sophie Calinon

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/13836>

DOI : 10.4000/11qad

ISSN : 1958-5772

### Éditeur

ACEDLE

Ce document vous est fourni par Université de Franche-Comté



### Référence électronique

Anne-Sophie Calinon, « Etudier la mobilité langagière des apprentis allophones en formation professionnelle par la démarche ethnographique », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 22-2 | 2024, mis en ligne le 25 mai 2024, consulté le 05 juillet 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/13836> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/11qad>

---

Ce document a été généré automatiquement le 4 juin 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

---

# Etudier la mobilité langagière des apprentis allophones en formation professionnelle par la démarche ethnographique

Anne-Sophie Calinon

---

## Introduction

- 1 Dans la lignée des quelques recherches sur la place du langage dans les formations professionnalisantes accueillant de jeunes personnes migrantes allophones (Billiez et Lambert 2013 ; Fillietaz 2009 ; Hambye et Siroux 2019), la recherche présentée dans cet article s'inscrit dans le contexte particulier des centres de formation d'apprenti.e.s (CFA).
- 2 Malgré le manque de chiffres fiables, comme signalé par le rapport de la Cour des comptes (2023) sur la scolarisation des élèves allophones de plus de 16 ans, les apprenti.e.s allophones<sup>1</sup>, pour la plupart des mineur.e.s non accompagné.e.s (MNA), sont en augmentation constante depuis la fin de années 2010 dans les effectifs des CFA<sup>2</sup>. Si certaines institutions proposent déjà des programmes d'accueil pour ce public à besoins spécifiques<sup>3</sup>, la circulaire du 8 février 2023 - *Instruction relative aux priorités pour 2023 de la politique d'intégration des étrangers primo-arrivants<sup>1</sup> dont les personnes réfugiées* – semble accélérer la mise en place, pour la rentrée 2023 ou 2024, d'un CAP (Certificat d'aptitude professionnelle) en 3 ans avec une première année dite « CAP primo » :  
« Il s'agit d'une année préparatoire, spécifiquement adaptée, dont l'objectif est de faciliter la communication orale et écrite dans les contextes professionnel et quotidien, de mieux appréhender la culture française et de développer les savoir-être professionnels. Ce CAP en trois ans favorise l'égalité des chances à l'examen des apprenants intégrant cette formation. » (Chambre des métiers et de l'artisanat des Pays de la Loire, 2023)<sup>4</sup>

Afin de répondre à une sollicitation du coordinateur pédagogique d'un CFA dans les métiers du bâtiment d'améliorer l'accueil des apprentis allophones dans leur formation et l'accompagnement des équipes dans leur mission pédagogique, une recherche-action, *CFALLO*, en partenariat avec plusieurs instances scientifiques et éducatives comme le Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et voyageurs (CASNAV) de Besançon, la Fédération de recherche en Education de l'Université de Franche-Comté le laboratoire ELLIADD (Edition, Littératures, Langages, Informatique, Arts, Didactiques, Discours) et le laboratoire CRIT (Centre de recherche interdisciplinaires et transculturelles) de l'Université de Franche-Comté, est en cours d'élaboration.

- 3 La spécificité du matériau langagier façonnant la formation professionnelle a été particulièrement abordée en didactiques des langues (voir, par exemple, Mangiante et Parpette, 2004 ; Mourllhon Dallies, 2008 ; Médina, 2012 ; Royer 2018) sous les appellations « français sur objectifs spécifiques » ou « français langue professionnelle », concourant à produire de nombreuses ressources pédagogiques et à aider la construction de programmes de formations. En m'appuyant sur les apports des recherches sur l'accueil des MNA et sur celle de la pratique langagière en formation professionnelle (Lambert et Veillard, 2017 ; Leconte et Mortamet, 2021 ; Leconte, 2022), ma proposition est de mettre en exergue l'imbrication des enjeux politiques, langagiers et didactiques qui sous-tendent la formation professionnelle des jeunes allophones dans le contexte éducatif particulier des CFA.
- 4 Après avoir défini le cadre théorique et méthodologique de cette recherche, je présenterai les facteurs politiques et sociaux qui expliquent l'orientation des MNA vers les formations professionnelles. Dans un second temps, j'exposerai quelques-uns des défis pédagogiques auxquels les enseignantes et enseignants, dits « formatrices » et « formateurs », ont à relever. Enfin, à partir de l'esquisse des espaces langagiers traversés et investis par les apprentis allophones, je proposerai des pistes visant à étayer et enrichir leur mobilité langagière et répertoire langagier.

## Cartographier la complexité par la démarche ethnographique

- 5 L'objet de ce recherche est composé d'un faisceau d' « objets » sociaux hétérogènes liées à la *mobilité* de granularité variable (Cicourel, 1981) :
  - macro-sociopolitiques : les phénomènes migratoires Sud-Nord hors dispositifs officiels ;
  - meso-sociopolitiques : l'insertion socioéconomique des jeunes migrants, la valeur politique et culturelle du français, la part langagière (Boutet, 2001 ; Filliettaz, 2009) de la formation professionnelle pour des personnes multilingues en contexte officiellement monolingue ;
  - micro-sociopolitiques : la recomposition constante du répertoire langagier de ces jeunes plurilingues.
- 6 Ces trois niveaux structurent la mobilité des personnes en relation avec le fait langagier, en ce sens qu'ils représentent des espaces symboliques et concrets que les personnes en situation de migration traversent et s'approprient par leur mobilité langagière. La mobilité langagière (Ploog et al., 2020) des sujets est entendue ici comme la capacité à se représenter les différents espaces discursifs rencontrés et investis et à

mobiliser les ressources langagières hétérogènes de leur répertoire afin de répondre aux enjeux de communication des situations dans lesquels ils se trouvent.

- 7 Afin de répondre à la nécessité d'appréhender la multidimensionalité du dispositif<sup>5</sup> (Foucault, 2001 in Lambert, 2021 : 70) à étudier et dans lequel intervenir<sup>6</sup> dans un second temps, l'enquête ethnographique nous a semblé la plus pertinente car elle
- « repose très schématiquement sur la combinaison de quatre grandes formes de production de données : l'observation participante (l'insertion prolongée de l'enquêteur dans le milieu de vie des enquêtes), l'entretien (les interactions discursives délibérément suscitées par le chercheur), les procédés de recension (le recours à des dispositifs construits d'investigation systématique), et la collecte de sources écrites » (Olivier de Sardan, 1995 : 3).

Ainsi, une présence régulière dans le centre de formation permet<sup>7</sup> à des moments clés de mener des entretiens avec les différentes personnes concernées par la formation (formateurs, apprentis, personnel de direction, personnels de vie scolaire...); de collecter des documents pédagogiques; de procéder à des enregistrements vidéo d'interactions en classe et en atelier (Filliettaz et Zogmal, 2021); de réaliser une analyse des discours sociaux médiatiques (i.e. les journaux grand public) et institutionnels (Oger, 2005) sur la formation professionnelle et la place des compétences langagières dans cette formation (comme par exemple, les préconisations du CASNAV, les référentiels de compétences de métiers, les circulaires et publications du Journal officiel ou encore la nouvelle version de l'article L6313-1 du code du travail modifiant la question de la maîtrise du français).

## Éléments de problématisation et enjeux politiques, langagiers et didactiques

### L'orientation vers l'apprentissage des jeunes allophones

- 8 Les apprenti.e.s allophones, pour l'extrême majorité, viennent de pays d'Afrique subsaharienne, avec un parcours migratoire complexe et sont pour la plupart demandeurs et demandeuses d'asile (MNA), sous la responsabilité de l'Aide sociale à l'enfance (ASE). Le point commun de ce public est son extrême hétérogénéité : le niveau de scolarité de ces jeunes est variable, de non-lecteur et non scripteur à un niveau fin de cycle 3. Ils et elles sont doté.e.s d'un répertoire plurilingue riche, dont le français peut faire partie.
- 9 Dans les CFA, encore plus que dans les lycées professionnels, le monde de l'entreprise est prégnant dans la vie des apprenti.e.s<sup>8</sup>. Par exemple, le CAP, 1<sup>er</sup> diplôme professionnel, se prépare sur 2 ans à raison de 3 semaines sur 4 en entreprise. Dans notre étude, il s'agit des entreprises du BTP, implantées en périphérie de la ville du CFA ou beaucoup plus éloignées dans des zones plutôt rurales de la région. Ainsi, les apprenti.e.s sont au CFA 1 semaine sur 4. Ces 10 semaines par an représentent un temps très court pour recevoir des enseignements généraux et disciplinaires et, dans les cas des allophones, espérer progresser en français grâce à un enseignement dédié et à des étayages propres au contexte scolaire.
- 10 Les jeunes MNA sont orienté.e.s très fréquemment vers l'apprentissage pour des raisons à la fois politiques, économiques et sociales. Malgré les nombreuses recherches sur l'évolution des compétences langagières inhérentes à des métiers dits « manuels » due à la réorganisation du travail provoquées par le modèle économique néolibéral

généralisé (Boutet, 2001 ; Heller & Kahn, 2006 ; Duchêne et Heller, 2012), les représentations collectives semblent peu évoluer : les formations professionnelles paraissent encore réservées aux personnes ayant des compétences linguistiques limitées en français. Ces représentations sont renforcées par le fait que ce « déficit » langagier en français pourrait être compensé par l'acquisition d'une technique professionnelle (Adami et Leclercq, 2012 ; Bretegnier, 2011 ; Lambert et Veillard, 2017).

- 11 D'autre part, pour les jeunes allophones en situation irrégulière, ces formations sont particulièrement plébiscitées par les travailleuses sociales et travailleurs sociaux de l'ASE<sup>9</sup>. Ceci pour deux raisons liées : l'obtention d'une régulation de leur statut administratif est, entre autres, dépendante de la démonstration d'une indépendance financière et d'une intégration socio-professionnelle à leur majorité. Le guide de l'asile pour les MNA, rédigé par l'OFPRA, rappelle que la voie de l'apprentissage est la seule permettant de conjuguer ces deux injonctions : « interdiction de travailler tant que vous êtes demandeur d'asile, sauf si vous bénéficiez d'un contrat d'apprentissage ou de professionnalisation dans le cadre de votre placement auprès des services de l'ASE » (OFPRA, 2020 : 6).
- 12 Enfin l'insertion professionnelle des jeunes demandeurs d'asile dans les métiers du bâtiment relève d'enjeux politiques territoriaux importants (Manço et Gerstnerova, 2019), dans la mesure où ces métiers sont dits « en tension » (ex. plombier, couvreur, carreleur, etc.). Le volet travail de la *loi sur l'immigration*, portée par G. Darmanin, Ministre de l'intérieur, en vigueur depuis le 28 janvier 2024, est particulièrement axée sur ce besoin de main d'œuvre spécifique avec la possibilité d'une régulation temporaire (1 an) pour les personnes déjà en emploi dans ces métiers, par la création de titre de séjour spécifique<sup>10</sup> : « Demain, si un étranger en situation irrégulière dit : « Je veux travailler dans un métier en tension », le ministre du travail propose de créer un titre de séjour « métier en tension », à définir » (Methais et Pascual, 2022, 2 nov., *Le Monde*).
- 13 La pression exercée par les entreprises, par le biais des organisations professionnelles, sur les politiques migratoires et éducatives est confirmée par O. Dussopt, Ministre du travail, de l'emploi et de l'insertion :
- « Les organisations professionnelles nous disent qu'elles ont besoin qu'on facilite le recrutement d'étrangers. Nous leur proposons des solutions avec ce projet de loi. En contrepartie, elles doivent répondre à plusieurs questions : que faites-vous en matière d'accès au logement, de formation et de reconnaissance des qualifications professionnelles ? Cela implique aussi qu'il y ait une participation des employeurs à la question de l'intégration, notamment en permettant aux employés de prendre des cours de français sur leur temps de travail. » (ibidem.)

## La « part langagière » des métiers du bâtiment

- 14 Contrairement aux représentations collectives présentées ci-dessus, une première analyse de référentiels de compétences des différents CAP des métiers du bâtiment<sup>11</sup> montre des exigences attendues pour des tâches communicatives complexes, remettant en cause le statut du « langage au travail », souvent déqualifié, dans ces métiers dits manuels.

Figure 1 - Extraits du référentiel de compétences, CAP Peintre applicateur de revêtements (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2019a)

Fiches de détail des tâches professionnelles	
Activité A1	COMMUNICATION
Tâche T1	T1: Prendre connaissance des informations liées à son intervention Niveau d'implication: 2
<b>Moyens et ressources disponibles:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dossier technique, fiches techniques et notices des matériels</li> <li>- PFSFS et extraits du CCTP...</li> <li>- Maquettes numériques 3D, schémas d'implantation, croquis, quantitatifs, plannings (TCE, main d'œuvre...)</li> <li>- Ressources internes: procédures, normes et textes réglementaires à appliquer, fiches d'utilisation des produits chimiques, ...</li> <li>- Fiches de suivi, bons de livraison</li> <li>- Outils de communication, supports numériques</li> </ul> <b>Contexte d'intervention:</b> Seul ou avec son responsable, à l'atelier ou sur le chantier	
<b>Résultats attendus:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les informations caractérisant l'intervention sont recueillies</li> <li>- Les ressources sont utilisées à bon escient</li> <li>- L'utilisation des outils numériques est effective</li> </ul>	

- 15 Pour la 1<sup>ère</sup> tâche *Prendre connaissance des informations liées à son intervention*, la multiplicité des supports dans lesquels trouver des informations relatives à la tâche professionnelle à effectuer demande une compétence en lecture, en compréhension et en hiérarchisation d'informations, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

La 2<sup>ème</sup> tâche *Communiquer avec les clients*, en plus des compétences précédentes, rappelle la nécessité d'identifier les ressources langagières appropriées à différents contextes d'interaction formel et informel (« *Rendre compte oralement à sa hiérarchie, à un partenaire professionnel, à un intervenant du chantier, à un client, etc.* » ; « *le registre de langage est adapté à l'interlocuteur* »). Ces ressources langagières sont comme les coordonnées placées sur une carte représentant les espaces langagiers investis par les apprenti.e.s, une carte soumise à une reconstruction constante (Ploog et al., 2020 : 267).

Figure 2 - Extraits du référentiel de compétences, CAP Peintre applicateur de revêtements (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2019a)

Fiches de détail des tâches professionnelles	
Activité A1	COMMUNICATION
Tâche T2	T2: Communiquer avec les clients Niveau d'implication: 2
<b>Moyens et ressources disponibles:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consignes orales et écrites de sa hiérarchie</li> <li>- Documents internes de l'intervention: descriptif des travaux à réaliser...</li> <li>- Documents de réalisation de l'intervention: maquettes numériques 3D, plans, croquis...</li> <li>- Fiches techniques des matériaux</li> <li>- Supports numériques</li> </ul> <b>Contexte d'intervention:</b> Seul ou avec son responsable, sur le chantier	
<b>Résultats attendus:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le registre de langage est adapté à l'interlocuteur</li> <li>- Les harmonies proposées ou conseillées tiennent compte de la demande du client et des caractéristiques du lieu</li> <li>- Le déroulement de l'intervention est expliqué clairement</li> <li>- Les informations liées à l'usage et à l'entretien sont transmises et expliquées au client</li> </ul>	

- 16 Ces référentiels des métiers du bâtiment donnent un aperçu de la place de la « parole au travail », c'est-à-dire « la part de l'activité de travail (réel) qui mobilise l'activité langagière des salariés, la contribution du langage et des langues à l'effectuation du travail réel. » (Boutet, 2021 : 27). Être peintre applicateur/applicatrice de revêtement demande donc de savoir lire, écrire, réagir *in situ* dans l'interaction et dans l'écologie des relations et ressources langagières hétérogènes de l'action professionnelle. La place du langage dans ces formations relève à la fois des objets d'apprentissage (« Le déroulement de l'intervention est expliqué clairement », Figure 2) et des moyens et ressources de la formation (« Les fiches techniques et notices des matériaux », Figure

1). Malgré la valeur centrale des compétences langagières dans les objectifs techniques des formations, il semble, d'après les échanges informels recueillis sur le terrain et les entretiens collectifs, que la responsabilité de l'amélioration des compétences langagières des jeunes allophones ne repose que sur les formateurs et formatrices de français : les apprenti.e.s doivent donc apprendre, dans les cours de français, à identifier les variations discursives constitutives des espaces dans lesquels ils circulent et leur apporter les ressources langagières de participer à leur construction.

## Questions pédagogiques et éthiques

17 Comme nous commençons à l'apercevoir, l'apprentissage du français dans les formations professionnalisantes relève d'un enjeu majeur au niveau de l'intégration scolaire, professionnelle et sociale des jeunes allophones. Les compétences visées en français dans la formation de CAP, listées dans le référentiel commun à tous les CAP, correspondent aux besoins de formation aussi bien des jeunes francophones que des jeunes allophones des CFA et sont cohérentes avec les compétences langagières situées dans le monde professionnel telles que vues précédemment :

« Le français dans les classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle (CAP) s'inscrit dans la continuité des objectifs visés par l'enseignement de la discipline au collège : la maîtrise de l'expression orale et écrite, le développement des aptitudes à la lecture et à l'interprétation, l'acquisition d'une culture, la construction du jugement, qui concourent à l'épanouissement d'une personnalité ouverte à autrui et au monde. Cet enseignement vise ainsi l'acquisition de quatre compétences, liées entre elles :

- Entrer dans l'échange oral : écouter, réagir, s'exprimer dans des situations de communication diverses ;
- Entrer dans l'échange écrit : lire, analyser, écrire, adapter son expression écrite selon les situations et les destinataires ;
- Devenir un lecteur compétent ; Confronter des connaissances et des expériences pour se construire. » (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2019b)

Les cours de français, comme pour toutes les disciplines générales (histoire-géographie, mathématiques, etc.) dispensés dans les CFA, sont assurés par des formateurs et formatrices recruté.e.s par la direction des établissements, sur la base de leur formation universitaire dans un domaine relié à la matière à enseigner. Il n'y a pas de conditions de formation pédagogique ni de concours préalable. Les difficultés de recrutement sont importantes compte tenu des conditions de travail peu favorables (nombre d'apprenti.e.s par classe aux besoins spécifiques variés, précarité des contrats de travail, manque de personnels administratifs et éducatifs, faible valorisation salariale).

18 Du fait des décisions politiques générales et éducatives en particulier, combinées au nombre restreint d'heures d'enseignement dédié aux disciplines non-techniques, l'atteinte des compétences visées en « français » semble particulièrement difficile. En effet, les supports pédagogiques préconisés dans le référentiel de compétences (appelés « objets d'étude », Figure 3) viennent confirmer l'orientation pédagogique relevant du Français Langue Maternelle (FLM), généralement prise par les formateurs et formatrices de français, privilégiant l'entrée par l'exploration des différents genres littéraires (poésie, science-fiction, etc.).



Figure 3 - Extrait des propositions bibliographiques du référentiel CAP français (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2019b)

Cette bibliographie n'est qu'indicative et ne prétend à nulle exhaustivité. Elle vise à illustrer par des exemples l'étendue des domaines et périodes littéraires que le programme souhaite faire explorer aux élèves. Les titres mentionnés peuvent servir à des activités (prélever quelques textes pour les faire dire à voix haute), constituer des prolongements de séquence (par l'étude d'un film qui ne se substitue pas à la lecture), ou des références pour construire des groupements de textes, enfin être étudiés comme œuvres intégrales.

Objets d'étude	
Se dire, s'affirmer, s'émanciper	Rêver, imaginer, créer
<p><b>Poésie</b> S. NAULEAU, <i>Poètes en partance : de Baudelaire à Michaux</i> (anthologie)</p> <p><b>Récits, romans, autobiographies</b> VERNE, <i>Le secret de Wilhelm Storitz</i> VALLES, <i>L'Insurgé</i> WOOLF, <i>Une chambre à soi</i> O. BOURDEAUT, <i>En attendant Bojangles</i> S. TESSON, <i>Dans les forêts de Sibérie</i></p>	<p><b>Contes</b> GRIMM, <i>Contes</i> PERRAULT, <i>Peau d'Âne</i> LEWIS CAROLL, <i>Alice au pays des merveilles</i></p> <p><b>Poésie</b> TARDIEU, <i>Formeries</i> PONGE, <i>Le parti-pris des choses</i> PREVERT, <i>Paroles</i> APOLLINAIRE, <i>Calligrammes</i></p>

- 19 Les supports préconisés accroissent l'orientation des cours de français vers l'enseignement « des lettres », orientation déjà prégnante compte tenu du fait que, le plus souvent, les formateurs et formatrices de français ont suivi des études en Lettres modernes et n'ont reçu aucune formation leur permettant de faire face à l'extrême hétérogénéité du public rencontré : « Bon c'est vrai qu'au CFA on accueille les jeunes avec différents niveaux, on découvre nos groupes et on doit s'adapter avec les écarts de niveau et dans la même classe y en a qui ont des fois un bac général et un jeune qui parle pas français et on arrive avec nos supports, nos objectifs et on essaie de faire fonctionner tout ça correctement et puis donc euh c'est pas toujours évident » (Extrait d'un entretien collectif avec des formatrices de français, Corpus CFALLO).
- 20 A titre d'exemple, une séquence pédagogique - récoltée lors de notre étude exploratoire et présentée en Figure 4 - est basée sur les calligrammes d'Apollinaire. Elle met en exergue le manque d'adéquation entre les compétences initiales et celles à acquérir par les jeunes apprentis, en particulier les allophones commençant leur entrée dans la lecture et l'écriture.

Figure 4 - Extrait d'une séquence pédagogique en français, 1<sup>er</sup> année de CAP (corpus CFALLO)

**Exercice 3 :** Coche la bonne réponse :

1. Comment s'appellent les paragraphes d'un poème ? :

les sonnets      les strophes      les vers

2. Comment s'appelle une strophe de 3 vers ? :

un tercet      un dizain      un huitain

3. Comment s'écrit la poésie ? :

en versets      en paragraphes      en vers

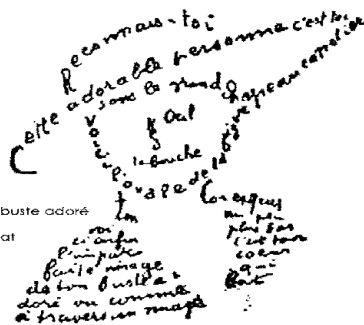
**Un exemple de poème étonnant !**

### Le calligramme

Le calligramme est un poème dont les vers sont disposés de telle sorte qu'ils forment un dessin, lié au message du poème...

#### Texte du calligramme

Reconnais-toi  
 Cette adorable personne c'est toi  
 Sous le grand chapeau conotier  
 Oeil  
 Nez  
 La bouche  
 Voici l'ovale de ta figure  
 Ton cou exquis  
 Voici enfin l'imparfaite image de ton buste adoré  
 vu comme à travers un nuage  
 Un peu plus bas c'est ton cœur qui bat



Guillaume Apollinaire, calligramme, extrait du poème du 9 février 1915 (Poèmes à Lou).

- 21 Une politique de formation continue des personnels des CFA et plus généralement des institutions de formation professionnelle sur les questions de littératie et de Français langue de scolarisation (FLsco), doublée d'un accès à des certifications complémentaires en français langue seconde par exemple, viendrait soutenir l'investissement et les efforts des enseignant.e.s (et des élèves). En l'absence de formation initiale adaptée et de formation continue proposée par le CFA, les qualités humaines (l'adaptabilité, la ténacité, le sens de l'organisation, la perspicacité, la diplomatie, etc.) relatives au métier d'enseignant.e sont souvent les seules ressources des formateurs et formatrices dans ce contexte : « je n'ai aucun repère, juste ma bienveillance » (Formatrice en français, Corpus CFALLO).
- 22 Au quotidien, l'extrême précarité administrative, matérielle et symbolique (Freda, 2007) des MNA accroît la tension entre les considérations pédagogiques et humaines des formateurs et formatrices, particulièrement concernant la délivrance du CAP, dont le mode d'évaluation est le contrôle continu en cours de formation (CCF) :

« Le Contrôle en Cours de Formation (CCF) a pour objectifs : de rendre plus proches l'évaluation et la formation (...). Le contrôle en cours de formation permet de bien prendre en compte la diversité des situations, des supports et des lieux de formation (...). de permettre de répartir l'évaluation dans la durée. (...) lorsque les élèves ont déjà des acquis significatifs, le contrôle en cours de formation permet une prise en compte des travaux et des résultats qui s'inscrit dans la durée. Il est un moyen d'accompagnement de l'acquisition des compétences des candidats constituant pour eux un élément de motivation. C'est un acte pédagogique important. » (Extrait Note de service n° 92-329 du 9 novembre 1992 (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 1992)

Si le CCF s'inscrit dans une démarche formative et de souplesse pédagogique, le manque d'accompagnement et l'extrême latitude dans les contenus de l'évaluation semblent accroître les questions d'ordre éthique des formateurs et formatrices. En effet, le

principe du CCF est de valider la formation quand l'équipe enseignante estime que l'élève est prêt. Or, pour le cas des apprenti.e.s allophones MNA, l'enjeu de démontrer une intégration professionnelle au moment de leur majorité afin que cette donnée soit prise en compte dans l'examen de leur demande de régularisation semble parfois prégnante sur l'évaluation de connaissances et compétences scolaires et professionnelles :

« La proximité du seuil d'âge de 18 ans les place en situation particulière. Un jeune majeur doit demander son titre de séjour en règle générale dans les deux mois qui suivent sa majorité. Mais la poursuite d'études ou un travail ne lui confèrent pas automatiquement un droit au séjour sur le territoire français. À partir de 18 ans, ses conditions matérielles d'existence peuvent devenir très précaires s'il ne travaille pas, puisqu'il ne bénéficie plus de l'aide sociale à l'enfance. » (Cour des comptes, 2023 : 59)

Si certain.e.s formateurs et formatrices se défendent de délivrer des « CAP au rabais » (entretien collectif, Corpus CFALLO), d'autres font part de leur difficulté à évaluer objectivement les connaissances disciplinaires des apprentis qui démontrent, par ailleurs, une application, un investissement et une attitude souvent exemplaires en cours. Même si un diplôme professionnel ne garantit pas une régularisation administrative, le fait qu'une mauvaise évaluation nuise à l'obtention du CAP et donc puisse compromettre l'obtention d'un titre de séjour, est un risque que certains formateurs et formatrices ne souhaitent pas prendre.

## Circuler dans un espace langagier complexe

- 23 Les besoins de formation du personnel éducatif intervenant auprès des apprenti.e.s allophones des CFA sont évidents tout comme les besoins de soutien linguistique des jeunes. La construction de ces formations ne peut se penser sans l'étude des dynamiques de socialisation des apprenti.e.s et passe ainsi par une analyse fine de la complexité de l'écosystème des espaces langagiers dans lequel évoluent ces jeunes et qu'ils et elles co-construisent.

De par la multiplicité des rôles des personnes (enseignant.e.s, élèves, collègues, camarades...), des intentions, des langues, des documents qu'ils concentrent, les espaces investis par les apprenti.e.s allophones (ateliers de production, cours généraux au CFA, chantiers en entreprise...) sont des espaces de faits langagiers plurilingues dans lesquels ces derniers doivent démontrer et exercer une mobilité langagière complexe.

- 24 Une première exploration nous permet de dessiner l'esquisse d'une carte des configurations de l'écosystème langagier dans lequel se trouvent les apprentis allophones, qui sera complexifiée dans une future étape de la recherche.

D'une part, le CFA est un espace interstitiel entre le monde de l'entreprise et l'école, composé d'espaces de formation, tantôt se rapprochant de l'espace scolaire traditionnel (les cours de disciplines « générales », les cours de « disciplines techniques » (le dessin industriel, par exemple)), tantôt plus proche de l'espace professionnel (les ateliers de production). Ces différents espaces relèvent d'une organisation pédagogique et spatiale influençant les postures et les gestes professionnels et la part langagière qui les configurent. A chaque configuration, correspondent des pratiques et des matériaux langagiers particuliers. Par exemple, nos observations rejoignent celles de Lambert et Veillard (2017 : 61), les interactions en atelier de pratique, « atelier d'école »<sup>12</sup> entre les formateurs/formatrices et les jeunes entres eux/elles se caractérisent par une relative

informalité, à laquelle s'ajoute des variétés discursives propres au métier appris/enseigné.

- 25 En dehors des cours ou des ateliers, le CFA est un espace de socialisation morcelé regroupant les lieux de vie des adolescents et jeunes adultes qui s'y rencontrent (internat, réfectoire, etc.), y apprennent les codes propres à une certaine classe d'âge et à une identité collective, celle d'adolescents au parcours scolaire le plus souvent difficile, parcours ayant façonné leur image sociale (Veillard et Lambert, 2017 : 54-57).

Ce feuillage d'espaces langagiers à l'intérieur de l'institution de formation rencontre celui des contextes socio-professionnels dans lesquels vivent ces jeunes. Ainsi, le type d'entreprise dans lequel les apprentis sont engagés implique une socialisation langagière différente, que l'entreprise soit petite ou grande, spécialisée ou multi-métiers, au périmètre de travail local ou plus éloigné demandant des déplacements longs avec une vie quotidienne partagée avec les collègues à l'extérieur des chantiers, etc. L'environnement de travail peut être marqué par une forte tendance au monolinguisme<sup>13</sup> ou au plurilinguisme dans les entreprises de plus grande taille. Particulièrement lorsque les entreprises sont situées en zone rurale, la socialisation en dehors de l'entreprise peut être très restreinte, freinant le développement des compétences langagières et augmentant le sentiment de solitude sauf en cas d'hébergement dans une famille d'accueil (Metzger et Mortamet, 2020).

## Perspectives

- 26 L'analyse des données recueillies dans la phase exploratoire ouvre plusieurs pistes de recherche. D'une part, il apparaît que les apprenti.e.s allophones sont au cœur de plusieurs dispositifs institutionnels (administratifs, formatifs, scolaires) dont les objectifs, les intérêts et les pratiques peuvent être contradictoires et peuvent ainsi freiner, malgré les efforts des équipes au plus près du terrain, les possibilités de réussite de la formation et de l'inclusion.
- 27 D'autre part, les données de la recherche aussi bien au niveau de l'organisation de la formation que des pratiques langagières hétérogènes du dispositif doivent venir soutenir la formation des formateurs et formatrices, des disciplines générales, techniques et professionnelles, sur les questions langagières macro et micro qui constituent leurs activités d'enseignement. Comme nous l'avons vu en introduction, aux rentrées 2023 et 2024 s'ouvriront des parcours de CAP destinés uniquement aux jeunes allophones. Alors que les besoins de ce public sont extrêmement spécifiques, la création de ces parcours ne s'est pas accompagnée, au niveau des prescriptions nationales, d'une modification du référentiel de compétences pour le français dans une optique tenant compte de la spécificité de ce public ou d'une formation spécifique pour les personnels enseignants. A titre d'exemple, dans le CFA qui a été le lieu de notre recherche, seul le projet peu précis d'une formation sur le FLE d'une journée a été imaginé par la direction de l'établissement.
- 28 Affiner la carte des espaces de socialisation et de formation des jeunes allophones apprenti.e.s, fondée sur l'analyse de situations, d'événements singuliers, des pratiques langagières au CFA et en dehors du CFA permettrait de cibler des actions sur l'accompagnement de la formation linguistique des apprenti.e.s hors du temps passé dans l'institution scolaire par une connaissance des ressources de l'environnement sociolinguistique et ainsi, par exemple, d'éclairer la place que peuvent prendre les

ressources numériques dans ce complément de formation à la fois professionnelle et linguistique, en autonomie.

- 29 Ainsi, les différentes étapes à venir du projet CFALLO viseront, par le développement des connaissances, à transformer les espaces sociaux, sous-tendus par des enjeux économiques, éducatifs et politiques généraux, dans lesquels évoluent les apprentis.e.s MNA, en territoires dans lesquels ils et elles pourront développer et exercer leur mobilité langagière.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Adami, H., & Leclercq, V. (dir.) (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*. Presses universitaires du Septentrion.
- Alcade, C., Lambert, P., & Veillard, L. (2018). *Les savoirs langagiers dans les référentiels d'activité et de certification : quelques éléments de problématisation sociolinguistique et didactique*, communication aux Rencontres annuelles du réseau « Formation professionnelle et Langage », Agrosup Dijon, 3-4 juillet 2018.
- Boutet, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolution. *Langage et société*, 98, 17-42.
- Boutet, J. (2021). Des vocabulaires de métiers à la part langagière du travail. *Langues, cultures et sociétés*, 7(1), 22-31.
- Bretegnier, A. (2011). *Formation linguistique en contextes d'insertion*. Peter Lang.
- Chambre des métiers et de l'artisanat des pays de la Loire (2023). Le CAP 3 ans pour les allophones. <https://www.artisanatpaysdelaloire.fr/article/le-cap-3-ans-pour-les-allophones>
- Cicourel, A. V. (1981). Notes on the integration of micro- and macro-levels of analysis. In K. D. Knorr-Cetina & A. V. Cicourel (Eds.), *Advances in Social Theory and Methodology - Toward an Integration of Micro- and Macro- Sociologies*, (pp. 51-80). Routledge and Kegan Paul.
- Cour des comptes (2023). *La scolarisation des élèves allophones*. Communication à la commission des finances du Sénat.
- Duchêne, A., & Heller, M. (dir.) (2012). *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. Routledge.
- Fillietaz, L. (2009) (dir.). Pratiques langagières et formation professionnelle. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 90.
- Fillietaz, L., & Zogmal, M. (2021). "Vraiment c'était un moment très riche" : Apprendre à analyser des interactions langagières en contexte de travail et de formation. *Travaux Neuchâtelois De Linguistique*, 74, 15-30.
- Foucault, M. (2001). Le jeu de Michel Foucault. *Dits et écrits II*. Gallimard, 298-329.
- Freda, F.-H. (2007). La précarité. *La cause freudienne*, 65, 213-217.
- Hambye, Ph., & Siroux, J.-L. (2019). La formation aux métiers de service dans l'enseignement professionnel : quelles compétences langagières pour quelles finalités ? *Langage et société*, 168, 49-67.

- Heller, M., & Kahn, E. (2006). Idéologies et pratiques du multilinguisme au Québec : Lutttes et mutations dans un site de la nouvelle économie. *Langage et société*, 4(118), 43-63.
- INSEE Franche-Comté (2011). *Immigration en Franche-Comté*. [http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/13748/1/fcdos\\_immig\\_2011.pdf](http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/13748/1/fcdos_immig_2011.pdf)
- Lambert, P., & Veillard, L. (2017). L'atelier, les gars et la revue technique. Pratiques et différenciations langagières en lycée professionnel. *Glottopol*, 29, 52-89.
- Leconte, F., & Mortamet, C. (2021). Penser l'accompagnement des mineurs non accompagnés en France dans un contexte informel, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18-2.
- Leconte, F. (2022). Entre inspirations et contraintes administratives : des glottopolitiques à destination des mineurs isolés. *Glottopol*. 36, 259-281.
- Maison Familiale et rurale Le Fontanil (2023). Apprentis allophones. <https://mfr-fontanil.fr/apprentis-allophone/>
- Manço, A., & Gerstnerova, A. (2019). Le français comme langue d'insertion professionnelle des migrants en Belgique et au Luxembourg : orientations pour une politique linguistique. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 15(1), 41-62.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, Ch. (2004). *Le français sur objectifs spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. PUG.
- Maudet, E. (2022, 17 octobre). Les lycées pro bientôt réformés aimeraient continuer à former. *Libération*. [https://www.liberation.fr/societe/education/les-lycees-pro-bientot-reformes-aimeraient-continuer-a-former-20221017\\_NDETWU22H5GVBG3RJAA5UZ4PTE/](https://www.liberation.fr/societe/education/les-lycees-pro-bientot-reformes-aimeraient-continuer-a-former-20221017_NDETWU22H5GVBG3RJAA5UZ4PTE/)
- Métais Th., & Pascual J. (2022, 2 novembre). Darmanin et Dussopt sur le projet de loi « immigration » : « Nous proposons de créer un titre de séjour métiers en tension ». *Le Monde*. [https://www.lemonde.fr/societe/article/2022/11/02/darmanin-et-dussopt-sur-le-projet-de-loi-immigration-nous-proposons-de-creer-un-titre-de-sejour-metiers-en-tension\\_6148145\\_3224.html](https://www.lemonde.fr/societe/article/2022/11/02/darmanin-et-dussopt-sur-le-projet-de-loi-immigration-nous-proposons-de-creer-un-titre-de-sejour-metiers-en-tension_6148145_3224.html)
- Medina, C. (2012). *Le français parlé dans les Bâtiments et les travaux publics, de l'analyse interactionnelle à l'élaboration de contenus didactiques*. Thèse de doctorat. Université de Bretagne Occidentale.
- Metzger, C., & Mortamet, C. (2020). La socialisation langagière des MNA en formation Professionnelle. Dans Canut, E. & Delahaie, J. (coord.), *L'accueil des mineurs non accompagnés à l'épreuve de la communication*. *Migrations société*, 181, 85-101.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (1992). *Note de service n° 92-329 du 9 novembre 1992*. B.O. n° 44 19 novembre 1992.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2019a). *Arrêté du 8 avril 2019 portant création de la spécialité « Peintre applicateur de revêtements » de certificat d'aptitude professionnelle*. J.O. 6 août 2019.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2019b). *Programme d'enseignement de français des classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle*. B.O. spécial n° 5 11 avril 2019.
- Mourlhon Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Didier.
- OFPPA (2020). *Guide de l'asile pour les mineurs non accompagnés en France*.
- Oger, C. (2005). L'analyse du discours institutionnel entre formations discursives et problématiques socio-anthropologiques. *Langage et société*, 114, 113-128.

Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête*, 1, 1-30.

Pascual, J. (2023, 10 mai). La loi immigration finalement remise sur le métier. *Le Monde*. [https://www.lemonde.fr/societe/article/2023/05/10/la-loi-immigration-finalement-remise-sur-le-metier\\_6172848\\_3224.html](https://www.lemonde.fr/societe/article/2023/05/10/la-loi-immigration-finalement-remise-sur-le-metier_6172848_3224.html)

Ploog, K., Calinon, A.-S., & Thamin, N. (dir.) (2020). *Mobilité. Histoire et émergence d'un concept en sociolinguistique*. L'Harmattan.

Royer, S. (2018). Travailler la compétence du savoir-agir en français langue professionnelle : de l'analyse linguistique à la proposition didactique. *Revue TDFLE*, 72, non paginé.

Tabbal-Amella, S. (2014). De l'alphabétisation à la littératie : les ingrédients de l'entrée dans l'écrit chez des adultes non scolarisés. Entre forme scolaire et pratiques sociales. *Spirale*, 53, 87-97.

Thamin, N. (2013). La scolarisation des enfants turcophones en maternelle dans la montagne comtoise : pour une approche holistique et écologique. *Revue française d'éducation comparée*, 9, 157-184.

## NOTES

1. Une forme inclusive sera utilisée pour désigner les apprenti.e.s en général. Les apprentis allophones – uniquement des jeunes hommes – de notre terrain de recherche, seront désignés par une forme masculine.

2. En 2022-2023, ils représentent 25 % de l'effectif du CFA des métiers du bâtiment dans lequel nous menons cette recherche.

3. Comme, par exemple, le CFA de la Maison familiale et rurale, le Fontanil (2023)

4. <https://mfr-fontanil.fr/apprentis-allophone/> (consulté le 09/04/2024)

5. « Ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques ; bref, du dit aussi bien que du non-dit » (Foucault, 2001 : 299) tiré de Lambert (2021 : 70).

6. Comme l'avait déjà fait Lambert et Veillard (2017), dans les lycées professionnels.

7. L'encadrement des recherches menées dans le cadre d'activité bénévole ou de stages de Master d'étudiants participe à la construction des connaissances sur le dispositif de formation.

8. Bien que la distinction entre la formation pour apprenti.e.s et les lycées professionnels tend à s'amenuiser dans le projet de loi pour la réforme de la formation professionnelle (Maudet, 2022).

9. Pour plus de détails sur l'orientation vers l'apprentissage des MNA, voir Leconte et Mortamet, 2021 : 3.

10.

<https://entreprendre.service-public.fr/actualites/A17135#:~:text=Pour%20les%20m%C3%A9tiers%20%C2%AB%20en%20tension,dispositions%20concernant%20les%20travailleurs>

(consulté le 09/04/24) qui décrit les conditions de régularisation des « travailleurs étrangers »

11. Ces résultats rejoignent ceux de l'analyse des référentiels pour les métiers de la Maintenance véhicules automobiles et Hôtellerie-restauration (Alcade, Lambert, Veillard, 2018 in Lambert, 2021).

12. Voir une ethnographie des « ateliers d'école » en lycée professionnel dans Lambert 2021.

13. Il est remarquable que le monolinguisme en question ne soit pas nécessairement français. Malgré de grande disparité territoriale, les centres urbains de Franche-Comté ont accueilli et accueillent une forte immigration compte tenu d'un bassin industriel important (INSEE Franche-Comté, 2011 : 9). Une partie de cette immigration en particulier turque et du Sud de l'Europe a

créé des entreprises de Bâtiment-Travaux publics dans lequel la présence des langues d'origine est encore prégnante du fait d'une politique linguistique familiale de préservation des langues historiques (sur la transmission des langues dans la montagne franc-comtoise, voir Thamin 2013). Lors des retours au CFA, des apprentis allophones peuvent mentionner un isolement encore plus fort compte tenu de la faible présence du français sur leur lieu de travail.

---

## RÉSUMÉS

Cet article propose de mettre en exergue l'imbrication des enjeux politiques, langagiers et didactiques qui sous-tendent la formation professionnelle des jeunes allophones dans le contexte éducatif particulier des centres de formation pour apprentis par la présentation d'une recherche ethnographique dans un CFA spécialisé dans les métiers du bâtiment. L'augmentation importante du nombre d'apprentis allophones ces dernières années s'explique davantage par des raisons socio-économiques et politiques qu'éducatives. Cela nous pousse à nous interroger sur la part langagière des formations aux métiers du bâtiment et les possibilités des équipes éducatives à accompagner ces jeunes dans l'acquisition de compétences professionnelles leur permettant de circuler dans un espace langagier complexe.

This article proposes to highlight the intertwining political, linguistic and didactic issues underlying the professional training of young allophones in the particular educational context of vocational training centers, through the presentation of ethnographic research in a VTC specializing in the building trades. The significant increase in the number of allophone apprentices in recent years is due more to socio-economic and political reasons than to educational ones. This leads us to question the language component of training for the building trades, and the possibilities for educational teams to support these young people in acquiring professional skills that enable them to move around in a complex language space.

## INDEX

**Mots-clés :** allophones, formation professionnelle, mobilité, ethnographie sociolinguistique

**Keywords :** allophones, professional training, mobility, sociolinguistic ethnography

## AUTEUR

### ANNE-SOPHIE CALINON

Université de Franche-Comté

Institut universitaire de France

Centre de recherches interdisciplinaires et transculturelle (UR 3224)

Anne-Sophie Calinon est MCF en sciences du langage au département FLE de l'Université de Franche-Comté et membre de l'Institut universitaire de France. Dans ces recherches menées au CRIT (UR 3224), elle tente de proposer une conceptualisation sociolinguistique de la mobilité à partir de corpus récoltés dans différentes situations de contacts de langues (entretiens avec



personnes immigrantes à Montréal, interactions en classe de mathématiques pour les élèves allophones en France, etc.).  
anne-sophie.calinon[at]univ-fcomte.fr