

SFM Studies #84

Daniel Auer, Denise Efionayi-Mäder,
Joëlle Fehlmann, Mirjam Suri

avec la collaboration de Dina Bader, Giuliano Bonoli,
Michael Morlok, Johanna Probst

Suivi et évaluation du programme pilote « Encouragement précoce de la langue »

Juin 2023

Mandant

Secrétariat d'État aux migrations (SEM)

Traduction

Service linguistique du SEM

Texte original : allemand

Direction du projet

Denise Efonayi-Mäder, Mirjam Suri

Auteur·e·s, par ordre alphabétique

Daniel Auer, Denise Efonayi-Mäder, Joëlle Fehlmann, Mirjam Suri
avec la collaboration de Dina Bader, Giuliano Bonoli, Michael Morlok,
Johanna Probst

© 2023 SFM

DOI 10.35662/unine-sfmstudies-84f

Table des matières

Remerciements	4
Liste des graphiques et tableaux	5
Note sur la rédaction	5
Résumé	6
Introduction	9
1 Revue de la littérature sur les cours d'encouragement linguistique	10
1.1 Impact des cours de langue	10
1.2 Facteurs déterminants de l'apprentissage de la langue	11
1.3 Influence des cours de langue sur l'intégration professionnelle	12
2 Procédures et méthodes	13
2.1 Recensement des offres de cours (parcours de formation)	13
2.2 Recensement de la participation	14
2.3 Défis pour l'évaluation	15
3 Structure et contenu des offres	17
3.1 Informations et critères de sélection	17
3.2 Modalités relatives aux cours	18
3.3 Approche fide	21
3.4 Mesures complémentaires	24
3.5 Réalisation des objectifs du point de vue des personnes interrogées	26
3.6 Possibilités ultérieures	26
3.7 Influence du confinement sur le programme d'encouragement précoce	28
3.8 Observations générales	31
4 Résultats quantitatifs	33
4.1 Représentation de l'échantillon	33
4.2 Réalisation des objectifs	35
5 Bilan	41
5.1 Rétrospective	41
5.2 Limites de l'évaluation	42
5.3 Valeur ajoutée du programme pilote	43
5.4 Défis	45
5.5 Champs d'action	46
6 Bibliographie	49
7 Annexes	50

Remerciements

Nous tenons à remercier tous les participants aux groupes de discussion — enseignants, spécialistes et élèves — pour leur disponibilité et leurs témoignages. Sans eux, cette évaluation n'aurait jamais été possible. Nos remerciements s'adressent également aux interlocuteurs des cantons, de la Confédération et des autorités, qui nous ont fourni de précieuses informations dans le cadre d'entretiens individuels complémentaires, en répondant à nos sollicitations ou en nous transmettant des contacts. Nous renonçons à les citer nommément pour des raisons de confidentialité.

Nous remercions également en particulier les spécialistes et responsables du SEM pour leur examen critique des résultats et les discussions intéressantes que nous avons menées dans le cadre de l'évaluation, qui a commencé en octobre 2017 et s'est terminée à la fin 2022. Il s'agit, par ordre alphabétique, des personnes suivantes : Dafina Berisha, Thomas Fuhri-mann, Adrian Gerber, Léa Gross, Meret Jehle, Mike Magnin, Nathalie Stübi, Iris Stucki, Tse-wang Tsering et Stéphanie Zbinden.

Enfin, nous remercions Christine Diacon et Hoang-Mai Verdy du Centre de documentation du SFM, qui ont soutenu l'équipe de recherche en lui indiquant de nombreuses références littéraires et en lui fournissant des conseils pertinents.

Liste des figures et tableaux

Figures

Graphique 1. Participants	34
Graphique 2. Fréquentation des cours	35
Graphique 3. Niveau linguistique	36
Graphique 4. Réalisation des objectifs en fonction des sous-groupes et caractéristiques des cours	37
Graphique 5. Succès de l'apprentissage en fonction de la durée du séjour et du cours	38

Tableaux

Tableau 1. Lien entre les caractéristiques des participants et des cours et le succès de l'apprentissage	40
---	----

Note sur la rédaction

Afin de faciliter la lecture, le service de traduction du SEM a choisi d'adopter dans la rédaction le moyen linguistique du « genre non marqué inclusif », qui permet de désigner des groupes mixtes sans introduire une binarité dans le discours ainsi que représenter une écriture non sexiste. Ce choix représente l'une des solutions applicables pour un usage inclusif du français, dans le respect des règles de la langue française ainsi que des critères d'adéquation, de clarté et d'intelligibilité fixés par la loi¹.

¹ Voir « Guide pour un usage inclusif du français dans les textes de la Confédération » : <https://www.edi.admin.ch/edi/fr/home/services/publications/publikation-en-sprachdienst.html>

Résumé

Dans le cadre des mesures d'intégration de la Confédération pour les personnes du domaine de l'asile, le Secrétariat d'État aux migrations (SEM) a lancé en 2018, en collaboration avec 17 cantons², un programme pilote portant sur l'encouragement précoce de la langue (EPL) pour les requérants d'asile. Ce programme a (ou avait) pour but d'encourager les requérants d'asile fortement susceptibles d'être reconnus comme réfugiés ou d'être admis à titre provisoire à acquérir rapidement et durablement la langue en suivant des cours intensifs. Il vise à ce que les élèves atteignent le niveau linguistique A1 à l'écrit et A2 à l'oral conformément au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) après une année de cours intensifs (recommandation). D'une durée de quatre ans (de 2018 à 2021), le projet pilote a été cofinancé par le crédit d'encouragement de l'intégration de la Confédération et par les cantons. La présente évaluation a suivi le programme pilote jusqu'au recueil des dernières données à la fin 2021 et couvre par conséquent toute la durée du programme, même si des données n'ont pu être saisies sur toute l'année que pour les trois premières années (2018-2020)³.

La période qui a suivi le lancement du programme en 2018 a été très mouvementée sur les plans fédéral et cantonal : introduction de la restructuration du domaine de l'asile à partir de mars 2019 ; mise en œuvre progressive de l'Agenda Intégration Suisse dès le mois de mai 2019 avec transfert prévu dans les programmes d'intégration cantonaux (PIC) ; début de la pandémie de coronavirus en mars 2020, laquelle a également contribué au recul des

requérants d'asile en procédure étendue transférés dans les cantons. Ces événements ont bien entendu aussi conduit à d'innombrables ajustements, suppressions de cours ou réaménagements dans les cantons. Comme souvent dans le « laboratoire » fédéral de la Suisse, le programme a vu le jour avec 16 sous-projets cantonaux, dont la documentation a posé quelques difficultés au SEM et au projet d'évaluation, en dépit du suivi des cantons qui se voulait sommaire. Le SEM proposait initialement 3600 places de cours au total (800 par année en 2018 / 2019 et 1000 par année en 2020 / 2021). Le nombre effectif de participants s'est révélé nettement inférieur aux attentes, ce qui s'explique aussi par le recul des demandes d'asile, et les places prévues n'ont pas toutes été attribuées. Jusqu'à la fin 2021, des données ajustées ont pu être récoltées pour 1580 participants en tout (y compris les abandons).

Dans l'ensemble, il ressort que dans les cantons dans lesquels les requérants d'asile n'avaient pas accès, ou de manière restreinte, à l'encouragement de la langue avant l'entrée en vigueur de l'Agenda Intégration Suisse (AIS), le programme pilote a considérablement contribué à promouvoir un encouragement (précoce) de la langue. De nombreux cantons poursuivent d'ailleurs désormais cet encouragement sous différentes formes, dans des classes dédiées ou mixtes indépendamment du statut. La plupart des cantons estiment que le programme pilote a permis de combler une lacune, dans la mesure où tous les réfugiés susceptibles de rester en Suisse sont maintenant encouragés à suivre des cours de langue et sont ainsi mieux préparés pour les prochaines étapes d'intégration.

Le bilan concernant l'impact de certains critères majeurs et approches du programme est quant à lui plus mitigé. Cela n'est pas tellement dû à des résultats contradictoires, mais plutôt aux conclusions peu claires à tirer des enquêtes statistiques, qui s'expliquent par la méthode adoptée (pour des raisons de faisabilité) et faute de possibilités de comparaison suffisantes. La courbe d'apprentissage (amélioration du niveau linguistique) est par exemple plus élevée chez les participants qui

² AI, BE, BS, FR, GE, GL, GR, LU, NW, OW, SG, SH, SO, TI, VD, VS, ZG. Le canton de Schwytz s'est retiré peu après le lancement du programme pilote et avant les premières évaluations. Le canton des Grisons a quant à lui renoncé à participer au programme pilote après deux ans.

³ Toutes les collectes d'informations concernant les cohortes en fonction de l'année civile ou scolaire étaient disponibles au plus tôt à la fin mars de l'année suivante, raison pour laquelle nous avons dû renoncer à recueillir des données complètes pour l'année 2021. Concrètement, le sondage prend en compte 29 personnes qui ont commencé et terminé le cours en 2021, ainsi que 172 personnes qui ont terminé le cours en 2021, mais qui l'avaient commencé avant.

ont fréquenté les cours peu après l'arrivée que chez ceux qui vivent depuis plus longtemps en Suisse. L'objectif du niveau linguistique est en revanche atteint de la même manière dans les deux groupes, sans doute en raison d'un meilleur niveau au début du cours des participants présents en Suisse depuis plus longtemps. La majorité des spécialistes interrogés dans les groupes de discussion confirment cependant que plus l'encouragement est mis en œuvre rapidement, plus l'acquisition de la langue est facilitée. L'évaluation montre qu'à la fin du cours, 86 % des participants atteignent l'objectif d'apprentissage écrit (A1), mais seulement 50 % l'objectif oral (A2).

En plus des cours de langue, presque tous les cantons proposaient des mesures complémentaires comme des activités de loisirs avec d'autres élèves, des mentorats ou d'autres formes d'accompagnement. Les participants apprécient énormément ces offres, car comme le soulignent les ouvrages de référence, ces contacts sociaux informels constituent un complément bienvenu à la pratique de la matière étudiée.

Pendant le confinement dû à la pandémie, les responsables et les enseignants de différents cours ont été innovants et se sont beaucoup investis, ce qui a permis de poursuivre l'enseignement de manière virtuelle. Dans ce contexte, l'accompagnement et le soutien étroits de la part des enseignants et d'autres personnes de contact se sont révélés particulièrement importants.

Les disparités parfois importantes dans les classes en ce qui concerne le niveau linguistique au début du cours ont été critiquées : autant les professionnels interrogés que les élèves ont déclaré que ces différences constituaient le plus grand défi pour l'enseignement et la dynamique de groupe dans les classes. De nombreux petits cantons rencontrent ce problème et n'ont pas suffisamment de moyens pour constituer des classes par niveau.

En ce qui concerne l'encouragement de la langue chez les requérants d'asile et d'autres personnes du domaine de l'asile, les présents résultats mettent en évidence divers champs d'action ainsi que certains aspects qui devront

être examinés plus en détail dans de futures études :

- examiner minutieusement la motivation, l'intérêt, le niveau linguistique, la formation, la situation familiale, etc. des participants potentiels
- constituer des classes de niveau homogène en fonction du niveau linguistique à l'arrivée et des habitudes d'apprentissage
- proposer des offres de garde des enfants parallèlement aux cours de langue
- éviter les arrivées en cours de route, car cela freine l'enseignement
- privilégier des plans d'études plutôt intensifs, mais définir les besoins en fonction de la situation (familiale),
- compléter l'encouragement de la langue par d'autres branches (mathématiques, informatique, culture générale, etc.),
- encourager les contacts avec la population et promouvoir les échanges pour permettre de pratiquer les connaissances acquises dans un cadre différent (p. ex. mentorat, activités de loisirs),
- garantir des possibilités de continuité (p. ex. offres passerelles d'intégration, cours complémentaires) pour les participants, afin d'éviter qu'ils perdent leur motivation et leurs acquis,
- se concentrer davantage sur les conditions d'apprentissage de la langue, qui dépend de facteurs cognitifs, émotionnels et sociaux (confiance en soi, identité),
- permettre de poursuivre les cours de langue même en cas de décision négative en matière d'asile, afin de pouvoir stabiliser la situation personnelle difficile dans ce contexte,
- dans la perspective d'évaluations futures, veiller à imposer autant que possible les objectifs et les conditions de mise en œuvre et prévoir des ressources suffisantes pour la documentation dans les cantons.
- De manière générale, il serait judicieux que les cantons reçoivent des directives pour la didactique et les tests (fide), afin de faciliter la comparaison de la constance et de la cohérence des paramètres dans le temps.

Ces champs d'action ne représentent que quelques points de référence du programme pilote EPL que la Confédération a lancé avec d'autres mesures en 2018 pour répondre à la hausse considérable du nombre de réfugiés appelés à rester en Suisse.

Introduction

Dans le cadre des mesures d'intégration de la Confédération pour les personnes du domaine de l'asile, le Secrétariat d'État aux migrations (SEM) a lancé en 2018, en collaboration avec 17 cantons⁴, un programme pilote portant sur l'encouragement précoce de la langue pour les requérants d'asile. Ce programme⁵ a pour but d'encourager les requérants d'asile fortement susceptibles d'être reconnus comme réfugiés ou d'être admis à titre provisoire à acquérir rapidement et durablement la langue. Le programme vise à ce que les élèves atteignent le niveau linguistique A1 à l'écrit et A2 à l'oral conformément au CECR après une année de cours intensifs (recommandation). Le projet pilote a duré quatre ans (de 2018 à 2021). Il a été cofinancé par le crédit d'encouragement de l'intégration de la Confédération et par les cantons. Dans ce contexte, l'encouragement précoce de la langue — comme le « préapprentissage d'intégration » — ait partie du programme pilote décidé par le Conseil fédéral en décembre 2015 pour améliorer l'intégration linguistique et professionnelle des personnes du domaine de l'asile⁶. Ces mesures ont été mises en place pour répondre à l'augmentation considérable des demandes d'asile en 2015 et 2016. En octobre 2017, le SEM a chargé le Forum Suisse pour l'étude des migrations et de la population (SFM), le bureau de conseil économique BSS et l'IDHEAP⁷ d'évaluer en détail le programme pilote sur la base des données cantonales de suivi. La démarche

consiste d'une part en une évaluation de l'impact des cours de langue – qui permet de mesurer la réalisation des objectifs fixés en matière de compétences linguistiques – et d'autre part, pour autant que cela soit possible, en une représentation des projets cantonaux, selon l'organisation, le fonctionnement, le processus de sélection, etc.

Après un rapide tour d'horizon de la littérature au chapitre 1, qui présente quelques résultats sur l'impact des cours de langue et les facteurs déterminants de l'apprentissage de la langue, les procédures, méthodes et étapes d'analyse sont brièvement présentées au chapitre 2. Le chapitre 3 fournit des informations sur la conception des offres sur la base des rapports cantonaux. Les points forts et les points faibles de certaines offres de cours de langue ont en outre été abordés avec des professionnels et des élèves au sein de quatre groupes de discussion. Ce chapitre s'intéresse également spécifiquement à la mise en œuvre de « fide », un programme d'encouragement linguistique⁸ développé et géré par le SEM. Les répercussions du confinement partiel sur l'enseignement pendant la pandémie au printemps 2020 (poursuite et réaménagement des cours) sont aussi mises en évidence. Le chapitre 4 présente les résultats des évaluations des rapports cantonaux sur les profils des participants et la réalisation des objectifs. Enfin, le chapitre 5 dresse un bilan et indique des champs d'action.

⁴ AI, BE, BS, FR, GE, GL, GR, LU, NW, OW, SG, SH, SO, TI, VD, VS, ZG. Le canton de Schwytz s'est retiré peu après le lancement du programme pilote et avant les premières évaluations. Le canton des Grisons a quant à lui renoncé à participer au programme pilote après deux ans.

⁵ Nous utilisons ci-après les termes « projet pilote » et « programme pilote » parfois comme synonymes, en sachant que l'ensemble du programme de la Confédération s'appuie sur des projets partiels à l'échelon cantonal.

⁶ Cf. <https://www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/communiqués.msg-id-60094.html>

⁷ Daniel Auer et Giuliano Bonoli ont tous les deux participé à la soumission du projet. Daniel a été impliqué jusqu'à la fin de l'évaluation après avoir intégré une autre haute école. En raison de la durée du projet, différents changements ont eu lieu au niveau du personnel, autant du côté du SEM qu'au sein de l'équipe de recherche.

⁸ Cf. <https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/integration-einbuengerung/innovation/fide.html>

1 Revue de la littérature sur les cours d'encouragement linguistique

Le présent chapitre propose quelques références de la littérature spécialisée concernant l'impact des cours de langue sur les compétences linguistiques. Nous avons limité notre recherche aux dix dernières années environ, en nous concentrant autant que possible sur les informations concernant les personnes du domaine de l'asile. La recherche a avant tout voulu déterminer dans quelle mesure les cours de langue précoces apportaient une plus-value pour l'acquisition de la langue. Cependant, comme il n'existe pratiquement aucune étude qui mesure cet impact, des paramètres relatifs aux facteurs déterminants pour l'acquisition de la langue ont aussi été repris en complément.

1.1 Impact des cours de langue

Un rapport intermédiaire publié en 2019 par l'Office fédéral allemand des migrations et des réfugiés et portant sur les cours de langue et d'intégration ainsi que leur impact direct sur la langue montre que les cours de langue ont un effet positif (Tissot et al. 2019). Les requérants susceptibles d'obtenir l'asile en Allemagne en raison de leur pays d'origine (depuis août 2019, uniquement la Syrie et l'Érythrée) sont tenus de suivre le cours d'intégration. Dans certaines circonstances, d'autres migrants sont également tenus de participer à ce cours ou autorisés à le suivre (selon le pays d'origine, les connaissances préalables de l'allemand, la dépendance financière vis-à-vis de l'État et la proximité avec le marché du travail). La durée des cours de langue varie entre 400 et 1200 unités d'enseignement de 45 minutes au maximum (cours d'alphabétisation). Des unités d'enseignement dans le cadre d'un cours d'information sont également prévues en complément. Le nombre de participants est compris entre 16 et 25 selon le type de cours. La mesure de l'efficacité du cours repose sur un questionnaire multiple des participants et sur le test organisé à la fin du cours. L'évaluation descriptive du test final montre que dans le cours standard, 64 % des participants atteignent le niveau linguistique B1 et 30 % le niveau A2. Dans le cours d'alphabétisation,

18 % des participants atteignent le niveau B1 (objectif) et 47 % le niveau A2. Les meilleurs résultats apparaissent dans le cours spécialement destiné aux jeunes : 72 % des participants atteignent le niveau B1 et 25 % le niveau A2. On retrouve les compétences les plus élevées dans le domaine « Expression orale », puis dans les domaines « Écoute / lecture » et « Expression écrite ». Dans le cours standard par exemple, 76 % des participants atteignent le niveau B1 à l'oral, mais ils sont seulement 48 % à obtenir le même niveau à l'écrit.

L'étude propose en outre une comparaison entre les réfugiés et un groupe témoin : l'auto-évaluation des compétences linguistiques dans le questionnaire sert à déterminer si les participants au cours ont de meilleures connaissances de la langue allemande que ceux qui n'ont pas (encore) suivi de cours. Dans le cours standard, 27 % des participants actuels et 61 % des anciens participants déclarent qu'ils possèdent de (très) bonnes connaissances de l'allemand. Chez les personnes qui n'ont pas participé au cours, le taux s'élève à 17 % seulement. Une analyse de régression de l'influence des caractéristiques individuelles sur l'acquisition de la langue allemande permet de confirmer ces observations descriptives : l'impact positif de la participation au cours sur les connaissances d'allemand est statistiquement élevé. Il faut préciser que ce résultat ne permet pas de tirer des conclusions définitives sur la causalité, car il n'est pas possible de contrôler les mécanismes de sélection qui déterminent si une personne participe ou non à un cours. Une autre étude portant sur le même cours de langue (Cindark et al. 2019) tire un bilan nettement plus critique du succès de l'apprentissage de l'allemand : en effet, selon cette étude, seule une petite partie des élèves (environ 7 %) atteignent l'objectif, à savoir le niveau B1. L'évaluation repose sur des tests et des analyses de ton menés par un jury. Les divergences dans les résultats des deux études s'expliquent au moins en partie par le fait qu'elles prennent en considération des périodes différentes et que l'étude de Tissot et al. (2019) se concentre sur les personnes qui ont passé l'examen final alors que la deuxième

étude inclut tous les participants au cours. Cindark et al. (2019) démontrent en outre que la formation, l'âge et le nombre de langues étrangères maîtrisées influencent considérablement la probabilité que la personne concernée atteigne un bon niveau d'allemand.

Un sondage mené en 2018 par le ministère autrichien de la formation, des sciences et de la recherche tire des conclusions positives en ce qui concerne les cours de langue (Steiner et al. 2018). Le cours en question s'adresse aux requérants d'asile de 15 à 19 ans sans formation de base, qui ne fréquentent pas l'école et ne bénéficient pas d'autres mesures. Les résultats des sondages des responsables et participants, qui se basent sur des autoévaluations, sont très positifs. À l'affirmation « J'ai aujourd'hui de meilleures connaissances d'allemand qu'auparavant », plus de 90 % des sondés ont répondu « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord ». Il convient toutefois de rappeler qu'il ne s'agit pas non plus ici de mesurer un effet causal.

1.2 Facteurs déterminants de l'apprentissage de la langue

De nombreux ouvrages de sciences sociales traitent des facteurs déterminants de l'acquisition d'une deuxième langue, ce qu'on appelle « l'acquisition pilotée d'une langue » (cf. p. ex. Chiswick et Miller 2014). Les facteurs d'influence peuvent être répartis dans trois domaines : « Motivation », « Exposition à la langue » et « Efficience » (Scheible et Rother 2017 et Tissot et al. 2019). Les facteurs de motivation cités sont les coûts directs et indirects relatifs à l'acquisition de la langue, la perspective de rester dans le pays d'arrivée ainsi que le contexte / les motifs de la migration. Tissot et al. (2019) montrent que la perspective de rester dans le pays d'arrivée a un effet positif sur les connaissances linguistiques. L'exposition à la langue dépend beaucoup de la durée du séjour. Selon les résultats des études menées par Tissot et al. (2019), ce facteur exerce également un effet positif linéaire. La fréquence des contacts avec la langue allemande, que ce soit au sein de la famille, dans le cercle amical, avec les voisins ou au travail, est aussi très importante. Concernant la famille, Tissot et al. (2019) indiquent

toutefois que la présence d'enfants en bas âge a un effet négatif sur les connaissances linguistiques des femmes. Enfin, en ce qui concerne l'efficience, les principales composantes sont l'âge, la volonté d'apprendre la langue, la formation et les connaissances linguistiques préalables. En effet, les études menées par Tissot et al. (2019) mettent en évidence des différences du niveau de connaissances linguistiques atteint après le cours selon le sexe et la tranche d'âge. De manière générale, les jeunes participants au cours et les femmes atteignent plus fréquemment le niveau B1. Le pays d'origine semble également avoir une influence sur le succès du cours : 50 % des participants originaires d'un pays nécessitant un degré élevé de protection (Syrie, Irak, Iran, Érythrée, Somalie) atteignent le niveau B1, alors que ce taux s'élève à 73 % chez les participants originaires d'un pays de l'UE. Il est toutefois difficile de déterminer dans quelle mesure cet effet s'explique aussi par des différences entre les pays, p. ex. la formation ou la proximité linguistique. Liebau et Schacht (2016) confirment l'importance des facteurs d'efficience dans une étude menée en Allemagne : en plus de l'âge des réfugiés au moment du premier cours de langue, la durée du séjour et la fréquence de la pratique jouent également un rôle essentiel dans l'acquisition de la langue. L'étude révèle par ailleurs que lors de leur arrivée en Allemagne, les réfugiés ont en moyenne de moins bonnes connaissances de l'allemand que d'autres migrants. Ils peuvent toutefois rattraper pratiquement intégralement ce retard au cours des 19 premières années de séjour.

Van Tubergen (2010) étudie les facteurs déterminants pour l'acquisition de la langue chez les réfugiés aux Pays-Bas. Pour ce faire, les réfugiés sont invités à évaluer leur niveau de connaissances linguistiques dans le cadre d'entretiens. L'analyse conclut que la formation, la provenance ou non d'une grande ville et le jeune âge au moment de l'arrivée sont des facteurs d'influence préexistants à la migration et importants pour l'acquisition de la langue. Selon cette étude, après la migration, un court séjour en centre d'accueil, la participation à des cours d'intégration, la perspective de rester dans le pays d'arrivée et une bonne santé ont des effets positifs.

Le contenu et la structure des cours de langue sont également des critères de réussite. Ainsi, après avoir analysé 12 cours pour débutants organisés pour les migrants en Suisse selon une approche quasi expérimentale, Lenz et Barras (2017) concluent qu'un enseignement basé sur les expressions quotidiennes et la fluidité verbale peut apporter de meilleurs résultats que des cours de langue traditionnels. Les progrès à l'écrit sont comparables dans les deux formes de cours, mais la progression à l'oral est plus importante dans le cours qui se concentre davantage sur les expressions quotidiennes et la fluidité verbale.

1.3 Influence des cours de langue sur l'intégration professionnelle

Plusieurs études analysent le lien de causalité entre les cours de langue / d'intégration et les indicateurs du marché du travail. Ces études ne s'articulent pas forcément autour des compétences linguistiques, car la réussite de l'intégration professionnelle dépend aussi d'autres facteurs. Auer (2017) montre cependant que les connaissances linguistiques sont indispensables pour parvenir à s'intégrer dans la vie professionnelle. Dans son étude, il reprend la clé de répartition aléatoire que la Suisse utilise pour répartir les réfugiés dans les cantons, ce qui permet d'obtenir un paramètre expérimental. La base de données s'appuie sur la statistique du chômage en Suisse. L'analyse a pris en compte uniquement les personnes ayant une demande d'asile en cours ou admises à titre provisoire et qui possèdent des connaissances de l'une des trois langues officielles du pays. Les résultats confirment l'importance des connaissances linguistiques pour l'intégration sur le marché du travail. Trois mois après l'enregistrement au chômage, la probabilité d'accéder au marché du travail est 3 % plus élevée chez les personnes qui ont été placées dans une région qui correspond à leurs connaissances linguistiques que chez celles qui ont été attribuées à une autre région linguistique et qui n'ont pas suivi de cours de langue. Deux ans après l'enregistrement, la différence atteint 15 %. L'effet est statistiquement élevé. La participation à des cours de langue permet toutefois de combler presque intégralement cette différence

et le taux d'intégration est alors identique à celui des personnes qui ont été attribuées à une région correspondant à leurs connaissances linguistiques. Une autre analyse réalisée en France par Lochmann et al. (2019) confirme le rapport de causalité entre les cours de langue et l'intégration sur le marché du travail. Au moment de leur arrivée, tous les migrants qui ne viennent pas de l'UE doivent passer un test de niveau. S'ils n'atteignent pas un niveau linguistique prédéfini, ils doivent suivre un cours de perfectionnement. Cette condition institutionnelle peut être utilisée pour effectuer une analyse quasi expérimentale : près de la valeur seuil définie, les connaissances linguistiques des migrants sont très comparables. Par rapport au groupe témoin, la participation au marché du travail est nettement plus élevée chez les personnes qui ont suivi un cours de langue (14,5 à 26,6 points de pourcentage pour 100 heures de cours). La participation au marché du travail inclut dans cette étude les personnes qui travaillent ou qui sont en recherche d'emploi. Des effets importants par rapport à d'autres indicateurs du marché du travail, comme l'existence d'un emploi ou d'un contrat à durée indéterminée, n'ont toutefois pas pu être identifiés.

En résumé, on constate que les évaluations descriptives des cours de langue pour les migrants et les réfugiés ne mettent pas en évidence de rapport clair de cause à effet entre ces cours et l'amélioration des connaissances, mais certains paramètres indiquent cependant des progrès significatifs des participants, supérieurs à ce que permettrait l'apprentissage non piloté de la langue. Les études relatives à l'intégration sur le marché du travail laissent aussi supposer que les cours de langue ont un effet positif sur l'intégration linguistique. L'âge, le sexe et le niveau de formation sont des facteurs d'influence particulièrement importants pour l'acquisition de la langue. Les avantages d'une participation précoce à des cours de langue peuvent cependant être observés dans des cas isolés uniquement.

2 Procédures et méthodes

Le présent chapitre décrit les différentes étapes de la recherche, qui a eu recours à des méthodes de sondage qualitatives et quantitatives. Il fournit également des informations sur les méthodes et les procédures utilisées dans les différentes étapes de la recherche et est donc essentiel pour évaluer les résultats de manière critique.

2.1 Recensement des offres de cours (parcours de formation)

2.1.1 Analyse des canevas de projet et des rapports intermédiaires cantonaux

Un aperçu des parcours de formation proposés (« grille des offres ») a été créé durant le premier semestre 2018 sur la base des canevas de projet que les cantons ont transmis avant le lancement du programme pilote (automne 2017). Au début de l'été 2018, tous les cantons dont les canevas de projet présentaient encore des lacunes importantes ont reçu des demandes écrites. La grille des offres a été complétée au mieux sur la base des réponses reçues.

Les principales variables pour les différents formats de cours (voir Annexe 2 : Glossaire) ont ensuite été déterminées au niveau de l'offre d'entente avec le SEM (type de test au début et à la fin du cours, durée du parcours de formation, formation des enseignants, etc.) afin de pouvoir les associer avec les données provenant du suivi des participants dans un deuxième temps. La charge pour les cantons participants a été réduite au maximum. La grille des offres a ensuite été mise à jour tout au long du projet sur la base des rapports cantonaux annuels⁹ et les changements ont été documentés (automne 2018, été 2019, automne 2020 et hiver 2021).

⁹ Le formulaire de rapport a été créé par le SEM et complété et modifié par l'équipe de recherche (ce qui a permis d'éviter les redondances avec la grille des participants et de décharger les cantons).

2.1.2 Sondages succincts dans les cantons

Un premier sondage a été réalisé auprès de tous les cantons participants au printemps 2018 pour compléter la grille des offres (aperçu des offres) et permettre une analyse ; cette étape complémentaire était notamment nécessaire parce que les canevas de projet des cantons contenaient des informations incomplètes ou erronées sur les modalités concernant l'évaluation du niveau linguistique au début et à la fin du cours. Ces données ont été partiellement mises à jour dans le rapport intermédiaire cantonal de 2020 : comme le test final « fide » n'était pas encore disponible au moment du sondage, les cantons ont seulement fait part de leur « intention » d'utiliser cet instrument. L'approche fide (mise en œuvre dans les cours, formation des enseignants et certification du cours) a été abordée dans le cadre des quatre groupes de discussion (voir ci-dessous) qui ont eu lieu en automne 2020 avec des professionnels et des élèves. D'entente avec le mandant, un autre sondage succinct a ensuite été mené auprès de tous les cantons au début de l'année 2021 : il a permis d'actualiser et de consolider les données relatives à l'approche fide et aux processus de tests, qui sont importantes pour la réalisation des objectifs.

2.1.3 Groupes de discussion et entretiens avec les spécialistes

Quatre groupes de discussion se sont réunis entre septembre et novembre 2020. Deux discussions ont été menées avec des professionnels (enseignants et responsables de programmes cantonaux, neuf personnes en tout) et deux autres avec des élèves actuels ou anciens (quatorze participants au total). Ces rencontres (toujours une avec des spécialistes et une avec des élèves, en allemand ou en français) ont eu lieu à Neuchâtel (cantons représentés : FR, GE, VD, VS) et à Berne (cantons représentés : BE, LU, SH, VS). D'autres cantons ont été conviés à ces discussions, mais ils ont dû renoncer à y participer en raison de la pandémie.

Les échanges ont permis de comparer les différentes approches cantonales (les trois principaux thèmes concernent l'information / l'accès, la mise en œuvre et les possibilités qui s'offrent dans le prolongement du parcours de formation EPL). Concernant la mise en œuvre, il a surtout été question de l'approche fide. Les conséquences du confinement partiel sur les processus d'apprentissage lors de la crise sanitaire au printemps 2020 ont aussi été abordées.

Des critères de sélection ont dû être déterminés pour les discussions de groupe avec les élèves, notamment la nécessité pour les participants de posséder un niveau linguistique oral suffisant (A2) pour pouvoir participer activement à la discussion. Les réponses des personnes interrogées ne peuvent donc pas être considérées comme étant représentatives de tous les élèves (cf. chapitre 4). Lors de la discussion de groupe, l'équipe de recherche s'est toutefois efforcée de déterminer dans quelle mesure les personnes présentes estimaient que leur niveau linguistique différait de celui de leurs camarades afin de pouvoir aborder la situation de leur point de vue.

En plus des groupes de discussion, d'autres entretiens plus ou moins longs ont eu lieu entre 2020 et avril 2022 avec les responsables des cantons, de fide, etc.

2.1.4 Analyse de la littérature

Au lieu de la mesure de l'efficacité relative prévue initialement (cf. également chapitre 2.3), une petite recherche documentaire a été réalisée¹⁰ pour établir s'il existait déjà des évaluations portant sur l'impact des cours de langue dans les ouvrages de recherche qui puissent être reprises pour discuter des résultats. Il s'avère qu'il existe actuellement très peu d'études dans ce domaine.

¹⁰ C'est le centre de documentation du SFM qui s'est chargé de cette tâche. Il a rassemblé les références existantes sur ce thème jusqu'à l'année 2010 à l'aide d'une recherche par mots-clés (rapports d'évaluation, articles scientifiques, chapitres de livres).

2.2 Recensement de la participation

2.2.1 Création d'une grille des participants et mise à jour des données

Des renseignements sur tous les participants ont été recueillis afin d'obtenir des informations sur leur niveau linguistique et leur fréquentation individuelle des cours dans le cadre du projet pilote. Ces informations ont été rassemblées dans un tableau Excel (à l'aide de réponses normalisées) par le responsable cantonal du projet, puis transmises régulièrement au SEM et à l'équipe chargée de l'évaluation. Le recensement a tout d'abord été testé dans le cadre d'un prétest effectué dans trois cantons, puis ajusté (automne 2018) avant d'être mis en œuvre dans tous les cantons participants. Les données suivantes ont été saisies (par le biais de catégories prédéfinies) :

- Numéro SYMIC des participants
- Langue d'enseignement
- Format du (des) cours suivi(s)
- Date du début du cycle d'enseignement pilote
- Date de la fin du cycle d'enseignement pilote
- Niveau linguistique individuel au début du cycle d'enseignement pilote (écrit / oral)
- Niveau linguistique individuel à la fin du cycle d'enseignement pilote (écrit / oral)
- Raison de l'interruption du cours (uniquement si le parcours de formation pilote n'a pas été suivi jusqu'au bout)
- Options à la fin du parcours de formation

Les participants ont été recensés au moyen des grilles entre **janvier 2018 et décembre 2021**, à différentes périodes selon le canton. Dans quelques cantons, la dernière saisie était donc déjà terminée en 2020. Dans certains cantons, le relevé couvre donc toute la période pilote, tandis que dans d'autres cantons, des formations ont encore eu lieu par la suite sans pouvoir être prises en compte.

L'équipe de recherche a examiné les grilles des participants qu'elle a reçues, vérifié leur plausibilité et procédé à des corrections ponctuelles. Ainsi, des saisies plus détaillées concernant le niveau linguistique ont par exemple été attribuées aux catégories prédéfinies et des valeurs clairement irréalistes ont été désignées comme étant manquantes. Lorsque les valeurs étaient systématiquement imprécises ou irréalistes, les cantons concernés ont été contactés pour clarifier la situation. Certaines observations ont dû être (partiellement) exclues des évaluations, car les valeurs n'étaient pas disponibles. C'est par exemple le cas lorsque les numéros SYMIC n'avaient pas du tout été saisis¹¹. Sur 1719 participations aux cours en tout, 139 observations ont été exclues de l'analyse après la correction des données, car les informations clés étaient manquantes ou incomplètes. Ces cas comportant des données imprécises ou erronées ne peuvent pas être pris en considération dans l'analyse, soit parce qu'ils ne peuvent être attribués à personne, soit parce qu'il s'agit de doublons, soit en raison d'autres erreurs de saisie qui ne peuvent pas être clarifiées (cf. note de bas de page 10). L'échantillon retenu après la mise à jour des données comprend par conséquent 1580 personnes.

2.2.2 Association des données et analyse

Afin de ne pas devoir demander les données démographiques et administratives concernant les participants aux différents cantons et leur imposer une charge de travail supplémentaire, les données de la grille des participants ont été associées aux données administratives du SEM (provenant du SYMIC). SYMIC est le registre central pour les personnes de nationalité étrangère qui sont domiciliées ou qui travaillent en Suisse. En plus des données administratives (activité lucrative, processus d'asile, etc.), des informations démographiques de base (âge, sexe, etc.) sont également saisies dans le système. Nous avons repris ces infor-

mations dans notre analyse. Les données concernant la durée du séjour proviennent aussi du SYMIC.

2.3 Défis pour l'évaluation

Le manque d'harmonisation au niveau de la terminologie dans les canevas de projet et les rapports intermédiaires a représenté un défi particulièrement important. Par exemple, il n'était pas toujours aisé de comprendre comment les parcours de formation étaient structurés et s'ils coïncidaient avec l'objet de l'évaluation ou s'ils les dépassaient (avec des formats de cours avant ou après la réelle formation pilote). Un glossaire (allemand/français) avec la terminologie utilisée a été créé dans le cadre de l'évaluation, afin d'améliorer la compréhension et d'apporter une meilleure cohérence pour l'utilisation interne (cf. Annexe 2 : Glossaire). Ce glossaire a aussi été mis à la disposition des cantons intéressés.

La longue durée du projet pilote et l'importante hétérogénéité entre la mise en œuvre dans les cantons et les nombreux ajustements au niveau de la structure pendant quatre ans ont constitué un autre défi de taille. Bien entendu, différents paramètres ont évolué au fil du projet (p. ex. nombre des demandes d'asile) et des modifications ont été apportées au projet pilote (approche fide plus fréquente dans un canton, tests du niveau linguistique différents dans un autre canton ou cours accessibles à d'autres groupes de migrants). Ces changements, qui diffèrent d'un canton à l'autre, ne peuvent pas être examinés en détail dans le cadre de l'évaluation ni repris dans l'analyse. Certaines données disponibles avant le début des cours ou au moment de leur lancement ont par conséquent été reportées à tous les participants dans ce canton, même si la structure avait éventuellement évolué au cours du projet. D'autres données ont été récoltées à la fin du projet pilote seulement et ont également dû être reportées à l'ensemble de la période couverte en raison du manque d'informations plus précises. Les restrictions de fréquentation des cours en raison de la pandémie de Covid-19 (2020 / 2021) ont aussi entravé le suivi régulier des programmes pilotes.

¹¹ N'ont pas été pris en compte : les participants sans numéro SYMIC (valable) saisi ; les personnes qui avaient déjà été annoncées comme ayant interrompu le cours avant le début de ce dernier (par exemple parce que la personne concernée s'était désinscrite) ; les participants sans niveau linguistique indiqué au début du cours.

Une importante limite de l'évaluation réside dans le fait que les données à disposition ne permettent pas de mettre en évidence l'impact réel des cours de langue. La question de savoir si le niveau linguistique mesuré au début du cours se serait aussi amélioré (ou alors dégradé) sans les cours n'a donc pas été prise en considération dans l'étude empirique. Des analyses ont notamment montré que les ressources à disposition ne permettraient pas de constituer un groupe témoin suffisamment solide dans le cadre d'un *randomized control trial*. Les recherches menées dans le cadre de l'évaluation se concentrent par conséquent sur l'amélioration du niveau linguistique des participants entre le début et la fin du cours, sans rechercher un lien de causalité direct.

Il faut en outre préciser que l'influence de certains facteurs (comme la durée du cours) sur la réalisation des objectifs peut aussi s'expliquer par des dimensions non observables. Il est par exemple difficile de déterminer si le recours à l'approche fide dans les parcours de formation permet d'obtenir des résultats meilleurs ou moins bons, car les données se réfèrent toujours à l'ensemble du canton¹². D'autres facteurs déterminants (encadrement supplémentaire en dehors du cours de langue, équipement technique, etc.) peuvent être davantage représentés dans un canton qui a recours avec succès à l'approche fide que dans d'autres cantons, ce qui signifie qu'un effet positif de cette approche pourrait (potentiellement) être interprété de manière erronée. Il convient donc de faire preuve d'une certaine réserve dans l'interprétation des résultats.

¹² Les variations au fil du temps, les différences au sein du canton et l'intensité des cours n'ont pas pu être examinées en détail à cause d'une documentation insuffisante

3 Structure et contenu des offres

Les 17 (puis 16) cantons participants de départ ont mis en œuvre l'offre EPL de manière très différente. En fonction des cantons et selon les canevas de projet reçus, la durée des parcours de formation s'étend par exemple de 14 à 72 semaines, ce qui représente une variation considérable, même si l'intensité des cours diffère. D'importants écarts apparaissent aussi au niveau des participations individuelles effectivement documentées : on constate en effet que certains parcours de formation ont duré 14 mois. Selon les rapports cantonaux intermédiaires de 2020, un parcours de formation classique comprenait entre 255 et 780 périodes (de 60 minutes). Le nombre (prévu) de participants par classe est compris entre 6 et 20 (12 élèves en moyenne). On note également des différences dans la structure des cours : neuf cantons utilisent un seul « format de cours », qui constitue le « parcours de formation » global (cf. Annexe 2 : Glossaire). Huit cantons proposent plusieurs formats de cours. Dans quatre de ces cantons, les participants suivent généralement les cours à la suite, et dans les quatre autres, ils ont en principe le choix de l'ordre.

3.1 Informations et critères de sélection

Les données systématiques relatives aux procédures de sélection des participants, à l'organisation et aux responsabilités dans le cadre des offres ainsi que le contenu des cours et les différentes modalités d'enseignement ont été rassemblés dans un tableau. Les cantons fixent généralement des conditions de participation très différentes : dans les cantons dans lesquels les cours EPL conduisent par exemple systématiquement à une offre de formation complémentaire, la limite d'âge supérieure correspond à celle qui est fixée pour ces offres (25 ans au maximum au début du cours). D'autres cantons encouragent les participants jusqu'à 35 ans ou même plus, car ces personnes sont souvent exclues des autres offres de formation. La motivation est un autre critère (subjectif) que quelques cantons évaluent au préalable dans le cadre des premiers entretiens ou avec les assistants

sociaux ou d'autres intervenants. Des informations complémentaires concernant l'accès à l'offre EPL (informations et processus de sélection) ont été recueillies dans le cadre des groupes de discussion. Il s'avère que la plupart des participants avaient été informés de l'existence de ce cours de langue par les travailleurs sociaux responsables et dirigés vers l'organisation compétente. Dans quelques cas, les élèves qui avaient déjà suivi un autre cours de langue avaient été informés de cette offre par les enseignants et parfois aussi encouragés à s'y inscrire. Un canton inscrit systématiquement au cours EPL tous les jeunes requérants d'asile entre 16 et 25 ans qui lui sont attribués, pour autant qu'ils soient alphabétisés. Si ce n'est pas le cas, dans ce canton, les jeunes suivent d'abord un cours d'alphabétisation et peuvent ensuite être intégrés à l'offre EPL.

Tous les cantons évaluent le niveau linguistique avant le début du cours, en proposant généralement un seul test oral et écrit. Un canton a développé une procédure plus longue ; tous les participants potentiels participent à un « cours de sensibilisation » pendant six semaines et sont observés et évalués par les enseignants. C'est aussi une période d'adaptation importante, pendant laquelle les requérants d'asile prennent leurs marques et se préparent aux prochaines étapes (d'apprentissage). Un classement est effectué à la fin de cette période (personnes non alphabétisées, personnes alphabétisées sans connaissances préalables et débutants avec notions de base de la langue régionale). Les débutants accèdent directement au cours EPL. Pour une petite majorité des cantons, l'analphabétisme et l'alphabétisation insuffisante constituent un critère d'exclusion ; cela répondait aux directives du SEM au moment du lancement du programme pilote, mais les exigences ont été assouplies par la suite.

Trois cantons déclarent qu'ils exigent que les participants soient en bonne santé pour pouvoir suivre le cours EPL ; il n'a toutefois pas été possible de déterminer comment ils procèdent pour évaluer ce critère.

L'idée d'un accès précoce à l'offre EPL a été âprement débattue dans les groupes de discussion : si la plupart des spécialistes et des élèves estiment qu'un encouragement précoce facilite l'acquisition de la langue, il existe aussi de rares contre-arguments. Comme l'explique ici un professionnel, après leur arrivée, les réfugiés ont beaucoup de choses en tête et doivent entreprendre de nombreuses autres démarches, ce qui a des répercussions négatives sur la fréquentation du cours :

La précocité a fait longtemps débat au sein de l'institution. Les assistants sociaux (une partie) veulent qu'on les place tout de suite en apprentissage (...) et d'autres, dont moi, qu'on leur laisse le temps de poser leurs valises. Les principales raisons d'abandon et d'absentéisme dans les cours intensifs sont en effet liées aux nombreux rendez-vous médicaux, administratifs, etc.

(Professionnel)

Les partisans d'un accès le plus rapide possible au cours d'encouragement de la langue mentionnent entre autres les obstacles supplémentaires qu'un séjour prolongé en Suisse peut impliquer pour l'acquisition de la langue :

L'expérience m'a montré que les personnes qui sont ici depuis déjà longtemps sont « désavantagées » avec certaines structures linguistiques (par exemple l'utilisation de l'infinitif en allemand), ce qui constitue un obstacle pour l'apprentissage. C'est pour cette raison que nous les intégrons à l'offre EPL dans les trois mois après leur arrivée dans le canton.¹³

(Professionnel¹⁴)

Les élèves qui se sont exprimés dans les groupes de discussion estiment pour la plupart qu'un encouragement précoce de la langue est essentiel pour garantir la réussite du processus d'intégration : de nombreuses personnes qui ont attendu plusieurs mois, voire plusieurs années, pour pouvoir suivre un cours de

langue (intensif) ont trouvé cette période frustrante et décourageante, bien que la plupart d'entre elles aient acquis de premières connaissances de la langue grâce à d'autres moyens comme l'apprentissage en ligne (typiquement des vidéos sur YouTube). Des contraintes extérieures expliquent aussi l'accès tardif au cours de langue, comme l'absence de moyens de garde pour les enfants¹⁵.

Les participants — enseignants et élèves — plaident tous pour la généralisation de l'accès précoce à l'encouragement de la langue pour tous les réfugiés. Si les opinions concernant les premières semaines après l'arrivée divergent, les personnes interrogées sont pratiquement toutes d'avis qu'attendre plusieurs mois pour pouvoir suivre un cours de langue a des répercussions négatives sur la motivation et l'apprentissage. Nous profitons de rappeler que depuis l'entrée en vigueur de l'AIS en mai 2019, les cantons peuvent aussi utiliser les forfaits d'intégration qu'ils perçoivent pour les cours de langue destinés aux requérants d'asile. Par conséquent, plusieurs cantons ont introduit un encouragement précoce de la langue pour les requérants d'asile (ayant de fortes probabilités de rester en Suisse à long terme), même s'ils n'avaient initialement pas forcément pris part au programme pilote EPL.

3.2 Modalités relatives aux cours

Le présent chapitre fournit quelques informations générales sur la fréquentation des cours : concernant la répartition en fonction de la région linguistique, la Suisse alémanique est logiquement en tête de liste avec près de 60 % des participants, suivie par la Suisse romande (environ 30 %) et le Tessin (10 %). La durée effective du parcours de formation correspond aux jours calendaires entre le début individuel du parcours de formation jusqu'à la fin de celui-ci. On observe une recrudescence du nombre de cas autour de 150 et entre 300 et 350 jours calendaires.

¹³ Citation originale : « Ich habe die Erfahrung gemacht, dass Leute, die schon lange hier sind, « vorbelastet » sind mit bestimmten Sprachstrukturen (beispielsweise Infinitivverwendung), was ein Lernhindernis darstellt. Wir nehmen sie deshalb bis drei Monate nach Einreise in den Kanton im FSF-Angebot auf. »

¹⁴ Selon la traduction libre de l'équipe de recherche, comme pour les citations allemandes suivantes.

¹⁵ Il convient de préciser que seuls quelques cours EPL offrent aux parents un système de garde pour les enfants.

3.2.1 Intensité et durée

Les évaluations des cantons (dans les rapports et groupes de discussion) concernant le déroulement et le contenu des cours sont très positives : l'intensité et la durée du cours de langue (majoritairement entre 6 et 12 mois) sont considérées comme étant très encourageantes et certains cantons estiment qu'il s'agit aussi d'une véritable avancée, notamment parce que dans plusieurs cantons, les requérants d'asile n'avaient auparavant pas accès à ce type d'offres d'encouragement.

Il ressort des groupes de discussion que quelques élèves auraient espéré des cours encore plus intensifs. Comme le démontrent les entretiens et les rapports cantonaux, le degré de satisfaction à l'égard de l'intensité des cours dépend toutefois beaucoup de l'expérience et du potentiel d'apprentissage des participants. Quelques cantons ont ainsi déclaré que pour les participants sans parcours scolaire, un cours de langue intensif pouvait représenter un « défi, voire une surcharge ».

Les élèves ont en outre exprimé le souhait de pouvoir étudier d'autres branches en plus du cours de langue, notamment les mathématiques. Cela est déjà possible dans quelques cantons (cours d'informatique, de mathématiques, de culture générale, etc.). La possibilité de pratiquer la langue de manière « informelle », par exemple lors d'une excursion commune ou d'une rencontre avec la population indigène, a aussi été mentionnée quelques fois (cf. §5.5). Dans quelques cantons dans lesquels le programme EPL a été regroupé avec des offres destinées aux réfugiés reconnus ou aux personnes admises à titre provisoire en raison de la baisse du nombre de demandes d'asile, les personnes interrogées ont constaté des effets positifs, étant donné que les parcours de formation étaient plus longs ou plus intensifs. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les formations concernées sont mieux aménagées dans ces cantons (financement par le biais de forfaits). Le sous-chapitre suivant explique en détail dans quelle mesure la composition des classes peut exercer une influence sur les progrès d'apprentissage.

3.2.2 Composition des classes

De nombreux cantons ont déploré les disparités parfois considérables dans les classes en ce qui concerne le niveau linguistique au début du cours : autant les institutions de formation et les spécialistes que les élèves ont estimé que cette situation initiale constituait le plus grand défi.

Il était difficile de définir un objectif de cours adéquat en raison des différences au niveau de l'expérience scolaire. Dans un même cours, certains élèves avaient des connaissances scolaires rudimentaires alors que d'autres avaient suivi des études supérieures. Tous les participants n'avançaient donc pas au même rythme dans le programme.¹⁶

(Professionnel)

Les cantons gèrent le problème de différentes manières. Ainsi, plusieurs cours ont été organisés sans effectuer de répartition en fonction du niveau linguistique ou de la vitesse d'apprentissage et tous les participants ont suivi la formation ensemble (même dans les grands cantons qui comptaient de nombreux requérants d'asile et plusieurs classes). Les différences de niveau sont parfois très importantes : les participants sans grande expérience scolaire – ou qui fréquentent exclusivement d'autres analphabètes – et qui apprennent lentement suivent les cours avec des personnes qui ont terminé une formation de degré tertiaire et qui souhaitent progresser le plus rapidement possible. La situation est particulièrement insatisfaisante pour ces dernières, qui ont le sentiment d'être freinées dans leur élan :

J'ai demandé au professeur d'avoir plus d'exercices, mais sans succès (...) Il n'y a pas les mêmes compétences au sein de la classe, il y a des gens qui parlent, mais qui ne savent pas écrire.

(Elève)

¹⁶ « Die unterschiedliche schulische Vorbildung machte es schwierig, ein geeignetes Kursziel anzustreben. Von Teilnehmern mit rudimentären Schulkenntnissen bis zu Hochschulabsolventen saßen alle im gleichen Kurs und kamen deshalb auch unterschiedlich schnell vorwärts im Programm. »

Toutes les personnes sont rassemblées dans un cours. J'ai souvent dû attendre parce que les autres avaient un niveau inférieur au mien. Tous les élèves restent ensemble, peu importe leurs progrès. L'enseignante m'a donné des documents supplémentaires. Elle était super, elle s'est beaucoup investie.¹⁷

(Elève)

Les déclarations des différentes personnes démontrent en outre l'importance de l'engagement du corps enseignant dans cette situation. Ces différences sont aussi très contraignantes pour les enseignants, comme l'a résumé l'un d'entre eux : « Nous devons donner dix cours en un ! ». Dans ce contexte, les travaux de préparation sont aussi particulièrement fastidieux et prennent beaucoup de temps. Selon les professeurs, il est plus facile d'enseigner à des (jeunes) adultes, qui sont conscients de leur chance et qui respectent les consignes, qui font leurs devoirs dans le temps imparti, qui sont généralement très attentifs et qui ont soif d'apprendre ; dans ces circonstances, même si les participants ont un niveau différent, il est possible dans une certaine mesure de personnaliser les plans d'apprentissage.

Les élèves estiment que l'arrivée de nouveaux camarades durant le semestre ou l'année scolaire est particulièrement gênante :

Nous étions dans un cours A2, mais après quelques semaines, des personnes du cours A1 ont soudainement intégré notre cours, alors que nous avions déjà bien avancé. Ça a ralenti le rythme et l'enseignante a dû tout réexpliquer. Il serait préférable de séparer les niveaux.¹⁸

(Elève)

¹⁷ « Alle Leute besuchen zusammen einen Kurs, ich musste oft warten, weil die anderen ein tieferes Niveau hatten. Alle bleiben zusammen, egal welche Fortschritte sie machen. Die Lehrerin hat mir aber zusätzliche Unterlagen gegeben. Die Lehrerin war gut, sie hat sich eingesetzt. »

¹⁸ « Eigentlich wäre es ein A2 Kurs, aber nachdem wir einige Wochen gestartet hatten, kamen plötzlich die Leute vom A1 Kurs auch in diesen Kurs, obwohl wir schon weiter waren. Dann ging es wieder langsam und die Lehrerin hat alles nochmals erklärt. Es wäre besser, die Niveaus aufzuteilen. »

Quelques cantons ont d'ailleurs pris des dispositions pour éviter cette situation : dans un canton par exemple, les élèves effectuent des tests au début du cours puis sont répartis dans trois niveaux différents. Ils ont ensuite la possibilité d'accéder facilement au niveau supérieur pendant leur parcours de formation¹⁹. Les élèves interrogés qui ont pu suivre le parcours de formation EPL dans ces conditions se sont tous déclarés très satisfaits de l'offre et ont atteint, voire dépassé, les objectifs linguistiques.

3.2.3 Contenu des cours et enseignants

Dans le présent chapitre, nous abordons et analysons brièvement des évaluations générales concernant le contenu des cours, notamment les éléments considérés comme étant pertinents et les lacunes ou améliorations nécessaires communiquées par les participants.

Quelques élèves ont mentionné la dimension ludique des cours EPL (« Nous avons joué comme des enfants »), ce qui est aussi souvent perçu comme un bon point, notamment pour les participants sans grande expérience scolaire. Quelques élèves ont toutefois l'impression de ne pas être suffisamment stimulés (cf. également §4.2.2) ; et certains auraient par exemple préféré que les cours se concentrent davantage sur la grammaire :

Ce qui était négatif, c'est que les documents d'exercices pour la grammaire étaient insuffisants pour moi, j'ai besoin de beaucoup d'exercices !

(Elève)

Les personnes habituées à apprendre ont une idée bien précise de la façon d'acquérir des connaissances et elles déplorent le manque de moyens didactiques « classiques ». Cette situation a aussi suscité l'incompréhension de quelques élèves moins expérimentés. Selon un spécialiste, ces critiques s'expliquent par le fait que de nombreux élèves proviennent d'un « système scolaire très frontal, où ils partici-

¹⁹ Dans ce canton, personne n'a déclaré que l'arrivée de nouveaux camarades pendant le semestre avait freiné l'apprentissage, probablement parce que les élèves concernés avaient déjà le niveau linguistique requis (lequel avait été testé au préalable).

pent peu et ne s'expriment pas ». Dans plusieurs cours, les professeurs ont en outre insisté pour que les élèves s'expriment uniquement dans la langue locale :

On n'avait pas le droit d'avoir le téléphone, on n'avait pas le droit de parler dans nos langues, pour nous obliger de parler en français (...) C'était dur, mais nécessaire.

(Elève)

Les cours EPL sont fortement axés sur les composantes orales de l'acquisition de la langue, ce que confirme aussi le prochain chapitre consacré à l'approche fide. Dans ce contexte, les participants en Suisse allemande se heurtent au problème de la diglossie (bon allemand vs dialecte ; cf. Fehlmann et al. 2019, p. 90), mais cet aspect se retrouve également dans une moindre mesure en Suisse romande, dans la différence entre la langue normalisée enseignée et le langage familier utilisé par exemple par la population locale.

À la fin, j'avais atteint le niveau B1. Malgré tout, je ne pouvais pas parler aux gens dans la rue à cause du dialecte haut-valaisan, qui est particulièrement difficile à comprendre.²⁰

(Elève)

Les personnes sondées souhaitent pouvoir faire encore plus d'exercices axés sur l'acquisition du langage courant, comme le prévoit l'approche fide. Plusieurs participants ont par ailleurs déclaré que les cours EPL ne sont pas seulement très utiles pour acquérir la langue, mais qu'ils sont aussi l'occasion d'obtenir de précieuses informations sur leur nouveau cadre de vie :

Les thèmes étaient bien choisis (p. ex. transports publics, assurances) et nous avons reçu plein d'informations importantes.²¹

(Elève)

Les informations p. ex. sur le système politique ou la recherche d'un emploi en Suisse étaient très utiles.²²

(Elève)

De manière générale, les élèves estiment que les enseignants se sont beaucoup investis pour eux, qu'ils ont personnalisé leurs cours le plus possible et qu'ils ont fait preuve de créativité pour transmettre la matière. Les élèves qui participaient déjà à un autre cours au moment de la rencontre du groupe de discussion étaient parfaitement conscients que l'encadrement lors du cours EPL était particulièrement étroit et axé sur les besoins individuels.

3.3 Approche fide

fide est un « programme de promotion de l'intégration linguistique » de la Confédération, dont l'approche didactique se fonde sur des principes tels que le lien avec le quotidien ainsi que l'orientation vers l'action et les besoins²³. fide se décrit comme un « système » qui rassemble des acteurs du domaine de la formation qui visent à « sensibiliser, former, enseigner, reconnaître et qualifier, afin que l'intégration par la langue puisse se réaliser avec succès²⁴ ».

Dans le cadre du programme pilote EPL, le SEM a recommandé aux cantons de respecter les « principes de qualité et les recommandations du curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrants »²⁵ lors de la mise en place et du déroulement des cours de langue, sur lesquels repose l'approche fide.

²⁰ « Am Ende hatte ich Niveau B1. Schwierig ist, dass man trotzdem auf der Strasse mit niemandem reden kann, wegen dem Dialekt, der bei uns im Wallis besonders schwierig zu verstehen ist.»

²¹ « Die Themen waren gut ausgewählt (z. B. öffentlicher Verkehr, Versicherungen), so hat man viele wichtige Informationen erhalten.»

²² « Gut waren die Informationen z. B. zum politischen System oder der Arbeitssuche in der Schweiz.»

²³ Source : <https://fide-info.ch/fr/fide/quest-ce-que-fide/>

²⁴ Source : https://fide-info.ch/doc/188/fideFR_FeuilleDInformationSystemeFide.pdf

²⁵ Source : Dépôt pour le programme pilote d'« encouragement précoce de la langue », SEM, Berne, 2017.

Concrètement, fide propose autant du matériel didactique que des instruments pour évaluer le niveau des élèves, des modules de formation continue pour les responsables des cours de langue et un processus de certification²⁶.

Le rapport cantonal 2019 / 2020 et un sondage succinct sur la mise à jour des données concernant fide mené en été 2021 ont montré que dans ce domaine, les cantons ont des procédures très différentes. Seuls quelques cantons proposent des cours de langue avec le label fide (et pas nécessairement dans le domaine EPL). La plupart des cours EPL reposent toutefois au moins partiellement sur l'approche fide : les responsables de cours ont terminé les modules de formation (en tout cas certains d'entre eux), l'attestation des connaissances linguistiques et la répartition des élèves sont basées sur fide, et la didactique des cours répond aux directives fide (co-construction des thèmes des cours, enseignement basé sur des scénarios, approche portfolio, autoévaluation des élèves, etc.).

Dans le cadre des groupes de discussion, les enseignants et les élèves ont été interrogés sur leurs expériences avec l'approche fide, pour obtenir par exemple un meilleur aperçu des différentes pratiques cantonales. Des informations provenant des rapports cantonaux concernant fide sont aussi reprises dans les explications.

De nombreux élèves semblaient a priori ne pas connaître fide. Leur description du déroulement et du contenu des cours démontre toutefois que les principes de fide ont bien été introduits :

Nous faisons des mises en situation dans la classe, par exemple, j'étais malade et mon prof un docteur, étant donné que pour l'examen fide il y a beaucoup de mises en situation (...) C'est très important et utile pour moi, notamment parce que je dois faire beaucoup de téléphones.

(Elève)

Pour moi, c'était génial [en parlant du scénario]. Sur le thème de la santé, nous avons par exemple joué le rôle d'un médecin et d'un malade. Nous avons aussi appris comment ouvrir un compte dans une banque (...). Nous apprenons des phrases complètes et nous entraînons à qui doit dire quoi.²⁷

(Elève)

Les participants expliquent aussi que les cours s'appuient sur des exemples/thèmes typiques de la région ou de la Suisse, ce qui rend les cours plus vivants et plus utiles. Il a en outre été mentionné à plusieurs reprises que les enseignants s'efforçaient d'orienter le cours vers les besoins individuels des élèves, ce que confirment aussi les professionnels :

La grande force de fide : ça part des besoins des personnes et on reste dans leur quotidien. C'est très concret. Co-construction : le cours se construit avec eux, à partir d'eux, de leurs besoins quotidiens. Mais cela nécessite aussi une grande adaptation de la part de notre équipe qui doit toujours construire le cours au fur et à mesure.

(Professionnel)

Lorsque l'équipe de recherche demande si l'approche fide est adaptée à tous les élèves — les personnes peu instruites comme celles qui ont une grande expérience d'apprentissage — un enseignant donne la réponse suivante :

Le principe de fide c'est que ça s'adapte, donc on ne peut pas dire que ce ne soit pas adapté (...) Il n'y a pas d'élèves fermés à fide, si le prof le présente bien, c'est ma vision.

(Professionnel)

Les spécialistes ne partagent pas tous cet avis : plusieurs d'entre eux ont déclaré que pour les élèves adultes qui ont déjà un long parcours scolaire derrière eux, cette approche peut paraître étrange. Certains responsables organisent par conséquent leurs cours de ma-

²⁶ Les enseignants sont certifiés et des cours spécifiques possèdent même le label fide.

²⁷ « Für mich war das tip top [Szenario]. Zum Beispiel zum Thema Gesundheit haben wir einen Arzt und einen Kranken gespielt. Oder auch wie man ein Konto in der Bank eröffnet (...) Und wir lernen ganze Sätze, wer was sagen muss.»

nière flexible en combinant des méthodes d'apprentissage « classiques » avec des éléments de l'approche fide tels que les scénarios.

Au début, nous travaillons aussi avec des moyens didactiques traditionnels. En tant qu'adulte, il est logique et compréhensible de souhaiter une approche grammaticale.²⁸

(Professionnel)

Il serait cependant faux de croire les personnes habituées à apprendre ne peuvent rien retirer de l'approche fide : même les élèves au bénéfice d'une formation de degré tertiaire expliquent que la possibilité de jouer des scènes du quotidien est très utile, car cela leur permet d'apprendre de nouvelles tournures de phrases. Une experte souligne que pour ces personnes, les cours s'articulent justement autour des compétences orales :

Même pour les personnes qui ont une formation de degré tertiaire, il est très utile d'exercer l'oral pour éviter qu'elles soient freinées dans leur apprentissage. C'est toutefois uniquement possible avec les personnes qui ont un niveau identique, ça serait trop compliqué avec des groupes hétérogènes qui ne s'en sortent pas assez bien.²⁹

(Professionnel)

Comme il y a régulièrement de nouvelles personnes qui intègrent les cours EPL, elles doivent d'abord être initiées à la co-construction et à l'évaluation. Pour elles, ce n'est souvent pas facile de participer activement à un jeu de rôle. Il faut prévoir des séquences pour instaurer la confiance dans la classe et beaucoup répéter les méthodes fide pour développer l'autonomisation.³⁰

(Professionnel)

Tous les responsables de cours présents ont mentionné le temps parfois important qu'ils doivent consacrer à la préparation des cours basés sur l'approche fide. Si la plupart estime que cet investissement pour le groupe cible de l'offre EPL en vaut la peine, quelques-uns ont aussi émis des critiques. Quelques enseignants font remarquer que le temps de préparation n'est pas rémunéré, ce qui doit être pris en considération, car l'approche fide requiert en principe davantage de temps de préparation que les méthodes traditionnelles.

Il faut en outre préciser que les professeurs qui enseignent désormais selon l'approche fide doivent non seulement maîtriser les principes et les instruments d'apprentissage inhérents à cette méthode, mais aussi adopter l'état d'esprit qui s'y rapporte. Certaines critiques négatives à l'égard de l'approche fide s'expliquent parfois par un manque de connaissances.

Enfin, plusieurs personnes interrogées ont déclaré que la certification fide nécessitait beaucoup de paperasserie, une grande charge de travail et des coûts supplémentaires, mais qu'elle était aussi importante pour la reconnaissance des écoles et de l'image. Les différents échanges qui ont eu lieu dans le cadre des groupes de discussion montrent que si au départ, l'approche fide a parfois suscité un certain scepticisme, elle est aujourd'hui largement soutenue. Cela s'explique par le fait que les réticences portaient plutôt sur les aspects conceptuels que sur le principe, car

²⁸ « Am Anfang arbeiten wir auch mit einem traditionellen Lehrmittel. Es ist typisch und verständlich, dass man als erwachsene Person eine grammatikalische Herangehensweise möchte. »

²⁹ « Trotzdem kann es bei tertiärem Hintergrund gerade sehr sinnvoll sein, die Leute auf das Mündliche zu trimmen, wenn sie sonst eher fehlergehemmt sind, was aber nur möglich ist, wenn sie in einem ähnlichen Niveau sind, als zu heterogene Gruppen, die damit nicht zurechtkommen. »

³⁰ « Da in den FSF-Kursen jeweils neu ankommende Personen sind, müssen diese zuerst an die Elemente Ko-Konstruktion oder Evaluation herangeführt werden. Oft ist es für sie nicht einfach als Teilnehmende die aktive Mitgestaltungsrolle einzunehmen. Es braucht dazu vertrauensbildende Sequenzen in der Klasse und viel Repetition der fide-Methoden, um hier Erfolge im Bereich Empowerment und Autonomisierung zu verbuchen. »

l'organisation et le contenu des cours ont dû être repensés et ajustés au moment du lancement du projet pilote.

Le sondage succinct mené dans les cantons en 2021 révèle qu'il n'existait à ce moment-là plus aucun format de cours dans le projet pilote EPL qui ne se fondait pas au moins en partie sur l'approche fide. Un peu moins de la moitié des cours, soit dix formats de cours dans six cantons, reposent même systématiquement sur cette approche. Seul un canton ne donne aucune indication sur l'application de l'approche fide. Dans cinq cantons, tous les enseignants possèdent une formation fide complète pour les sept formats de cours proposés. Pour les offres restantes (17 formats de cours dans dix cantons), une partie des enseignants est au bénéfice d'une formation fide complète ou au moins partielle.

Dans l'ensemble, la plupart des élèves et des enseignants sont favorables à fide. Si au début du programme pilote, l'approche fide ne constituait pas encore la règle, de plus en plus de cantons et de responsables de cours mandatés l'ont adoptée dans leur offre de cours EPL au fil du temps et les enseignants sont également de plus en plus nombreux à suivre les modules de formation fide.

Là où je trouve que cette approche est très positive et donc d'où la démarche de labellisation, c'est que fide a le mérite de valoriser l'approche FLI (et pas FLE qui a encore cours dans de nombreuses institutions). Notre public sur un DELF, il va droit dans le mur. On sort de ce cadre classique FLE, DELF (...) j'ai trouvé que ce fide a apporté une légitimité à ce qu'on fait, à nos approches et apporte une reconnaissance à notre public.

(Professionnel)

Le fait que le nombre d'institutions de formation qui souhaitent obtenir un label fide pour leurs offres de cours augmente prouve l'intérêt croissant à l'égard de cette approche et nous avons fait les mêmes constatations dans le cadre de brefs entretiens menés avec les spécialistes. Toutefois, les cours pilotes EPL sont labellisés dans un seul canton. Concernant les attestations des connaissances linguistiques de fide, six cantons avaient recours aux tests fide selon le dernier sondage mené dans les

cantons qui proposent l'offre EPL. Quatre d'entre eux utilisaient exclusivement les attestations fide dans le cadre de l'EPL, tandis que les deux autres employaient aussi d'autres méthodes de test. Vers la fin du projet, la plupart des cantons recouraient aussi à d'autres procédures d'attestation des compétences linguistiques, qui constituent parfois une condition pour accéder à l'offre ordinaire dans le domaine de la formation³¹.

Pour conclure, on constate que si quelques cantons avaient au départ des réticences vis-à-vis de l'approche fide, qui étaient surtout dues à un manque de connaissances, cette méthode a été introduite de plus en plus souvent dans les cours au fil du temps. Elle est généralement appréciée des enseignants et des élèves, même si dans la pratique, une seule offre de cours dans un canton possède effectivement le label fide. Si la diversité et les formes mixtes – en plus d'autres facteurs contextuels – sont compréhensibles du point de vue cantonal également en ce qui concerne les méthodes d'enseignement, les certifications des enseignants et les procédures de test, sur le plan de la recherche, elles constituent en revanche un défi pour la comparabilité statistique détaillée entre les offres. Comme les statistiques le montrent, la réalisation des objectifs d'apprentissage est toutefois plus élevée dans les cours donnés par des professeurs formés à fide que dans les autres (cf. §4.2.2). Cela permet de conclure à une professionnalisation progressive de l'offre, qui a aussi été évoquée à plusieurs reprises dans les groupes de discussion.

3.4 Mesures complémentaires

À une exception près, tous les cantons prévoient des mesures complémentaires au cours de langue pour les élèves. Il peut s'agir de coaching, de mentorat, de cours d'appui, d'un programme d'occupation, de groupes d'études, de l'apprentissage en ligne ou encore de

³¹ Lors du lancement du projet pilote, le SEM avait certes recommandé les attestations basées sur fide, mais comme l'introduction a pris du retard, de nombreux cantons ont utilisé leurs propres tests et d'autres tests normalisés ou les ont privilégiés pour des raisons financières. À notre connaissance, quatre cantons ont uniquement recours aux tests fide.

l'encouragement des compétences de base de mathématiques, d'informatique ou de culture générale.

Cela a également été thématiqué dans le cadre des groupes de discussion. Les élèves estiment que les activités de loisirs auxquelles ils peuvent participer en dehors du cours EPL sont particulièrement utiles (football, danse, théâtre, etc.). Selon eux, c'est en effet la manière la plus rapide d'avoir des échanges avec des indigènes du même âge et ces activités complètent aussi idéalement le cours en ce qui concerne l'acquisition de la langue :

Nous avons chacun une activité de loisir en dehors, avec des gens d'ici (...), c'est très important, ça permet d'apprendre la langue plus vite.

(Elève)

Toutefois, seuls les élèves d'un canton représenté dans les groupes de discussion ont pu profiter de cette offre. Les autres participants ont cependant aussi manifesté leur intérêt à l'égard de telles mesures. Certains participants sont encadrés par un mentor. Cette mesure est également considérée comme pertinente pour l'acquisition de la langue, et est aussi parfois l'occasion d'assimiler des connaissances de base du dialecte en Suisse allemande. Elle permet également aux élèves de prendre leurs marques avec leur nouvel environnement :

*L'enseignante m'a trouvé un partenaire (un retraité). Nous nous retrouvons une à deux fois par semaine (à la bibliothèque, dans un musée) pour discuter ou lire le journal par exemple. Ça m'aide beaucoup.*³²

(Elève)

Les experts sont d'avis que le soutien des élèves par des mentors bénévoles est aussi une expérience enrichissante pour tout le monde. Dans un cas particulier, cette offre a toutefois été abandonnée, car elle ne permettait pas d'atteindre les objectifs ou parce qu'il n'y avait pas assez de mentors à disposition. Selon un spécialiste, la mesure s'est même

³² « Die Lehrerin hat einen Gesprächspartner (Pensionierter) gefunden, wir treffen uns ca. 1-2 Mal pro Woche irgendwo (Bibliothek, Museum) und sprechen zusammen oder lesen z. B. die Zeitung. Das hilft sehr. »

avérée contre-productive, mais il s'agissait visiblement d'un problème très spécifique au contexte. Apparemment, l'engagement de bénévoles a été perçu par les enseignants professionnels comme de la concurrence à l'enseignement classique par des amateurs.

Aujourd'hui on n'a plus de mentorat du tout. Les objectifs n'étaient pas atteints. Le mentorat avec des bénévoles, à la fin cela devenait plus un cours de français, ce qu'on ne voulait pas ! Un temps, on a monté un cours de formation pour les bénévoles, mais au final, ils font un peu ce qu'ils veulent. On a aussi arrêté pour une question financière, car la coordination coûtait cher.

(Professionnel)

D'autres élèves ont pris part de leur propre chef à des offres qui correspondaient mieux à leurs intérêts et à leurs objectifs.

*Amphithéâtre ouvert³³ : c'est sympa, ça me permet de rencontrer des étudiants, de me faire des amis et de parler un peu en allemand. Pour moi, c'est important de pouvoir parler avec des germanophones. Par contre, c'est très difficile de suivre les cours en allemand.*³⁴

(Elève)

Un canton explique en outre que les participants au programme pilote EPL ont l'avantage de pouvoir passer par le processus ordinaire des évaluations du potentiel (selon les données du canton : évaluation du potentiel de base et évaluation du potentiel général, y compris emplois correspondants). De manière générale, les élèves souhaitent plus de mesures complémentaires de ce type et dans ce domaine, les offres des cantons sont très hétérogènes. Les mesures qui favorisent les contacts avec la population locale sont particulièrement appréciées.

³³ « Offener Hörsaal », projet de l'Université de Bâle.

³⁴ « Offener Hörsaal : Gute Sache, so komme ich in Kontakt mit Studenten, kann so Freunde finden und etwas Deutsch sprechen. Es ist für mich wichtig mit jemanden zu sprechen, der Deutsch als Muttersprache hat. Deutschen Vorlesungen zu folgen ist aber sehr schwierig. »

3.5 Réalisation des objectifs du point de vue des personnes interrogées

À l'occasion du rapport annuel, plusieurs cantons ont indiqué que l'objectif de niveau A1 à l'écrit et A2 à l'oral était très difficile à atteindre pour le groupe cible. Certains ont précisé que le faible niveau linguistique de nombreux participants au moment de commencer les cours associé à l'intensité de l'offre proposée rendait l'apprentissage ingérable. Les données des participants concernant la réalisation des objectifs (pour les détails, voir le ch. 4) confirment en partie cette appréciation : 50 % (n = 1226) des élèves n'atteignent pas les objectifs. Ce résultat doit toutefois être nuancé, car une partie considérable des participants a atteint le niveau A1 à l'écrit. Dans le cadre des groupes de discussion, plusieurs cantons ont fait part de la difficulté à trouver des candidats disposant déjà de connaissances de base suffisantes à l'écrit et de leur décision de compléter le parcours de formation EPL avec un cours d'alphabétisation préalable.

Les élèves ont été interrogés sur leurs progrès et les difficultés rencontrées dans l'acquisition de la langue. Tous ont répondu qu'en général, ils comprenaient désormais bien la langue (le dialecte, les expressions familières, les accents et les gens qui parlent vite peuvent toutefois poser problème). Pour ce qui est de l'expression orale, beaucoup sont d'avis qu'ils auraient besoin de davantage d'exercices. Cependant, l'équipe de recherche qui a été en contact avec les élèves a pu constater par elle-même que ces derniers — dont certains habitaient en Suisse depuis moins d'un an — étaient en mesure de s'exprimer particulièrement bien³⁵. Ils sont conscients que si l'enseignement scolaire leur apporte des bases linguistiques solides, il ne remplace toutefois pas l'échange courant avec des résidents :

L'école c'est bien, mais j'ai besoin de pratiquer.

(Elève)

³⁵ Nous ne pouvons pas juger si ces bonnes capacités orales sont une généralité parmi les élèves du cours EPL, car nous n'en avons rencontré qu'un petit groupe et parce que la sélection de personnes disposant d'un niveau linguistique oral suffisant est susceptible de créer des distorsions.

Le corps enseignant confirme cette appréciation, mais souligne à quel point il peut être difficile pour des réfugiés de créer des contacts et des échanges avec la population locale :

Il existe une distanciation sociale ultra-violente en Suisse, c'est très compliqué, de se mélanger à la population locale.

(Professionnel)

À l'écrit, les élèves constatent également une amélioration notable, bien que la plupart d'entre eux relèvent les nombreuses embûches de la grammaire et de l'orthographe de la langue locale :

Les verbes sont très difficiles aussi, le subjonctif, le conditionnel... Par écrit aussi, je comprends bien et je suis capable d'écrire ! Mais c'est très difficile, beaucoup de lettres qu'on écrit mais qu'on ne prononce pas. Je dois encore apprendre et m'améliorer.

(Elève)

Enfin, les retours suite aux tests de niveau linguistique effectués à la fin du cours divergent : dans un canton où on recourt au test fide, les élèves ont regretté ne pas avoir eu de contrôles intermédiaires durant leur parcours de formation, ce qui leur aurait permis d'avoir une évaluation « objective » de leur niveau d'une part et les aurait préparés à l'examen final (en termes de contenu, de déroulement, etc.) d'autre part. Dans d'autres cantons, des tests internationaux (TELC / DELF) ont été réalisés à la fin du cours bien que le parcours de formation soit fondé sur l'approche fide, car la réussite d'un examen recourant à un moyen de test internationalement reconnu est parfois une condition d'accès aux passerelles qui sont proposées aux participants au terme du parcours de formation EPL.

3.6 Possibilités ultérieures

Il convient tout d'abord de rappeler que le dépôt du projet n'engageait nullement les cantons à garantir aux participants des possibilités de cours au-delà du projet pilote et une fois les

objectifs linguistiques atteints. Il s'agissait toutefois d'une recommandation du SEM³⁶.

Plusieurs cantons ont mentionné que pour de nombreux participants, le fait de ne pas avoir reçu de décision en matière d'asile à la fin de leur parcours de formation était une préoccupation majeure. Comme il n'y a souvent pas d'offre durable pour poursuivre l'apprentissage, un cours de répétition est proposé faute de mieux, afin de ne pas laisser perdre les acquis³⁷. Les discussions avec les professionnels et les participants aux cours ont là aussi mis en évidence les fortes variations entre les pratiques cantonales : dans certains cantons, les personnes titulaires d'un livret N n'ont effectivement aucune possibilité de formation au terme du parcours de formation EPL et suivent, dans le meilleur des cas, un nouveau cours de langue la plupart du temps moins intensif que le cours initial. Des cas limites ont aussi été rapportés, comme celui d'un jeune requérant d'asile qui avait atteint et même dépassé les objectifs du programme après six mois (au lieu d'un an). Après avoir été informé qu'il devait quitter le programme et chercher une place d'apprentissage ou un stage, il s'est vu refuser le permis de travail par le canton, qui lui a signifié qu'il devait suivre un cours de langue d'une durée d'un an. Ainsi, alors qu'il avait déjà appris la langue particulièrement vite et disposait de bonnes perspectives d'intégration sur le marché du travail compte tenu de sa formation, il s'est retrouvé sans emploi et dans l'obligation de payer de sa poche un cours de langue supplémentaire.

Dans le même temps, des échos positifs ont été donnés, selon lesquels tous les élèves, quel que soit leur statut de séjour, avaient pu

profiter d'une offre de formation intensive du canton pour poursuivre leur apprentissage au terme du cours EPL : un canton représenté dans les groupes de discussion a réussi à orienter l'offre EPL de manière à faciliter la transition vers une offre passerelle de l'école professionnelle (entre autres en effectuant des tests de langue reconnus) :

C'est presque un rêve pour eux d'entrer à l'école professionnelle, et ils sont très motivés, aussi par l'idée de n'être plus seulement avec des requérants mais aussi d'autres migrants et des Suisses.

(Professionnel)

Dans ce canton, même les requérants d'asile déboutés ont accès à cette possibilité. D'autres cantons misent aussi sur la transition vers des programmes d'encouragement intensifs pour approfondir les connaissances, notamment pour les jeunes participants, comme le confirment divers rapports cantonaux. La plupart des participants interrogés au sein des groupes de discussion avaient déjà des projets d'avenir concrets et faisaient de leur mieux pour parvenir à les réaliser : commencer ou poursuivre des études (droit, architecture), faire reconnaître un diplôme (médecine) afin de pouvoir exercer une activité lucrative dans leur domaine, ou, le plus souvent, entreprendre un apprentissage dans des professions comme laborantin, menuisier, agriculteur, constructeur métallique, etc. Certains avaient déjà effectué les premières étapes pour atteindre leur but, à l'instar de ce jeune homme qui s'était fait conseiller et accompagner par un particulier (mentor) pour faire reconnaître son diplôme. Un autre avait déjà pu suivre des cours magistraux à l'université dans le cadre du projet « Offener Hörsaal » (en tant qu'auditeur libre).

Il convient de rappeler ici que les participants aux groupes de discussion ne sont pas représentatifs de l'ensemble des personnes bénéficiant des mesures d'encouragement précoce de la langue (cf. §2.1.3). De fait, plusieurs d'entre eux ont une vaste expérience d'apprentissage et ont déjà obtenu un diplôme de niveau tertiaire dans leur pays d'origine, comme en témoignent les objectifs professionnels qu'ils indiquent.

L'évaluation du parcours des participants (voir résultats détaillés au §4.1.2) montre également

³⁶ Selon la circulaire du 27 mars 2017 : « Le SEM recommande au canton concerné de veiller à bien coordonner et harmoniser le cours avec les autres offres afin que le processus d'intégration ne soit pas retardé, voire interrompu. En d'autres termes, le participant doit pouvoir suivre, au terme du cours de langue, une autre offre favorisant son processus d'intégration, par exemple un cours de langue de niveau plus élevé dans le cadre du programme d'intégration cantonal (PIC), une mesure de qualification professionnelle, une offre de formation transitoire ou un préapprentissage d'intégration. »

³⁷ Un canton déclare par exemple : « Le contenu des cours s'articulait surtout autour du marché du travail, ce qui semblait quelque peu cynique aux participants qui, avec leur livret N dans le canton, n'avaient pas encore le droit de travailler. »

que suivre d'autres cours de langue après le parcours de formation EPL est la solution que les élèves choisissent le plus souvent (44 %). Une minorité (6 %) d'entre eux a été en mesure de commencer une activité lucrative, un stage ou une formation juste après leurs parcours de formation EPL. 17 % des participants se sont par contre retrouvés sans option directement après le parcours de formation.

3.7 Influence du confinement sur le programme d'encouragement précoce

Le présent sous-chapitre revient sur la situation durant la pandémie qui a marqué de son empreinte les années 2020 et 2021 dans le monde entier et a eu des conséquences non négligeables sur la formation dans notre pays. Les expériences et évaluations du corps enseignant et des apprenants durant le confinement partiel du printemps 2020 y sont rapportées. En complément, tous les cantons ont été priés de fournir, dans le cadre de leur rapport annuel 2020 / 2021, des informations concernant le déroulement du programme EPL et leur gestion de la situation durant la pandémie de Covid-19³⁸.

Enseignement pendant le confinement partiel

Dans le cadre des groupes de discussion, on a demandé à la fois à des élèves et à des professionnels quelles conséquences le confinement partiel imposé dans toute la Suisse en mars 2020 avait eues sur le déroulement des cours, combien de temps les cours en présentiel avaient été interrompus et quelles dispositions avaient été prises pour poursuivre l'enseignement. Tous les cantons participants ont ensuite été soumis à un sondage succinct standardisé, dans lequel ils devaient donner des informations sur ces mêmes points.

Dans la plupart des cantons du projet pilote, les classes ont été fermées de la mi-mars à la mi-juin et les cours ont été remplacés par de l'enseignement à distance en groupes ou par des mesures personnalisées (13 cantons sur

16). L'enseignement virtuel en groupes a régulièrement été complété par des contacts personnalisés (virtuels ou téléphoniques) avec l'enseignant. Dans certains cas isolés, les participants qui avaient des difficultés particulières en raison de leurs lacunes informatiques ou de connaissances linguistiques encore trop limitées et n'étaient pas en mesure de suivre l'enseignement à distance ont pu retourner en cours durant le mois de mai déjà, en respectant les mesures de protection. Dans les autres cas, l'enseignement a repris au sein de petits groupes. Un canton a même indiqué que les mentors avaient pu poursuivre leur travail avec les participants dans le respect des mesures de protection. D'autres cantons ont, au contraire, renoncé à reprendre l'enseignement en classe avant la fin de l'année scolaire.

Au début on leur a laissé une période d'adaptation, nous aussi on en avait besoin. Ensuite on a commencé les cours à distance. Ma classe, c'étaient les débutants, pour certains ils n'arrivaient pas à suivre. Mais il y avait un noyau présent qui a suivi, qui faisait les exercices. Maintenant on a repris en classes normales. À partir de la mi-mai, il y avait la possibilité d'ouvrir les classes pour les appuis, prioritairement pour les EPL. Aussi des cours pour les jeunes qui sont en décalage entre oral et écrit. C'était très important pour les jeunes qui étaient en décrochage.

(Professionnel)

Trois cantons ont décidé de clore le cours EPL pendant la période allant de mi-mars à mi-juin sans proposer de mesures de remplacement, mais l'un d'entre eux a, en revanche, mis sur pied une offre de cours supplémentaire en juillet et août 2020 afin de rattraper les cours annulés. Un autre de ces cantons a précisé qu'en lieu et place du cours, les élèves étaient dirigés vers un site Internet créé par l'organisateur du cours, qui proposait des contenus pour qu'ils puissent étudier par eux-mêmes durant le confinement. Il s'agissait là d'une offre facultative et bénévole, qui ne coûtait rien au canton.

Si les conditions ont donc différé d'un canton à l'autre, la plupart des cantons ont essayé en priorité de rester en contact avec les participants au cours, comme le rapporte un enseignant :

³⁸ Les trois questions posées aux cantons sur ce sujet uniquement en 2021 figurent dans l'annexe.

Garder le lien avec les participants, c'était le plus important. Leur transmettre les consignes sanitaires aussi. On a créé de petites capsules vidéo qu'on leur envoyait dans leurs langues.

(Professionnel)

Pour de nombreux participants, cette période a été marquée par l'insécurité, l'ennui et la solitude. Certaines des personnes interrogées étaient déjà hébergées dans des logements privés et vivaient seules, ce qui certes les protégeait contre une contamination, mais les isolait aussi fortement. D'autres vivaient dans des hébergements collectifs. Chez certains, la crainte de voir émerger le virus dans ces conditions exigües était importante :

Heureusement le corona n'est pas arrivé dans le centre, mais si ça arrive, c'est très dangereux ! On est très nombreux, jusqu'à 4 par chambre, on n'a que 2 douches (...) vraiment c'est très mauvais dans le centre (...) On n'arrive pas à travailler, on n'arrive pas à dormir.

(Elève)

Des professionnels ont ainsi rapporté que parmi leurs élèves, certains étaient victimes d'un tel stress engendré par la pandémie qu'ils n'étaient plus en mesure de participer au cours et avaient disparu des radars malgré tous leurs efforts pour maintenir le contact en tout temps. D'après les rapports, certains cantons n'ont pas pu éviter d'autres abandons durant cette année scolaire malgré le maintien des cours (virtuels), car des participants n'ont pas réussi à rattraper leur retard après la reprise des cours en présentiel.

Comme mentionné précédemment, les professionnels indiquent que la plupart des cantons se sont efforcés de poursuivre l'enseignement à distance en utilisant divers moyens, mais ces efforts n'ont pas toujours porté leurs fruits. Dans deux cantons, les participants ont rapporté que la communication avec les responsables des cours ne se faisait plus que par écrit et que la composante orale de l'enseignement — qui est la plus importante pour de nombreuses personnes — avait été totalement laissée à l'abandon :

C'était ennuyeux : au début, nous n'avions pas du tout de tâches à effectuer, puis seulement par écrit, via WhatsApp. Il n'y a jamais eu d'exercices par oral, pendant cette période nous n'avons pas du tout parlé la langue que nous apprenions.³⁹

(Elève)

Nous étions beaucoup à la maison. Pendant deux mois et demi, nous n'avons reçu aucun exercice, puis seulement des devoirs.⁴⁰

(Elève)

Le professeur a dit que nous pouvions poser des questions par e-mail. C'était vraiment difficile. Il n'y avait absolument aucun contact par téléphone. Les deux derniers mois, nous n'avions plus de devoirs à faire.⁴¹

(Elève)

Cette approche basée exclusivement sur les échanges par écrit au sujet des tâches à effectuer semble avoir été trop exigeante pour les participants et a fortement nui à leur intérêt pour l'enseignement. Seuls les participants dotés d'une motivation importante et d'une bonne discipline personnelle ont poursuivi le cours dans ces conditions.

Ma professeure continuait son cours avec WhatsApp normalement, mais les jeunes n'ont pas participé. On était maximum trois personnes.

(Elève)

Pour les enseignants, la charge de travail s'en est trouvée augmentée : la numérisation des documents et le fait de devoir répondre par écrit aux questions des participants prenaient beaucoup de temps et l'efficacité de ces méthodes n'était pas optimale. Dans le cadre des groupes de discussion, il est apparu que certains enseignants se sentaient débordés et découragés.

³⁹ « Es war sehr langweilig, zunächst hatten wir gar keine Aufgaben. Dann nur schriftlich per WhatsApp. Mündliche Übungen gab es nie, wir haben in dieser Zeit gar nicht gesprochen. »

⁴⁰ « Wir waren viel zuhause. Während 2,5 Monaten haben wir gar keine Übungen erhalten. Danach Hausaufgaben. »

⁴¹ « Der Lehrer hat gesagt, dass wir per Email-Fragen stellen konnten. Das war sehr schwierig. Überhaupt kein Telefon. Die letzten 2 Monate hatten wir keine Hausaufgaben mehr. »

Dans un canton, les devoirs étaient envoyés par la poste chaque semaine, accompagnés d'une enveloppe affranchie pour que les participants puissent renvoyer leurs exercices sans problème. La direction du cours a pris contact par téléphone une fois par semaine avec chaque participant pour voir où ils rencontraient des difficultés et pour répondre aux éventuelles questions concernant les exercices. Bien que ces procédés paraissent à première vue d'un autre temps, ils présentaient l'avantage de ne laisser aucun participant sur la touche en raison de difficultés à se connecter à Internet ou à gérer les outils nécessaires pour le faire (ordinateur, smartphone, etc.)⁴².

Le sondage succinct mené auprès des cantons a révélé que le plus souvent, l'enseignement à distance se faisait sous forme de vidéoconférence. Il s'est avéré que plusieurs cantons avaient beaucoup investi dans l'enseignement à distance. Dans un cas, il a même été rapporté qu'il était prévu depuis longtemps de passer progressivement à des outils d'apprentissage en ligne et que la crise soudaine avait été perçue comme une chance, bien que tout ait dû être réalisé dans l'urgence. Dans ce dispositif, l'enseignement continuait d'avoir lieu tous les matins. Les participants devaient être en ligne à 8 h précises pour réaliser des tâches ensemble. La direction du cours tenait à ce que les participants suivent l'enseignement avec assiduité, ce qui permettait de garantir la cohésion de la classe et d'éviter que des élèves abandonnent.

Si on n'était pas online le matin, la prof nous notait absents.

(Elève)

Notre prof a fait le meilleur travail possible. On se retrouvait tous à 8h00 online, on parlait ensemble et on a aussi pu pratiquer l'écrit un peu mieux. Le mercredi, on avait le cours par Skype.

(Elève)

Le recours aux vidéoconférences a aussi présenté l'avantage de continuer à stimuler les compétences orales des élèves. Les élèves et

les professionnels ont été unanimes sur le fait que cette stratégie fonctionnait bien. En effet, contrairement à d'autres cantons qui ont enregistré de nombreux abandons, les absences n'ont été ici que sporadiques.

Après la reprise de l'enseignement en présentiel (qui a pu se faire en juin 2020 pour 12 cantons sur les 16 ayant répondu au sondage), la majorité des cantons a décidé de poursuivre le cours sans mesures particulières, comme avant le confinement (N = 10). Malgré le retour en classe autorisé à partir de juin 2020, la pandémie a continué d'impacter le déroulement de l'enseignement.

L'application des mesures sanitaires dictée par la pandémie a impacté l'ensemble des cours au travers de l'obligation du port du masque, très pénalisante dans un cours de langue, a fortiori avec des débutants, et des limitations dans les activités hors classes, sorties, visites, etc.

(Professionnel)

S'agissant des contenus des cours, la plupart des cantons ont renoncé à intégrer de la nouvelle matière pendant cette phase de reprise. Le but était plutôt de conserver les acquis.

On a passé un temps de fou sur les ordis (...) c'était très fatigant et frustrant, parce qu'on n'arrivait pas à leur expliquer (...) Donc on n'a pas enseigné de nouvelle matière mais le but était au moins de rester à niveau.

(Professionnel)

Avec dans la ligne de mire l'objectif fixé, les cantons indiquent que les participants ont pour la plupart conservé le niveau qui était le leur avant le confinement (à l'exception des cantons qui ont perdu de vue de nombreux élèves) :

Au moment du test de placement à la fin de l'année, on a vu que la plupart avaient maintenu leur niveau.

(Professionnel)

L'évaluation des objectifs — dans la mesure où celle-ci était possible au moyen des données disponibles — n'a permis de constater aucune influence des différences de mise en œuvre pendant la période de COVID sur la

⁴² Dans le canton en question, tous les requérants d'asile participent au cours EPL, même des personnes plus âgées susceptibles d'avoir moins l'habitude de ces technologies.

proportion des participants qui atteignaient les objectifs linguistiques (voir les résultats en détail au §4.2.2).

3.8 Observations générales

Les années 2018 et 2019 ont vu un recul constant des demandes d'asile. La restructuration du domaine de l'asile a par ailleurs entraîné une baisse du nombre de requérants arrivant dans les cantons. Par conséquent, certains cantons ont demandé moins de places que le nombre prévu dans le canevas de projet initialement déposé, des programmes ont été suspendus provisoirement et des possibilités de sortir du programme EPL ont même été envisagées. D'autres cantons ont renoncé à mettre sur pied ou à poursuivre un programme d'encouragement de la langue réservé au groupe cible de l'EPL (à savoir les requérants d'asile) et ont intégré les participants à des offres de cours qui existaient déjà pour la population migrante⁴³. Aux dires des cantons, cette manière de faire a eu des répercussions positives, puisqu'elle a notamment permis de constituer des classes plus homogènes (en séparant les élèves habitués à apprendre et les moins aguerris). Ce sont principalement les petits cantons auxquels un nombre réduit de requérants d'asile est attribué qui ont opté pour des solutions pragmatiques en formant des classes sans tenir compte du statut des participants.

Malgré les exigences du programme pilote EPL du point de vue organisationnel, la majorité des cantons en fournissent une évaluation positive. L'intensité et le caractère obligatoire de la formation se sont avérés particulièrement motivants pour les participants, tout comme le fait qu'il s'agissait souvent de la seule offre de cours de langue pour les requérants d'asile. Un canton illustre cet avis positif par ces propos :

Certains participants ont pu suivre un cours de niveau supérieur (B1) et ont gagné en estime de soi. D'autres sont parvenus à intégrer une offre préparant à une passerelle ou directement une offre passerelle régulière inclusive. Cela en dit long sur leur résilience.⁴⁴

(Professionnel)

Les participants confirment cet effet secondaire positif du cours EPL et expliquent que le programme leur a permis de gagner de la confiance en eux-mêmes et de moins se gêner à aller vers autrui, ce qui facilite leur vie au quotidien :

Quand j'ai commencé le cours, je n'avais pas de confiance en moi, j'étais trop timide (...) Je n'avais pas de vocabulaire, je ne parlais pas (...), mais j'ai beaucoup travaillé avec la prof, et maintenant j'ai pris confiance.

(Elève)

Le cours EPL m'a beaucoup aidé (...) je parle plus, je fais le contact avec les autres camarades aussi.

(Elève)

Un canton fait aussi état des effets positifs de la fréquentation du programme EPL sur la vie au sein de certains centres d'hébergement transitoires. L'allemand s'est par exemple imposé comme langue courante au lieu de l'anglais et l'ambiance s'est améliorée, car les résidents étaient occupés et avaient des journées structurées.

Le programme a essuyé des critiques dans quelques cas isolés, comme le montrent les affirmations ci-après, sans qu'il soit possible de déterminer l'origine des problèmes (source : rapports intermédiaires des cantons) :

⁴³ L'évaluation porte sur les personnes ayant un statut de requérant d'asile au début du cours. Les personnes qui reçoivent une décision positive en matière d'asile ou sont admises à titre provisoire pendant le parcours de formation sont en principe autorisées à mener la formation à son terme. Il semble toutefois que certains cantons procèdent différemment et mentionnent les décisions positives en matière d'asile comme des motifs d'interruption du cours et transfèrent les personnes concernées dans d'autres offres, dont l'enseignement est parfois plus intensif.

⁴⁴ « Einzelne Teilnehmer können einen höheren Sprachkurs (B1) besuchen und haben an Selbstwert gewonnen. Andere schafften den Übergang in ein vorbereitendes Brückenangebot oder in ein reguläres, integratives Brückenangebot. Dies sagt viel über den Erfolg aus. »

À ce jour, les résultats semblent moins bons avec un taux de réussite moindre aux sessions d'évaluation pour les participants EPL comparativement aux autres élèves [des cours standards] à niveau.

(Rapports intermédiaires)

Le coût du projet et son rendement sont malheureusement en contradiction.⁴⁵

(Rapports intermédiaires)

Se trouver dans une procédure d'asile reste oppressant pour de nombreux participants, ainsi que l'incertitude liée à leur avenir en Suisse et à ses conditions :

*Il y a le problème avec les permis (...)
Quand on est tout le temps en train de penser à cela, on n'apprend pas.*

(Elève)

Mis à part ces conditions défavorables, l'offre EPL est une occasion unique pour la plupart des élèves, qui sont conscients de leur chance.

⁴⁵ « Der Aufwand des Projektes und sein Ertrag stehen leider in einem Widerspruch. »

4 Résultats quantitatifs

Les graphiques ci-après se fondent sur les données des participants récoltées dans le cadre de ce projet et comparées ensuite avec les informations de la banque de données SYMIC du SEM. L'échantillon final ajusté englobe donc 1580 personnes, dont les données ont pu être récoltées entre janvier 2018 et décembre 2021 dans le cadre du programme pilote. Des informations complémentaires concernant le recensement des données et l'analyse figurent au sous-chapitre 2.2.

4.1 Représentation de l'échantillon

Les requérants d'asile (ayant de fortes probabilités de rester en Suisse) représentent le (principal) groupe cible des offres. La plupart des cantons ont en outre ajouté des critères supplémentaires d'accès aux cours, notamment l'alphabétisation et une certaine expérience de l'apprentissage⁴⁶. Il n'est pas possible, pour des raisons de méthodologie et de confidentialité, de ventiler par canton les résultats analytiques, mais certaines caractéristiques descriptives de l'échantillon sont présentées ci-après.

4.1.1 Caractéristiques des participants

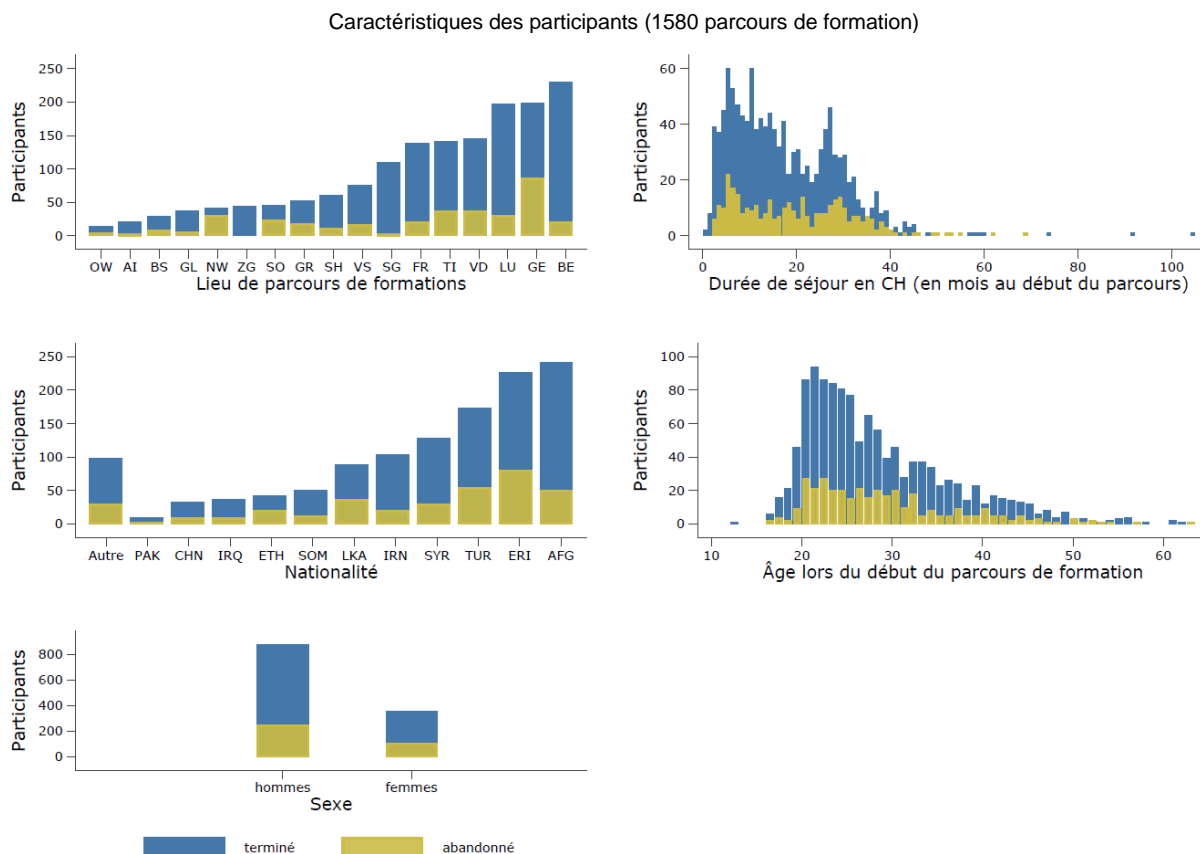
Le Graphique 1 montre dans un premier temps les caractéristiques démographiques des participants ainsi que le lieu du cours EPL correspondant au canton qui leur a été attribué. Logiquement, les cantons les plus grands qui participent au programme ont également les chiffres les plus élevés en termes de fréquentation des cours. Le graphique montre aussi en jaune le nombre des cours qui n'ont pas été terminés (voir les abandons dans le Graphique 2). Trois cantons ont accusé un nombre disproportionné d'abandons.

⁴⁶ Plusieurs cantons admettent expressément les personnes analphabètes (par exemple dans le cadre d'un cours préparatoire). Étant donné la diminution des demandes d'asile et afin que les candidates et candidats remplissent les critères d'admission, le SEM a décidé de répondre favorablement à la demande de certains cantons de pouvoir organiser un cours d'alphabétisation dans le cadre du programme EPL.

En moyenne, les participants résidaient en Suisse depuis plus d'une année déjà au moment où ils ont commencé leur parcours de formation. 25 % d'entre eux s'y trouvaient depuis moins de six mois et 90 % depuis moins de deux ans et demi. La durée moyenne de séjour (médiane) varie entre 6 et 25 mois, mais a suivi une tendance à la baisse entre les programmes de 2018 et de 2020 (de 1,6 à 1,2 an en moyenne). Cela peut s'expliquer par le fait qu'il existait encore, surtout pour les premières cohortes, une sorte de besoin de rattrapage, car dans plusieurs cantons, les requérants d'asile n'avaient pas accès aux mesures (publiques) d'encouragement de la langue avant l'entrée en vigueur de l'AIS. Il n'était donc pas possible de les mettre de côté sans scrupules tandis que les nouveaux arrivants en bénéficiaient. La baisse du nombre de demandes d'asile pourrait bien aussi avoir contribué à élargir les critères d'admission. Il faut en outre noter que les requérants d'asile (avec permis N) constituaient le groupe cible du programme pilote, mais que dans certains cas, des personnes ayant le statut F (personnes admises à titre provisoire) ou B (réfugiés reconnus) ont été admises, par exemple pour occuper des places restées vacantes. Ces dernières n'ont toutefois pas été financées par le projet pilote. Il convient aussi de prendre en compte le fait que les différents formats d'enseignement commençaient à des moments précis en fonction du canton, souvent tous les six mois. Il est donc probable que des gens aient dû attendre plusieurs mois que leur cours commence. Néanmoins, il faut garder à l'esprit que l'encouragement de la langue ne peut être considéré comme « précoce » que dans une certaine mesure.

Les régions d'origine correspondent la plupart du temps aux pays dont sont issus la plupart des réfugiés en Suisse. L'âge moyen des participants au début du cours est de 28 ans et 61 % des participants sont de sexe masculin. Aucune des caractéristiques démographiques ne semble influencer, ni dans un sens ni dans l'autre, la propension à abandonner le cours avant son terme.

Graphique 1. Participants



4.1.2 Caractéristiques de la fréquentation du cours

Au total, 1580 participations au cours ont été enregistrées, dont 354 (22 %) ont été interrompues en cours de route (voir Graphique 2). 60 des 1226 participants restants ont aussi arrêté de fréquenter le cours avant la fin parce qu'ils avaient atteint les objectifs linguistiques fixés (niveau A1 à l'écrit et A2 à l'oral) : ces participations sont donc comptabilisées comme des succès.

Dans les cantons germanophones, le taux d'abandon est légèrement plus bas. Comme on peut s'y attendre, la majorité des abandons se produit dans les premières semaines d'enseignement. La durée effective moyenne du cours (parcours de formation interrompus compris) correspond à 251 jours (entre la date de début et la date de fin du parcours de formation). On distingue deux groupes auxquels les participants peuvent être le plus souvent attribués : ceux qui suivent le cours pendant six mois et ceux qui le suivent pendant un an.

Des cantons offrent aussi bien des cours semestriels qu'annuels.

Les motifs d'abandon sont divers et variés et il n'est possible de les influencer que dans une certaine mesure, par exemple en effectuant des investigations minutieuses avant l'attribution à un cours⁴⁷. Parmi les plus fréquents, on retrouve les demandes d'asile refusées, avec lesquelles s'éteint, dans certains cantons, le droit à l'encouragement de la langue, mais aussi les manquements de la part des participants (absences répétées, perturbation des cours, etc.). Selon les cantons, la reconnaissance du statut de réfugié peut aussi entraîner l'interruption du cours. Comme mentionné plus haut, les participants qui cessent de fréquenter le cours au motif qu'ils ont atteint les objectifs fixés avant son terme sont comptabilisés comme ayant terminé le parcours de formation avec succès.

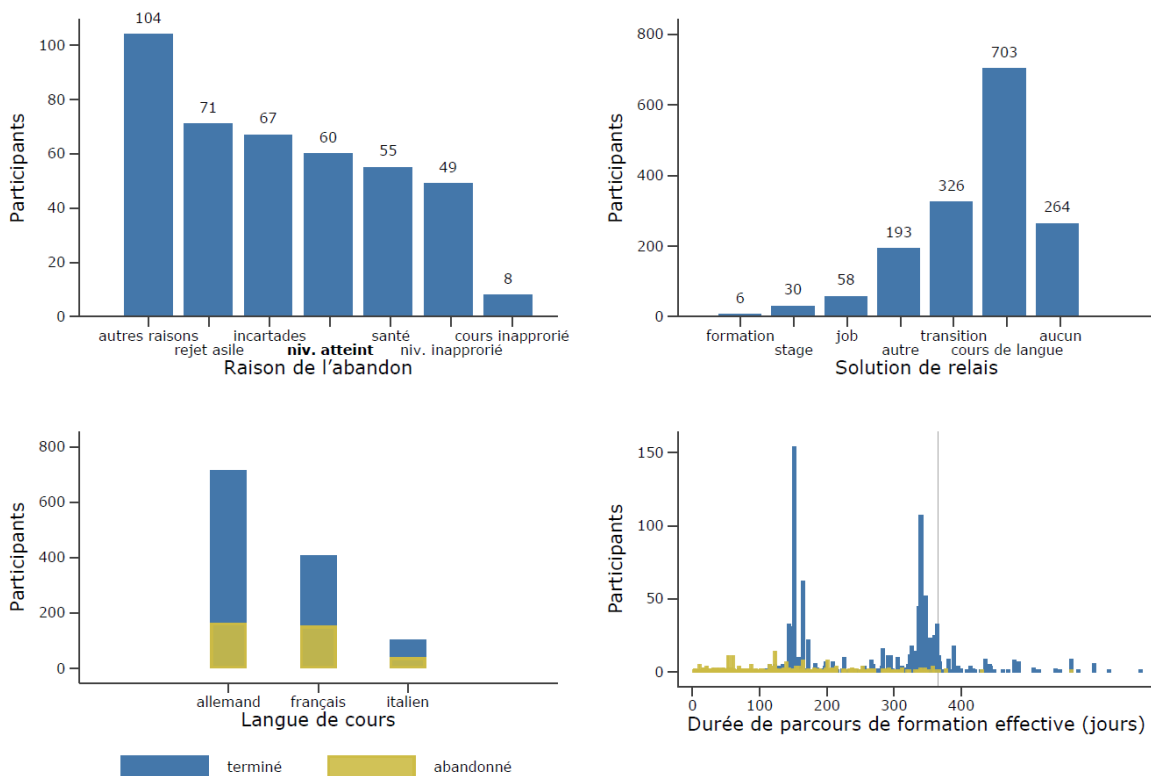
⁴⁷ Les « autres motifs » englobent les raisons familiales (charge de famille), les modifications de la situation de vie (p. ex. déménagement), mais aussi les décisions positives en matière d'asile, qui n'entraînent toutefois pas automatiquement l'interruption.

S'agissant des options qui s'offrent aux participants à la suite du parcours de formation EPL, il s'avère que plus de la moitié des personnes qui achèvent leur parcours de formation avec succès fréquentent ensuite un autre cours de langue. Il ne faut pas non plus négliger les quelque 8 % de participants qui parviennent à entrer sur le marché du travail immédiatement après le (premier) cours de langue, en décrochant soit une place de formation, soit un stage, soit directement un emploi. Au vu de la

durée de séjour relativement courte et de la difficulté générale de l'intégration des réfugiés sur le marché du travail, ces solutions constituent à nos yeux de grands succès.

Graphique 2. Fréquentation des cours

Caractéristiques des participations (1226 achèvements, 354 abandons sans atteinte du niveau)



4.2 Réalisation des objectifs

4.2.1 Niveau linguistique

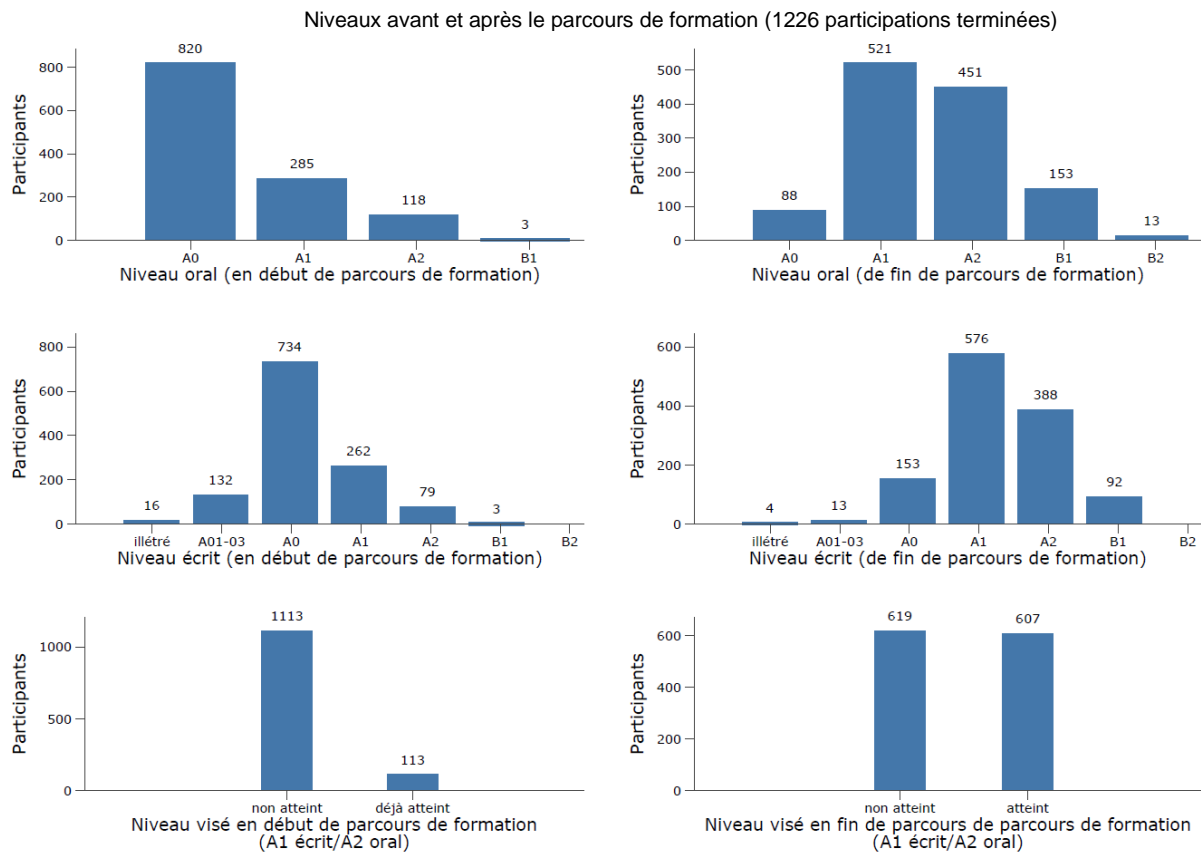
Concernant le niveau linguistique au début du cours, les données des participants indiquent qu'environ 70 % d'entre eux ne disposent d'aucune connaissance orale (820) ou écrite

(882⁴⁸) préalable dans la langue d'enseignement. Une partie des élèves commencent le cours en ayant des connaissances orales (10 %) ou écrites (28 %) déjà supérieures au niveau visé ; quelque 10 % débutent

⁴⁸ Un niveau linguistique A00 à l'écrit est synonyme d'analphabétisme (pour l'alphabet latin). A01 à A03 désignent des connaissances basiques de l'alphabet latin, tandis que A0 signifie que l'alphabet latin est connu, mais qu'il y a des lacunes dans la connaissance de la langue d'enseignement et que les connaissances linguistiques sont inférieures au niveau A1.

en ayant déjà le niveau visé à l'oral (A2) comme à l'écrit (A1).

Graphique 3. Niveau linguistique



On remarque qu'à la fin du parcours de formation, 86 % des participants atteignent les objectifs écrits, mais seulement 50 % d'entre eux atteignent les objectifs oraux, qui sont toutefois plus élevés (A2, contre A1 à l'écrit). Les enseignants des groupes de discussion en sont parfois surpris, mais expliquent aussi cette différence par la pression psychologique supplémentaire à gérer lors d'examens oraux. Il est intéressant de noter à cet égard que si les jeunes apprennent généralement vite une langue en raison de leurs capacités cognitives, ils ont davantage de barrières émotionnelles à surmonter pour s'exprimer, liées au développement de leur personnalité et de leur identité⁴⁹. En résumé, la moitié environ des partici-

pants parviennent à atteindre à la fois les objectifs oraux et écrits à la fin du cours.

4.2.2 Réalisation des objectifs en fonction des sous-groupes et caractéristiques des cours

D'autres analyses mettent en corrélation les caractéristiques des participants ou l'influence de la région linguistique avec la réalisation des objectifs. S'agissant de la région linguistique, on observe une probabilité plus élevée d'atteindre les objectifs chez les participants de Suisse allemande que celle qu'on trouve en Suisse romande. Le chapitre 4.2.4 examine brièvement si cette tendance est imputable aux cours de langue en eux-mêmes ou aux cantons et à leurs différentes conceptions des cours.

Les femmes et les hommes atteignent l'objectif à la fin du cours à parts égales (env. 50 % de chaque sexe). Plus surprenant, le degré

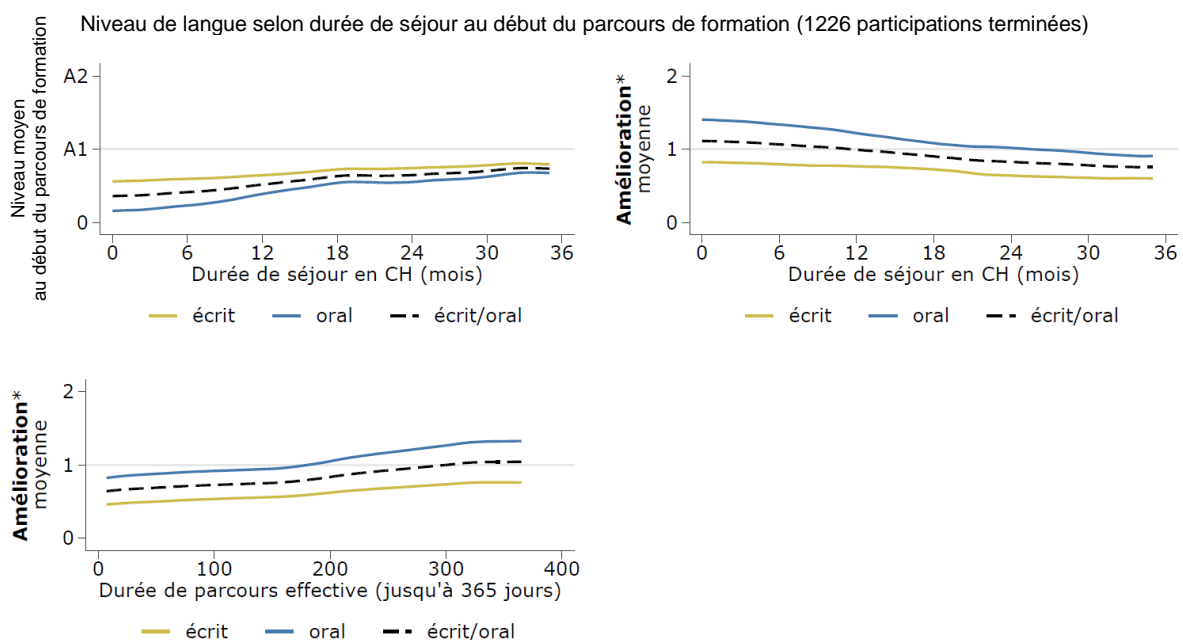
⁴⁹ Cf. à ce sujet l'interview de la spécialiste des sciences linguistiques Katja Schlatter et les propos de l'enseignante de langue Edita Nuredini dans l'émission radio de la SRF du 12.7.2022 (<https://www.srf.ch/audio/kontext/kraftakt-deutsch-lernen-edita-nuredini-weiss-was-es-braucht?id=12218986>).

d'alphabétisation au début du cours n'a pas d'influence notable sur la probabilité d'atteindre les objectifs : elle est seulement légèrement plus basse chez les participants qui ne maîtrisent pas l'alphabet latin. Cela s'explique peut-être par le fait que les personnes concernées ont dû faire preuve d'un potentiel d'apprentissage important et d'une grande motivation pour être admises au cours. Par ailleurs, le SEM a aussi recommandé que ce sous-groupe soit particulièrement encouragé (cours supplémentaires d'alphabétisation et coaching).

Pour ce qui est de la didactique du cours et de la formation des enseignants, le projet pilote a cristallisé deux groupes. Dans un sondage,

presque tous les cantons ont indiqué avoir adopté l'approche fide dans leurs cours, en partie ou de façon systématique. Seul un canton n'a rien indiqué à ce sujet, car la mise en œuvre de fide dépendait de chaque site d'enseignement et que les détails n'étaient pas connus. Aucun canton n'a par contre répondu que cette approche n'était pas du tout utilisée. L'utilisation actuelle de fide dans l'enseignement a fait l'objet d'une enquête supplémentaire à la fin du programme pilote. Toutefois, comme elle a fortement changé au fil du temps, seules les années 2020 et 2021 ont été analysées ici.

Graphique 4. Réalisation des objectifs en fonction des sous-groupes et caractéristiques des cours



Méthode: régression polynomiale locale pondérée par le noyau

* Une amélioration de 0 à 1 correspond par exemple à un changement de A1 à A2.

La formation des enseignants divergeait également fortement d'un canton à l'autre (et parfois même d'un cours à l'autre au sein d'un même canton). Il est aussi intéressant de voir dans quelle mesure les enseignants sont formés à l'approche fide. Dans le Graphique 4, les cours et les cantons sont classés dans des catégories différentes, selon que la plupart des enseignants étaient formés selon la méthode fide ou non. Il apparaît ici clairement que dans les cours où une majorité du personnel enseignant était formée à l'approche fide, la proba-

bilité que les participants atteignent les objectifs était plus élevée. Il faut toutefois souligner que ce lien ne doit être vu que comme une hypothèse et en aucun cas un rapport de cause à effet, car on peut trouver simultanément chez les différents enseignants d'autres facteurs (non pris en compte) susceptibles de varier, qui pourraient expliquer la différence dans la probabilité d'atteindre les buts.

Il convient aussi de relever que la pandémie de Covid-19 et les limitations des contacts qu'elle

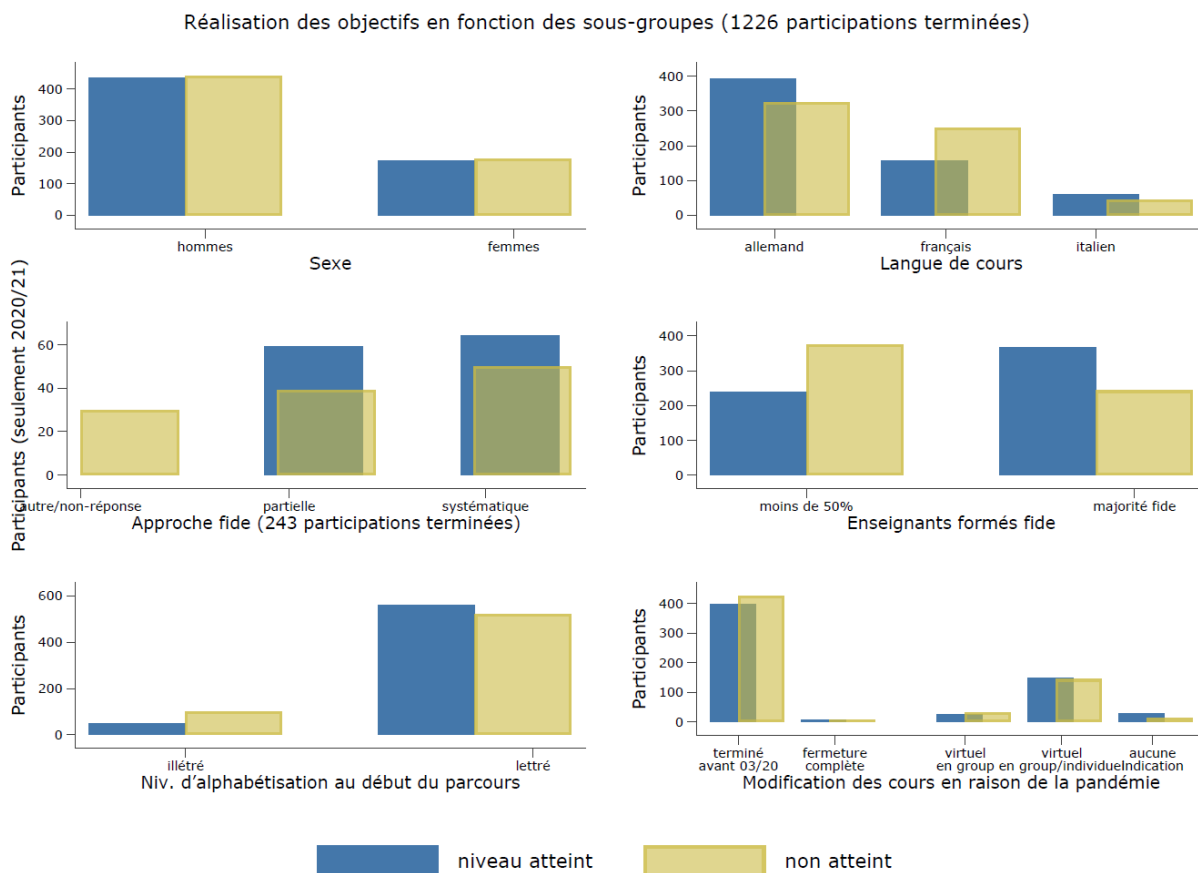
a imposées ont influencé les cours de langue de ce projet pilote, nécessitant la mise en place de méthodes d'enseignement alternatives et des fermetures temporaires. L'analyse descriptive ne révèle aucune baisse de la probabilité d'atteindre les objectifs dans les cours achevés après le 1er mars 2020. Les données disponibles ne permettent toutefois pas de savoir si cette observation peut s'expliquer par la réussite du passage (temporaire) à des méthodes d'enseignement alternatives ou par une modification des critères d'évaluation (ou d'autres influences non étudiées au fil du temps). On n'observe pas non plus de répercussions essentielles sur la réalisation des objectifs qui divergeraient en fonction des différents ajustements des cours (p. ex. passage aux séances de groupes virtuelles, fermeture temporaire).

4.2.3 Influence de la durée du séjour et du cours et du cours

Le principe du programme pilote est que les requérants d'asile puissent suivre un cours relativement tôt après leur arrivée en Suisse, car cette prise en charge précoce a des effets positifs sur l'acquisition de la langue. Pourtant, selon les données, la majeure partie des élèves se trouvaient en Suisse depuis plus d'un an déjà au début du cours (cf. §4.1.1).

Or, la durée de séjour joue un rôle non seulement sur le niveau linguistique des participants, mais aussi sur le succès de leur apprentissage dans le cadre du cours. On peut partir du principe que les connaissances linguistiques des personnes vivant en Suisse s'améliorent de toute façon au fil du temps, par exemple parce qu'elles s'inscrivent elles-mêmes à des cours de langue ou à un enseignement similaire, ou qu'elles apprennent en autodidactes.

Graphique 5. Succès de l'apprentissage en fonction de la durée du séjour et du cours



Les enseignants relèvent toutefois que les réfugiés qui, justement, n'ont que des contacts limités avec des personnes de langue maternelle allemande, française ou italienne apprennent la langue locale parfois avec des erreurs grossières — quelquefois même au point de parler une sorte de charabia — qu'il est ensuite très difficile de corriger. Selon la situation, ils s'appuient aussi en partie sur d'autres langues de communication comme l'anglais dans les centres pour requérants d'asile. L'expérience montre que l'apprentissage d'une langue locale par les nouveaux arrivants ou leur entourage doit être stimulé activement et ne suit jamais un développement quasi naturel. Néanmoins, le Graphique 5 montre que s'il reste faible, le niveau linguistique des participants augmente régulièrement parallèlement à la durée de séjour en Suisse avant le début du cours. À cet égard, la progression à l'oral est plus importante que celle des compétences écrites⁵⁰. Par la suite, le succès moyen — et la tendance est aussi légèrement plus forte à l'oral qu'à l'écrit — diminue également, de sorte que la progression des personnes qui se trouvent en Suisse depuis plus longtemps est légèrement inférieure à celle des personnes qui viennent d'arriver.

Si l'on considère l'amélioration moyenne du niveau linguistique selon la durée effective du parcours de formation, on observe également une tendance légèrement positive. Une durée de cours supérieure va donc de pair avec un taux de réussite plus important.

4.2.4 Importance relative des différents facteurs d'influence sur le succès du cours

Les facteurs d'influence dont il a été question précédemment et qui agissent soit au niveau des participants, soit au niveau des cantons ont été insérés dans un modèle de régression exploratoire, qui évalue le lien entre ces facteurs et la progression individuelle ou la probabilité d'atteindre les objectifs. Il faut souligner que si cette analyse est plus solide que

les évaluations descriptives présentées plus haut, elle ne permet pas non plus de démontrer de rapports de cause à effet. Il ne s'agit ici que de liens observés, qui peuvent néanmoins être influencés par des facteurs non pris en compte. Nous ignorons par exemple si les cantons ont, de façon variable, appliqué des « critères souples » (propriétés individuelles telles que la ponctualité, l'intérêt, la motivation, etc.) lors de la sélection des participants, qui peuvent avoir un effet plus ou moins marqué sur leur succès ou leur échec dans la formation. Par ailleurs, les méthodes utilisées pour déterminer le niveau linguistique différent d'un canton à l'autre, ce qui peut également être mis en corrélation avec d'autres caractéristiques. Par conséquent, les résultats du modèle de régression ci-après doivent être interprétés comme des « associations régulières » et non comme des rapports de causalité. L'un des avantages de cette analyse de régression par rapport aux graphiques descriptifs réside dans le fait qu'elle permet d'examiner certains facteurs d'influence tout en laissant tous les autres constants et donc en les « excluant » (en les contrôlant).

Dans le tableau du modèle de régression Tableau 1, le même modèle est appliqué à différents succès (amélioration du niveau linguistique et réalisation des objectifs) : les colonnes 1 à 3 montrent l'effet de différents facteurs sur l'amélioration moyenne du niveau linguistique — oral, écrit et global. La colonne 4 montre l'effet sur la probabilité d'atteindre le niveau linguistique visé. Les modèles de régression permettent de tirer plusieurs conclusions. Comme les analyses descriptives l'ont déjà montré, le sexe des participants ne joue aucun rôle sur le succès de l'apprentissage. L'âge ne joue qu'un rôle négligeable. Seule la probabilité d'atteindre le niveau linguistique visé baisse légèrement avec l'âge (0,005 point de pourcentage par année supplémentaire). Si tous les facteurs demeurent constants, l'amélioration du niveau linguistique diminue au fur et à mesure que la durée de séjour en Suisse augmente (cf. Graphique 5) ; tandis que la réalisation des objectifs n'est pas impactée. Cela indique que la courbe d'apprentissage des personnes rapidement intégrées à un cours est plus haute, mais que les objectifs sont atteints dans la même mesure par celles qui résident en Suisse depuis

⁵⁰ Ont été pris en considération les niveaux linguistiques constatés au début du cours EPL, toujours associés à la durée de séjour préalable en Suisse. On ne peut toutefois pas exclure que les requérants d'asile aient déjà suivi des cours de langue.

plus longtemps en raison de leur niveau linguistique plus élevé au début du cours.

Les connaissances préalables de l'alphabet latin ont une influence positive, notamment sur l'amélioration de l'oral. S'il n'est pas surprenant que les progrès et la réalisation des objectifs soient favorisés par les connaissances de l'alphabet latin, il est intéressant d'observer que ce facteur joue surtout sur l'acquisition orale de la langue. Le Graphique 4 montre que les cours de français obtiennent des résultats légèrement moins bons et les cours d'italien des résultats légèrement meilleurs que les cours d'allemand. Les résultats selon l'approche fide utilisée dans les offres sont peu révélateurs. Dans l'ensemble, une approche fide semble toutefois avoir un effet positif, no-

tamment dans la formation du personnel enseignant. Enfin, il apparaît que les limitations des contacts dues à la pandémie ont eu peu d'impact sur le succès de l'apprentissage. L'amélioration des connaissances orales était tout de même légèrement plus forte lors des cours d'avant la pandémie, ce qui semble logique.

D'une manière générale, les analyses exploratoires du modèle de régression effectuées dans ce chapitre confirment la majorité des liens descriptifs du chapitre précédent. Il faut toutefois rappeler qu'elles ne permettent pas de tirer des conclusions quant à d'éventuels rapports de cause à effet et doivent être interprétées avec prudence.

Tableau 1. Lien entre les caractéristiques des participants et des cours et le succès de l'apprentissage

	Amélioration			Objectif linguistique
	Oral	Ecrit	Global	atteint
Sexe féminin	0.002 (0.042)	-0.007 (0.035)	-0.001 (0.034)	-0.017 (0.029)
Âge (année)	0.001 (0.003)	-0.003 (0.002)	-0.001 (0.002)	-0.005*** (0.002)
Durée de séjour (mois)	-0.008*** (0.002)	-0.004*** (0.001)	-0.006*** (0.001)	0.000 (0.001)
Connaissances de l'alphabet latin	0.406*** (0.062)	-0.059 (0.051)	0.173*** (0.050)	0.144*** (0.042)
Langue du cours: français (Référence: allemand)	-0.118* (0.063)	-0.243*** (0.052)	-0.179*** (0.050)	-0.223*** (0.042)
Langue du cours: italien (Référence: allemand)	0.267*** (0.095)	0.250*** (0.078)	0.259*** (0.076)	-0.015 (0.064)
Durée du cours (semaines)	0.007*** (0.002)	0.008*** (0.001)	0.007*** (0.001)	0.002* (0.001)
Approche fide: partielle (Référence: aucune / autre)	-0.111* (0.059)	0.179*** (0.049)	0.033 (0.048)	0.549*** (0.040)
Approche fide: systématique (Référence: aucune / autre)	-0.294*** (0.082)	0.151** (0.067)	-0.073 (0.066)	0.445*** (0.055)
Personnel majoritairement formé à l'approche fide	0.249*** (0.051)	-0.020 (0.042)	0.116*** (0.041)	0.028 (0.034)
Fin du cours avant le 1.3.2020	0.055*** (0.015)	0.007 (0.012)	0.030** (0.012)	0.013 (0.010)
Constant	0.617*** (0.110)	0.547*** (0.091)	0.583*** (0.089)	0.078 (0.075)
R2	0.179	0.140	0.172	0.230
Parcours de formation terminés	1225	1225	1225	1225

Ecart type indiqué entre parenthèses. Valeurs P : * p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01

5 Bilan

5.1 Rétrospective

Après l'augmentation considérable des demandes d'asile en 2015, le SEM a lancé le programme pilote d'encouragement précoce de la langue (EPL) dans le cadre des nouvelles mesures d'intégration. Il s'agissait là du premier projet d'encouragement destiné aux requérants d'asile, à l'initiative de la Confédération et avec le cofinancement des cantons. Élément phare de la politique d'intégration, ce programme a amorcé un tournant, qui devait être consolidé par la restructuration et l'accélération de la procédure d'asile, ainsi que par l'introduction de l'Agenda Intégration Suisse (AIS) en 2019. Le programme donnait ainsi un signal clair : l'encouragement de la langue devait être aussi précoce que possible, car il constitue la base de l'intégration professionnelle et sociale ultérieure pour les réfugiés ayant de fortes probabilités de rester en Suisse. Selon ce principe, il convient de veiller en particulier à la formation de base et à la formation professionnelle des jeunes avant qu'ils ne travaillent. L'objectif du programme était d'amener les élèves, participant à titre volontaire, à un niveau linguistique A1 à l'écrit et A2 à l'oral selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) (cf. cahier des charges). D'une durée de quatre ans, le projet pilote (2018-2021/22) fait partie – au même titre que le Préapprentissage d'intégration (PAI) pour les réfugiés reconnus et les personnes admises à titre provisoire – du train de mesures décidé par le Conseil fédéral en décembre 2015 pour améliorer l'intégration linguistique et professionnelle des personnes du domaine de l'asile.

Avec ce projet, la Confédération visait notamment la professionnalisation et le développement de la qualité de l'encouragement de la langue dans les cantons, en soutenant la réalisation ou la mise sur pied d'offres fide (cf. invitation à déposer une demande). En ce sens, s'appuyer sur l'approche fide constituait une recommandation, mais n'était pas une condition pour participer au projet. Dans d'autres domaines, les cantons jouissaient aussi d'une grande marge de manœuvre pour concevoir leurs projets, ce qui se justifiait entre autres

par les différences en termes d'offres préexistantes de cours de langue. De ce fait, les offres ont été conçues de manière diverse et variée : si le SEM tablait sur un format de cours (semi-) intensif de six à douze mois, la fourchette a été nettement plus large. L'intégration de mesures d'accompagnement (mentorat, activités extrascolaires), la composition des classes et l'orientation didactique (niveaux d'enseignement, approche fide, acquisition d'autres compétences fondamentales, etc.) ont aussi été conçues de manières très différentes et ont été ajustées plusieurs fois durant le programme. Le principe même de « précocité » de l'encouragement a été abordé avec passablement de liberté par les cantons, peut-être aussi en raison de la baisse du nombre de demandes d'asile. Peu d'entre eux en ont fait une application stricte (durée de présence en Suisse inférieure à un an).

Cela représentait un défi pour l'évaluation : une documentation systématique des multiples facteurs déterminant l'encouragement de la langue dans 16 cantons qui proposaient parfois plusieurs parcours de formation, formats de cours et prestataires, ainsi que des ajustements réguliers, aurait en effet été une charge énorme — d'autant plus que les cantons s'étaient vu promettre un suivi sommaire et que les retours d'évaluation n'avaient pas tous le même degré de détail. Même si la diversité cantonale aurait constitué un terrain d'étude intéressant pour diverses approches didactiques et organisationnelles, l'évaluation voulait mettre l'accent sur le recensement de données relatives à la participation individuelle pour des raisons pratiques et économiques liées à la recherche. Elle a donc renoncé à documenter l'aspect « offre » et ses nombreuses variations en matière d'enseignement, de critères de participation et de mesures d'accompagnement.

En 2017, 18 cantons s'étaient inscrits au programme ; 17 seulement y ont finalement pris part, un canton a interrompu provisoirement sa participation au cours de la phase pilote et un autre y a mis un terme définitivement. Initialement, le SEM avait prévu une capacité totale de 3600 places de cours (800 par année pour les années 2018 et 2019 et 1000 par année

pour 2020 et 2021). Le nombre effectif de participants a été sensiblement plus bas qu'escompté. Jusqu'à fin 2021, les données ajustées ont été collectées pour 1580 participants au total (abandons compris). Les données de la majorité des gens ayant commencé un cours en 2021 n'ont pas été englobées dans l'échantillon. Pour des raisons de confidentialité et de méthodologie (nombre de cas allant de 14 à 230), aucune comparaison des résultats (atteinte des objectifs) entre les cantons n'a été réalisée.

5.2 Limites de l'évaluation

Les développements mentionnés dans le domaine de l'asile et dans les cantons ont nécessité l'engagement de ressources considérables pour garder une vue d'ensemble des offres, qui ont toujours de multiples facettes. Comme souvent dans le « laboratoire » fédéral de la Suisse, le programme a vu le jour avec 16 sous-projets cantonaux, dont la documentation a posé quelques difficultés au SEM et au projet d'évaluation, en dépit du suivi des cantons qui se voulait sommaire. Les remarques qui suivent visent avant tout, dans la perspective de recherches futures, à fournir des informations transparentes sur les possibilités, les limites et les charges que représente une évaluation dans de telles circonstances.

- La qualité et le volume des données fournies par les cantons étaient très variables, de sorte que la terminologie représentait en soi un premier obstacle au moment de la saisie des différentes offres, qui parlaient par exemple de modules, de parcours de formation, de cours, de formats, etc. (voir glossaire en annexe).
- Les données des participants enregistrées devaient aussi régulièrement être ajustées ou complétées, car des informations essentielles manquaient (p. ex. numéro SYMIC) et la qualité des données ou la possibilité de les comparer n'étaient plus garanties (durée et intensité des offres, etc.). La durée des cours était indiquée parfois en heures, parfois en périodes de 45 minutes. D'autre part, différentes modifications de l'offre (p. ex. augmentation de l'intensité) ou des différences entre prestataires (p. ex. en matière de durée du cours) n'ont pas pu

être illustrées. Ces raisons ont finalement conduit à abandonner les informations relatives à l'intensité des cours.

- Réalisation des objectifs : non seulement les tests concernant le niveau linguistique menés au début et à la fin du cours étaient très divers, mais ils ont en outre évolué au fil du temps (tests propres, tests fide, tests internationaux tels que DELF, TELC, etc.). La plupart des cantons et des formats de cours utilisent simultanément différents tests, ce qui empêche de saisir l'évolution linguistique de manière uniforme et de permettre des comparaisons⁵¹.
- Le bassin de participants a été plus réduit que prévu à l'origine, car la demande a été moins importante (prévue : environ 3600, effective : 1580). En moyenne, cela correspondait à quelque 25 cas par canton et par année, mais les différences entre les cantons sont très importantes — raison pour laquelle, entre autres, une évaluation détaillée par canton n'est pas pertinente.
- Groupe de contrôle : après plusieurs clarifications, il est apparu que le niveau linguistique des requérants d'asile n'était pas vraiment documenté de façon systématique. L'importance des progrès réalisés par les requérants d'asile ou les réfugiés indépendamment du cours n'a pas pu être mesurée. Il serait souhaitable qu'à l'avenir, la gestion continue des cas dans le cadre de l'AIS (évaluations du potentiel, examens) permette de changer cet état de fait.
- Tous les cantons ont mis en œuvre les projets selon leurs propres paramètres, ce qui rend les comparaisons difficiles et a constitué une pierre d'achoppement récurrente. Du point de vue de l'évaluation, il serait appréciable que les directives du SEM p. ex. en matière de durée du parcours de formation, de type de tests autorisés, de critères d'admission et d'exclusion, etc. revêtent un caractère obligatoire. Il faudrait par exemple envisager de mettre au point un

⁵¹ Par exemple, quatre cantons seulement ont toujours utilisé des tests fide jusqu'à la fin du programme. Une uniformité de l'évaluation (effectuée par les services fide) y est donc garantie. Les autres tests standardisés (p. ex. Goethe ou TELC) n'ont pas été utilisés de façon constante.

test standard exprès dans le cadre d'un programme pilote et indépendant des pratiques cantonales. Certains ajustements ont toutefois été inévitables à cause de l'évolution des conditions-cadres.

- Dans la perspective d'évaluations futures, il convient de veiller à ce que les objectifs et la mise en œuvre prescrite soient aussi contraignants que possible. Il faudra aussi prévoir des ressources suffisantes pour la documentation dans les cantons. Pour permettre des évaluations comparatives — entre cantons ou régions linguistiques — il convient de prendre en compte à la fois la cohérence entre les approches didactiques et les procédures de test correspondantes. Les professionnels considèrent que par exemple, en cas de test fide, une personne ayant suivi un enseignement basé sur l'approche fide sera avantagée par rapport à une personne ayant suivi un autre type d'enseignement. D'une manière générale, il serait pertinent d'adresser aux cantons des directives claires en matière de didactique et de tests pour assurer la comparabilité, la constance au fil du temps et la cohérence des paramètres.

Il va de soi que les évaluations, dans un domaine qui justement est soumis à de perpétuelles mutations de l'intérieur comme de l'extérieur, requièrent une bonne dose d'improvisation et d'adaptation aux imprévus. Les décisions doivent donc toujours être prises au cas par cas. C'est précisément dans ce sens que plusieurs ajustements méthodologiques ont été apportés à la présente évaluation en accord avec le mandant, et se sont avérés judicieux.

5.3 Valeur ajoutée du programme pilote

Comme indiqué précédemment, la période a été intense tant au niveau de la Confédération que des cantons depuis le début du programme en 2018 : introduction de la restructuration du domaine de l'asile à partir de mars 2019 ; mise en œuvre progressive de l'Agenda Intégration Suisse à partir de mai 2019, avec transfert prévu dans les programmes d'intégration cantonaux (PIC) ; pandémie de coronavirus à partir de mars 2020, qui a con-

tribué au recul du nombre de requérants d'asile attribués aux cantons dans le cadre d'une procédure étendue⁵². Il est évident que ces événements ont aussi entraîné dans les cantons de nombreux ajustements, annulations de cours ou réaménagements – sans parler des derniers développements dus à la guerre en Ukraine.

De l'avis de certains (petits) cantons, il n'était dès lors plus justifié de proposer une offre parallèle de cours de langue pour les requérants d'asile, étant donné que la plupart des personnes concernées par la procédure étendue avaient de bonnes perspectives de rester et pouvaient également bénéficier d'un encouragement financé par des fonds fédéraux grâce à l'augmentation des forfaits d'intégration pour les réfugiés reconnus et les personnes admises à titre provisoire (AIS). Dans l'ensemble, on constate toutefois que le programme pilote a donné un élan important à l'encouragement (précoce) de la langue dédiée, justement dans des cantons où les requérants d'asile n'étaient pas admis ou seulement sous certaines conditions (p. ex. les jeunes)⁵³ avant l'entrée en vigueur de l'AIS. Le fait que de nombreux cantons poursuivent désormais cet encouragement sous différents auspices — au sein de classes dédiées ou de classes mixtes indépendamment du statut — le confirme. Ainsi, la plupart des cantons estiment que le programme pilote a permis de combler une lacune, puisque dorénavant, tous les réfugiés ayant de bonnes probabilités de rester dans notre pays peuvent bénéficier d'un encouragement de la langue et se préparer au mieux aux étapes suivantes de l'intégration — ou à un retour le cas échéant. Il ne semble donc pas exagéré d'affirmer que le programme a envoyé un signal fort et a augmenté l'acceptation des mesures d'encouragement de la langue destinées aux requérants d'asile.

Le bilan est plus mitigé en ce qui concerne les principaux axes du programme et certaines de ses caractéristiques, non pas tant en raison de résultats contradictoires qu'à cause des con-

⁵² Ce recul avait commencé avant la pandémie suite à la proportion croissante de décisions positives et négatives en matière d'asile déjà prises dans les centres fédéraux pour requérants d'asile.

⁵³ Ces autres cantons finançaient les cours en question par leurs propres moyens.

clusions que l'on peut tirer des sondages statistiques, peu significatives du fait de la méthode utilisée ou qui ne permettent pas suffisamment de possibilités de comparaisons. Il apparaît toutefois que la courbe d'apprentissage (amélioration du niveau linguistique) est plus haute chez les participants qui ont pu intégrer un cours rapidement après leur arrivée que chez ceux qui vivent en Suisse depuis plus longtemps. Par contre, les deux groupes ont atteint le niveau linguistique visé dans la même mesure, en raison du niveau souvent plus élevé du second groupe au début du cours. Par ailleurs, la grande majorité des professionnels interrogés dans le cadre des groupes de discussion est d'avis que plus l'encouragement de la langue débute tôt, plus son acquisition sera aisée. Les élèves qui se sont exprimés sur ce sujet avaient également tous l'impression qu'un encouragement précoce de la langue constituait la base d'un apprentissage plus approfondi et du succès du processus d'intégration. Nombre d'entre eux qui avaient dû attendre des mois ou parfois même des années pour bénéficier d'un cours de langue (intensif) ont trouvé cette période frustrante et décourageante, même si la plupart avaient acquis de premières connaissances de la langue par d'autres moyens, comme des cours en ligne. Il ne faut donc pas négliger le fait que dans l'apprentissage d'une langue, il y a non seulement les facteurs cognitifs, mais aussi des facteurs émotionnels et sociaux qui jouent un rôle. Les responsables linguistiques ont parfois avancé des arguments contraires, soulignant que les réfugiés ont souvent une charge importante à gérer à leur arrivée et qu'ils ont de nombreuses obligations ou préoccupations qui passent avant l'apprentissage. Cet argument plaide surtout en faveur d'un examen ciblé avant d'affecter la personne à un cours, notamment si elle fait montre d'une certaine hésitation à participer.

Outre les cours de langue, pratiquement tous les cantons proposent des mesures complémentaires comme des activités de loisirs avec d'autres élèves, du mentorat ou d'autres types d'accompagnement. Les participants apprécient énormément ces offres, car comme le soulignent les ouvrages de référence, ces contacts sociaux informels constituent un complément bienvenu à la pratique de la matière étudiée. La formation proposée en ma-

thématiques, les stages d'informatique et les mesures d'encouragement de la culture générale sont aussi considérés comme très positifs : ils représentent en effet une occasion de pratiquer la langue indirectement, tout en acquérant d'autres compétences. De nombreux responsables partent du principe que ces branches secondaires sont un enrichissement pour les personnes apprenant la langue et constituent également un avantage dans la perspective de leur intégration professionnelle et sociale.

S'agissant de l'intensité des offres, il n'a pas été possible de récolter des données suffisamment détaillées pour pouvoir analyser leur effet sous l'angle statistique. Plusieurs réfugiés ont affirmé qu'ils auraient aimé suivre des cours encore plus intensifs que ceux qui leur étaient proposés, mais il s'agissait généralement de personnes jeunes et extrêmement motivées qui se plaignaient auparavant de n'avoir, au mieux, accès qu'à des cours irréguliers. Il ressort des entretiens avec les responsables et les élèves qu'il n'existe pas d'« intensité idéale », car la solution optimale doit toujours tenir compte des différentes ressources didactiques et de la situation de vie des participants. Les évaluations attestent d'un rapport positif entre la durée du cours et l'amélioration du niveau linguistique et une influence légèrement positive sur le succès de l'apprentissage, à savoir l'atteinte d'un niveau A2 à l'oral et A1 à l'écrit. Environ la moitié des personnes qui ont suivi le cours, tous sexes et tous âges confondus, ont atteint cet objectif. Il n'est pas possible de tirer des conclusions quant aux différences entre les régions linguistiques, mais ces dernières pourraient être étroitement liées aux dispositions cantonales, la Suisse alémanique et la Suisse italienne obtenant des résultats légèrement meilleurs que la Suisse romande.

Les offres dans lesquelles une proportion élevée du corps enseignant est certifiée fide montrent que ce facteur a une influence positive sur la réalisation des objectifs, tandis que l'application systématique de l'approche fide dans l'enseignement ne fait qu'une différence positive minimale. Il convient de relever que ces différences peuvent aussi être mises en corrélation avec d'autres différences qui n'ont pas été étudiées (et qu'on ne peut par conséquent

pas en déduire de rapport direct de causalité au sens strict). Les entretiens ont mis en exergue que les approches fide appliquées à l'enseignement n'ont été que progressivement mieux comprises, appréciées et encouragées de manière systématique⁵⁴, ce qui parle en faveur d'une professionnalisation et témoigne d'effets positifs subséquents.

5.4 Défis

Comme nous l'avons déjà évoqué dans la rétrospective initiale, le programme pilote promettait, lors de son lancement, de fournir un point de départ intéressant pour le suivi, l'évaluation et le développement de l'encouragement de la langue au niveau cantonal. La Confédération avait émis des directives claires quant aux objectifs à atteindre et différentes recommandations relatives à la mise en œuvre et à l'intégration des offres, qui ont toutefois été interprétées et mises en œuvre de façon diverse et variée par la suite. Des fluctuations imprévues dues à la situation migratoire et sanitaire (recul du nombre de requérants d'asile attribués, pandémie) sont venues s'ajouter aux changements déjà mentionnés dans la politique de l'asile et de l'intégration, nécessitant de nouveaux ajustements (à court terme) de la part des cantons.

Les responsables cantonaux ont donc dû gérer, parfois avec quelques difficultés, des chiffres en baisse, alors qu'ils auraient probablement mieux été préparés à un nombre plus élevé d'attributions. C'est pourquoi il a été décidé dans de nombreux endroits de s'éloigner du canevas de projet original pour élargir les critères d'admission (p. ex. aux personnes analphabètes, séjournant en Suisse

depuis longtemps ou disposant de connaissances avancées, etc.) ou d'intégrer les requérants d'asile dans des offres existantes destinées aux réfugiés et aux personnes admises à titre provisoire. Plusieurs cas d'admissions directes de nouveaux arrivants dans des cours qui avaient déjà commencé ont aussi été rapportés. À la suite de ces ajustements, de nombreux cantons ont fait part de critiques concernant l'hétérogénéité parfois importante des classes, notamment pour ce qui est du niveau linguistique au début du cours : tant les enseignants interrogés que les élèves ont indiqué que cette situation représentait le principal défi à relever dans les classes, du point de vue de l'enseignement et de la dynamique de groupe. C'est un problème que beaucoup de cantons de petite taille rencontrent, car ils ont peu de possibilités de former des classes par niveau. Si les ouvrages de référence montrent qu'une hétérogénéité limitée peut stimuler l'apprentissage, des différences trop importantes ne sont pas recommandées, surtout dans des groupes cibles dont la composition est déjà hétéroclite.

Déjà avant, mais surtout pendant la pandémie, plusieurs projets ont eu de la peine à trouver des mentors ou à promouvoir d'autres activités sociales, ce qui s'est avéré dommageable, car comme indiqué précédemment, ces éléments offrent aux élèves des contacts et des possibilités de s'exercer à l'oral qui sont essentiels.

Pendant le confinement, les responsables et les enseignants de diverses offres ont fait preuve d'innovation et se sont engagés avec motivation pour que l'enseignement puisse se poursuivre virtuellement. Dans ce contexte, un encadrement étroit et l'appui du corps enseignant ou d'autres interlocuteurs était particulièrement important. Si les données disponibles révèlent que les ajustements dus à la pandémie n'ont eu que des effets négatifs limités sur la réalisation des objectifs, cela peut aussi être imputable au fait que ces résultats s'appuient sur les cours menés à bien sans interruption et que les critères d'évaluation des objectifs ont pu être ajustés. Plusieurs participants interrogés ont rapporté que pendant la pandémie, des requérants d'asile – notamment ceux peu habitués à l'apprentissage – avaient totalement disparu des radars. Des enseignants ont aussi remarqué à quel point il était difficile de main-

⁵⁴ Au début du programme pilote EPL, il existait encore certaines incertitudes et des malentendus concernant les différents instruments fide (p. ex. la différence entre un test fide et le label fide octroyé aux offres de cours). Il faut préciser que ces instruments étaient encore relativement jeunes, puisque le test fide n'a été introduit qu'en 2018 et se trouvait encore, à ce moment-là, en phase de consolidation – raison pour laquelle l'offre n'était pas encore disponible à grande échelle et qu'il subsistait diverses questions quant à son financement. Depuis, l'approche fide et les différents instruments y relatifs se sont mieux fait connaître et leur utilisation s'est propagée, avec un retour positif de nombreux enseignants, responsables et élèves.

tenir intacts l'intérêt et la motivation des participants à cause de la distance physique. Ils ont également trouvé que les cours de langue virtuels — rapidement mis en place — se prêtaient moins à l'enseignement de nouvelle matière qu'au maintien des connaissances déjà transmises.

5.5 Champs d'action

En se fondant sur les conclusions du présent document concernant l'encouragement de la langue chez les requérants d'asile et d'autres personnes du domaine de l'asile, les champs d'action ci-après peuvent être envisagés et servir de base de discussion pour les projets futurs. Ils s'appuient sur des discussions de groupe avec les enseignants et les élèves, mais aussi sur des clarifications menées avec les professionnels, des renvois aux ouvrages de référence et à des études précédentes ainsi que, dans la mesure du possible, aux évaluations statistiques présentées. Des appréciations subjectives peuvent intervenir sporadiquement ; elles devront parfois être examinées de plus près dans de futures études.

Bien qu'une **analyse minutieuse et adaptée aux besoins avant l'attribution et l'intégration aux différents cours de langue** prenne du temps et nécessite un peu de tact (pédagogique), elle peut être d'une importance capitale pour le parcours d'apprentissage des participants et pour la dynamique de groupe des classes. Il s'agit à cet égard de prendre en compte non seulement des critères relatifs à la langue et à l'apprentissage (niveau de formation, niveau linguistique, expérience d'apprentissage, etc.), mais aussi des aspects sociaux et psychologiques (motivation, intérêt, situation de famille). Idéalement, l'analyse peut se faire dans le cadre de la gestion continue des cas de l'AIS — qui n'englobe toutefois pas les requérants d'asile dans tous les cantons — associée à une évaluation de potentiel.

Conseils : dans tous les cas, la participation aux cours devrait se faire à titre volontaire et il convient d'accorder aux personnes concernées le temps de la réflexion. Il est important d'expliquer ouvertement aux participants potentiels de quoi il s'agit, car tous ne sont pas conscients de l'importance des langues nationales dans le contexte de l'admission. À l'inverse, lorsqu'on est en présence de réfugiés extrêmement motivés, il peut être nécessaire de leur parler des conditions de participation et de leur présenter également des alternatives, dans le but d'éviter tout abandon du cours.

Un autre point est apparu plusieurs fois au sein des groupes de discussion : du côté des services responsables, lorsque des participants sont admis aux cours, il faut toujours garder à l'esprit que **les avantages apportés aux participants et à leur entourage ne sont pas seulement linguistiques**. Les cours permettent aussi de structurer leur journée, de leur changer les idées loin de leurs soucis et de leur apporter un soutien social et émotionnel. Ils peuvent aussi éventuellement leur donner un signal d'appartenance. Ces facteurs ont un effet positif sur le bien-être et la santé des personnes à titre individuel, mais aussi sur l'atmosphère au sein des groupes de grande taille et dans les hébergements de requérants d'asile.

Les réflexions ci-dessus devraient aussi impérativement être prises en compte pour **décider du moment** et du choix des cours de langue. Les résultats présentés préconisent que les personnes puissent commencer les cours aussi vite que possible après leur arrivée dans le canton, et la pédagogie linguistique va dans le même sens : les enseignants ont affirmé que des expressions erronées ou une sorte de charabia entendu et répété dans les centres pour requérants d'asile par exemple pouvaient empêcher les progrès d'apprentissage. De plus, la recherche révèle que les longs délais d'attente, que ce soit dans la recherche d'emploi ou pour une formation, même s'ils résultent d'un choix de la personne, ont un effet psychologique négatif (démotivation, apathie) et peuvent nuire par la suite au succès de l'intégration.

Comme les requérants d'asile constituent de toute façon un groupe hétéroclite, dont les membres ont des situations de départ diverses et variées, il est important, au moment de concevoir les offres, d'essayer de mettre sur pied des **classes ayant un niveau linguistique relativement homogène**. Plusieurs personnes interrogées se sont dites frustrées par des classes dans lesquelles des gens parlant déjà français ou allemand dans une certaine mesure étaient mélangés à des débutants complets. Ce cas s'est aussi produit dans de grandes agglomérations disposant de plusieurs classes parallèles. D'autre part, il est généralement préférable d'enseigner séparément aux personnes n'ayant pas du tout l'habitude d'apprendre et à celles au bénéfice d'une formation tertiaire, afin de stimuler la dynamique de l'enseignement et de solliciter tous les participants en adéquation avec leurs compétences. Cette solution offre en outre de meilleures possibilités d'adapter la didactique aux besoins de chaque participant.

Un problème similaire à celui des classes hétérogènes apparaît lorsqu'on est confronté à de **nouvelles arrivées au milieu du parcours de formation**, non pas à titre exceptionnel, mais régulièrement, ce qui freine le rythme d'enseignement et porte aussi souvent préjudice à une dynamique de classe bien rodée, comme l'ont regretté plusieurs élèves dans le cadre des groupes de discussion.

Plusieurs personnes interrogées parmi le corps enseignant, mais aussi parmi les élèves étaient expressément favorables à des **plans horaires (plus) intensifs** ou les appréciaient particulièrement. Certains participants n'avaient auparavant eu que des expériences d'enseignement sporadiques, par exemple organisées par des bénévoles. Le rythme plus soutenu des cours proposés les a fortement motivés, parce que les acquis étaient plus concrets. Toutefois, la capacité d'apprendre, ainsi que la situation familiale ou toute autre condition particulière (maladie) doivent aussi être prises en considération, ce qui nécessite une nouvelle fois un examen individuel des besoins (voir premier point).

Tous les groupes de discussion se sont prononcés presque unanimement en faveur d'un encouragement de la langue associé à des branches portant sur d'autres compétences de base : **mathématiques, informatique, culture générale, etc.** La littérature spécialisée est partisane d'une approche aussi large pour de nombreuses raisons, à la fois pédagogiques et fondamentales. Pour les personnes qui, justement, ont des lacunes d'apprentissage, elle augmente considérablement les chances d'intégration ultérieure.

Des cours de langue accompagnés d'une **offre de garde d'enfants** ont été demandés à maintes reprises pour que les parents de jeunes enfants puissent aussi (plus souvent) profiter de l'EPL. Il est évident qu'une telle offre représente un coût considérable, mais il faut impérativement s'y atteler pour éviter une discrimination de fait à l'égard des parents vivant seuls ou des femmes. L'expérience montre que des femmes sans enfant renoncent aussi à participer aux cours parce qu'au sein de la population des requérants d'asile, elles sont déjà minoritaires et qu'il leur est difficile d'intégrer une classe où les hommes sont les plus nombreux.

Il est un autre point qui a été abordé par diverses parties, mais surtout par les jeunes : la promotion ciblée des **échanges et des contacts avec la population locale**. Elle permet de mettre en pratique ce que les participants ont appris en cours, immédiatement et dans un autre environnement, et favorise la découverte des règles qui régissent la vie locale et des (nouveaux) usages. Cette promotion peut se faire sous différentes formes : programmes de mentorat, activités de loisirs, manifestations sportives, excursions ou autres échanges avec des personnes indigènes du même âge. La littérature spécialisée démontre aussi largement que les connaissances établies à ces occasions peuvent poser des jalons importants pour le développement personnel des jeunes (confiance en soi, recherche d'identité) et pour la suite de leur parcours.

Afin de stabiliser des situations personnelles compliquées, les cours de langue devraient pouvoir **être poursuivis provisoirement ou achevés même en cas de décision négative en matière d'asile**, comme le préoyaient les directives du SEM (d'autant plus que les ressources nécessaires ont déjà été mises à disposition). Ces directives, qui ne sont cependant pas suivies dans tous les cantons, ne sont pas primordiales uniquement pour les personnes concernées, mais elles permettent également de contre-carrer le sentiment d'insécurité et la démotivation des camarades de classe.

Enfin, il est essentiel d'assurer la **transition** entre le programme EPL ou d'autres projets ultérieurs et des offres de formation subséquente — offres de passerelle d'intégration, PAI, cours complémentaires, etc. — et des possibilités de raccordement à l'offre régulière, pour éviter que les connaissances et compétences acquises soient perdues. Pour un élève, il est en effet extrêmement démotivant de n'avoir aucune perspective après avoir terminé et réussi un cours.

Il ne s'agit là que de quelques-uns des éléments du programme pilote EPL lancé par la Confédération en réponse à l'augmentation du nombre de réfugiés avec des perspectives de rester dans notre pays. Cela faisait déjà des années que les professionnels demandaient que les réfugiés puissent bénéficier d'un encouragement plus précoce, plus ciblé et plus durable quand le programme pilote PAI a donné une impulsion essentielle pour réorienter la politique d'intégration et poser ses fondations dans les cantons. L' AIS et son principe de formation avant le travail sont venus renforcer cette orientation dès 2019. Au cours des prochaines années, il s'agira de la consolider et de poursuivre son développement malgré les nouveaux défis (géostratégiques et sanitaires) à relever. Nous espérons que les connaissances et informations fournies dans la présente évaluation apportent une contribution en ce sens.

6 Bibliographie

- Auer, Daniel. 2017. "Language roulette – the effect of random placement on refugees' labour market integration". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(3): 341-362. DOI 10.1080/1369183X.2017.1304208
- Chiswick, Barry R. & Miller, Paul W. 2015. "International migration and the economics of language". In *Handbook of the economics of international migration*, 1: 211-269. DOI 10.1016/B978-0-444-53764-5.00005-0
- Cindark, Ibrahim, Deppermann, Arnulf, Hünlich, David, Lang, Christian, Perlmann-Balme, Michaela & Schöningh, Ingo. 2019. *Perspektive Beruf. Mündliche Kompetenz von Teilnehmenden an Integrationskursen und Vorschläge für die Praxis*. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache und Goethe-Institut Mannheim. DOI 10.14618/ids-pub-9202
- Fehlmann, Joëlle, Efonayi-Mäder, Denise, Liechti, David & Morlok, Michael. 2019. *Bildungsmassnahmen für spät eingereiste Jugendliche und junge Erwachsene. Privat (mit)finanzierte Bildungsangebote für Asylsuchende*. SFM Studies 74. Neuchâtel: Schweizerisches Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien.
- Lenz, Peter & Barras, Malgorzata. 2017. "Does teaching chunks and fluency make a difference in migrants' language learning". In *The Linguistic integration of adult migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes*, by Beacco, Jean-Claude, Krumm, Hans-Jürgen, Little, David & Thalgot, Philia (pp.195-200). Berlin & Boston: De Gruyter Mouton. DOI 10.1515/9783110477498-026
- Liebau, Elisabeth & Schacht, Diana. 2016. "Spracherwerb: Geflüchtete schließen zu anderen MigrantInnen nahezu auf". *DIW-Wochenbericht*, 83(35): 741-748.
- Lochmann, Alexia, Rapoport, Hillel & Speciale, Biagio. 2019. "The effect of language training on immigrants' economic integration: Empirical evidence from France". *European Economic Review*, 113: 265-296. DOI 10.1016/j.euroecorev.2019.01.008
- Ruedin, Didier, Efonayi-Mäder, Denise, Üllen, Sanda, Bilger, Veronika, Hofmann, Martin. 2019. *Wirkungszusammenhänge Migration, Integration und Rückkehr. Eine Literaturanalyse im Auftrag des SEM in Erfüllung des Postulats 16.3790 « Migration. Langfristige Folgen der Integration »*. SFM Studies 75d. Neuchâtel: Schweizerisches Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien.
- Scheible, Jana A. & Rother, Nina. 2017. *Schnell und erfolgreich Deutsch lernen — wie geht das? Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten*. Working Paper 72. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ).
- Steiner, Mario, Egger-Steiner, Michaela, & Baumegger, David. 2018. *Evaluation der Bildungsmaßnahmen für junge Flüchtlinge im Bereich Erwachsenenbildung*. Wien: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Tissot, Anna., Croisier, Johannes, Pietrantuono, Giuseppe, Baier, Andrea, Ninke, Lars, Rother, Nina, & Babka von Gostomski. 2019. *Zwischenbericht 1 zum Forschungsprojekt "Evaluation der Integrationskurse (Evlk)"*. Erste Analysen und Erkenntnisse. Forschungsbericht 33. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Van Tubergen, Frank. 2010. "Determinants of second language proficiency among refugees in the Netherlands". *Social Forces*, 89(2): 515-534. DOI 10.1353/sof.2010.0092

7 Annexes

Annexe 1 : Brève enquête sur fide

Brève enquête auprès des répondants cantonaux SEM ou des cantons/prestataires de cours

Canton : _____
Nombre de prestataires de cours : _____
Nombre de formats de cours¹ : _____
Nom des formats de cours : _____

Veillez répondre à la question suivante pour chaque **format de cours EPL** (voir note de bas de page) dans le canton.

Format du cours 1 : _____

1. Parmi les enseignants qui donnent actuellement les cours EPL (la somme des chiffres devrait donner le nombre total d'enseignants EPL par format de cours) ...

- _____ ont une formation complète en didactique fide (certificat).
- _____ ont complété quelques modules sur la didactique fide.
- _____ n'ont aucune formation en didactique fide.
- Autres/Commentaires : _____

Veillez répondre aux questions suivantes pour **chaque format de cours EPL** dans le canton, s'il existe des **différences dans la didactique et les types de tests utilisés**.

Format du cours 1 : _____

2. Dans quelle mesure utilise-t-on actuellement dans ce format de cours la didactique fide ?

- aucune utilisation de la didactique fide
- utilisation partielle de la didactique fide → Explications : _____
- utilisation systématique de la didactique fide
- Autres/commentaires :

3. Quel **type de test/évaluation du niveau de langue** est effectué dans ce format de cours **avant le début du cours** (placement) ?

- Propre test/évaluation du niveau de langue, à savoir
- Placement dans un cours selon fide (Entretien d'appréciation du niveau linguistique fide)
- Autre test standard, à savoir : _____
- Autres/Commentaires :

4. Quel type de test est effectué à la fin du cours dans ce format ?

- Un test propre, à savoir : _____
- Test fide (passeport des langues)
- Autre test standard (par exemple DELF), à savoir : _____
- Autres/commentaires : _____

¹ Format de cours : terme générique qui se réfère – selon la terminologie du SEM dans les Datenblätter – à un type de cours (composé de plusieurs leçons) caractérisé par une durée donnée, un contenu, un groupe cible, etc. (cf. glossaire).

Annexe 2 : Glossaire



Glossaire/Glossar « evalang » (Evaluation Pilotprojekt FSF)

Deutsch (unten)

1. Lehrgang während des Pilotprojekts (TN-Perspektive)
2. Zyklus (Anbieter-Perspektive)
3. Kursformat (Überbegriff)
 - Kursvariante
4. Kombinationen
 - Progressives Modell
 - Paralleles Modell
 - Etc.
5. Klasse
6. Lektion

Français

1. Parcours de formation durant le pilote (perspective participant)
2. Cycle (perspective prestataire)
3. Format de cours (terme générique)
 - Variante de cours
4. Combinaisons
 - Modèle progressif
 - Modèle parallèle
 - Etc.
5. Classe
6. Leçon

1.1 Définitions

Parcours de formation durant le pilote : désigne l'apprentissage d'un participant·e d'un temps 1 (entrée du participant·e dans le projet pilote) au temps 2 (sortie du projet pilote), sanctionné par un test final/autre évaluation. Peut comprendre plusieurs « formats de cours », si ceux-ci sont conçus pour s'enchaîner dans une logique de progression. C'est ce parcours qu'il nous incombera de comparer entre les cantons et d'évaluer. A ce titre c'est notre unité d'analyse de prédilection. (A noter que dans certains cantons, les participant·e·s commencent leur parcours d'apprentissage avant l'entrée dans le pilote ou le poursuivent au-delà, mais pour les besoins de l'évaluation, ce sont bien ces temps 1 et 2, qui sont déterminants).

Cycle : un cycle désigne le nombre de fois qu'un prestataire va donner un ou plusieurs formats de cours (constituant un parcours) durant la durée totale du projet pilote. Si le prestataire donne ce format de cours à plusieurs classes ayant lieu durant la même période de temps (ex. de janvier à juin 2018), alors il s'agira ici d'un seul et même cycle.

Format de cours : terme générique qui se réfère – selon la terminologie du SEM dans les Datenblätter – à un type de cours (composé de plusieurs leçons) caractérisé par une durée donnée, un contenu, un groupe cible, etc. (Nous utilisons ce terme à titre générique, car il n'est pas toujours possible de savoir si un format de cours constitue une variante ou non.)

– **Variante (de cours)** : terme introduit par le SFM qui permet de distinguer des formats de cours identiques sur le plan du contenu, mais adressés à des groupes cibles distincts (par ex. pour un même format de cours proposé dans deux langues, on parlera de la variante FR et de la variante DE, idem pour le genre et l'âge, pour autant que le contenu et le niveau de langue à atteindre soient identiques).

Glossaire/Glossar Pilot FSF

Combinaisons (de formats de cours) : désigne la manière dont les formats de cours s'enchaînent (ou non) pour former in fine un parcours de formation, peut varier selon quatre modalités principales :

- **Modèle progressif** : Enchaînement de plusieurs formats de cours (respectivement variantes) conçus dans une logique de progression (le participant·e évolue d'un format à un autre pour achever son parcours de formation).
- **Modèle parallèle** : deux formats de cours ou davantage (indépendants sur les plans du contenu, du public etc.) qui coexistent dans un même canton, mais ne sont pas conçus pour s'enchaîner : dans ce cas de figure théorique, il y aurait autant de parcours de formation que de formats distincts.
- **Modèle mixte** : modèle théorique où certains formats de cours ont vocation à se combiner (progression) et d'autres (un autre) non, donc constituant un parcours de formation indépendant. Par ex. un canton peut avoir trois formats de cours, mais deux parcours de formation.
- **Modèle « unique »** : désigne un format de cours unique qui constitue à lui seul, le parcours de formation des participant·e·s et ne s'inscrit pas dans une logique de progression, même s'il peut (ou non) se décliner en plusieurs variantes (par ex. cantons bilingues).

Classe : désigne le groupe de participants prenant part à un même format de cours respectivement module, dans le même temps. Un prestataire peut donner plusieurs classes au sein du même cycle.

Leçon : désigne les périodes d'enseignement à proprement parler (45mn/1h). La durée en minutes totale des leçons constitue l'unité de mesure pour comparer les parcours de formations proposés par les cantons.

1.2 Termes à éviter

- Gesamtkurs/cours complet : pas clair, remplacé par « parcours de formation »
- Kurs/Cours: trop vague car risque de confusion entre « leçons » et « format de cours »
- Kursgruppe/Groupe de cours : idem, risque de confusion
- Kurstyp/type de cours : idem, confusion avec format de cours

Glossaire/Glossar Pilot FSF

1.1 Definitionen

Lehrgang während des Pilotprojekts: bezieht sich auf das Lernen der Teilnehmenden von einem Zeitpunkt 1 (Eintritt der Teilnehmenden in das Pilotprojekt) bis zu einem Zeitpunkt 2 (Austritt aus dem Pilotprojekt), der in einen Abschlusstest / eine andere Bewertung mündet. Kann mehrere "Kursformate" enthalten, wenn diese in einer Fortschrittslogik aufeinander folgen. Ziel ist es, diesen Lehrgang zwischen den Kantonen zu vergleichen und zu bewerten. Als solcher ist er unsere bevorzugte Analyseeinheit. (Beachten Sie, dass in einigen Kantonen die Teilnehmenden ihren Lehrgang vor dem Einstieg in den Pilot beginnen oder darüber hinaus weiterführen, aber für die Auswertung sind ausschliesslich die Zeitpunkte 1 und 2 entscheidend).

Zyklus: Ein Zyklus bezieht sich darauf, wie oft ein Anbieter ein oder mehrere Kursformate (die einen Lehrgang bilden) während der gesamten Dauer des Pilotprojekts durchführt. Richtet sich das Kursformat an mehrere Klassen, die im gleichen Zeitraum (z.B. Januar bis Juni 2018) stattfinden, dann ist dies ein und derselbe Zyklus.

Kursformat: Oberbegriff, der sich - entsprechend der Terminologie des SEM in den Datenblättern - auf einen Kurstyp (bestehend aus mehreren Lektionen) bezieht und sich durch eine bestimmte Dauer, Inhalt, Zielgruppe etc. auszeichnet (Wir verwenden diesen Begriff generisch, da es nicht immer möglich ist zu wissen, ob ein Kursformat eine Variante darstellt oder nicht).

– **Kursvariante:** vom SFM eingeführter Begriff, der es ermöglicht, inhaltlich identische, aber an unterschiedliche Zielgruppen gerichtete Kursformate zu bezeichnen (z.B. für das inhaltlich gleiche, Kursformat in zwei Sprachen werden die FR-Variante und die DE-Variante unterschieden, dasselbe gilt für Geschlecht und Alter der Teilnehmenden sofern Inhalt und Sprachniveau identisch sind).

Kombinationen (von Kursformaten): bezieht sich auf die Art und Weise, wie Kursformate miteinander verknüpft werden (oder auch nicht), um letztendlich einen Lehrgang zu bilden:

– **Progressives Modell:** Eine Abfolge von mehreren Kursformaten (bzw. Varianten), die in einer Progressionslogik gestaltet sind (die Teilnehmenden absolvieren ein Format nach dem anderen, um ihren Lehrgang abzuschließen).

– **Paralleles Modell:** zwei oder mehr Kursformate (unterschiedlichen Inhalts, Zielgruppe, etc.), die im gleichen Kanton nebeneinander existieren, aber nicht aufeinander abgestimmt sind: In diesem theoretischen Szenario gäbe es so viele Lehrgänge, wie es unterschiedliche Kursformate gibt.

– **Mischmodell:** Theoretisches Modell, bei dem einige Kursformate kombiniert sind (Progression) und andere nicht, so dass ein eigenständiger Lehrgang entsteht. Ein Kanton kann somit drei Kursformate, aber zwei Lehrgänge haben.

– **Einzelmodell:** bezieht sich auf ein einziges Kursformat, das den Lehrgang der Teilnehmenden bildet und nicht Teil einer Fortschrittslogik ist, selbst wenn es in mehreren Varianten durchgeführt werden kann (z.B. zweisprachige Kantone).

Glossaire/Glossar Pilot FSF

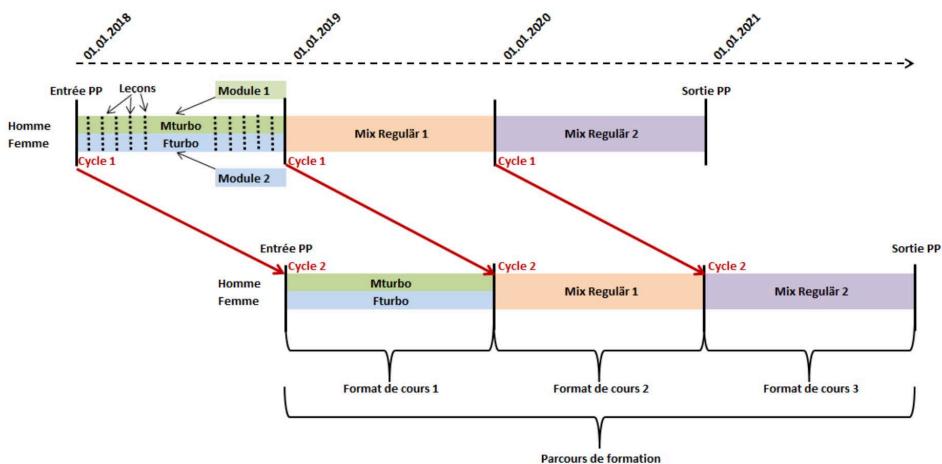
Klasse: bezeichnet die Gruppe von Teilnehmenden, die zur gleichen Zeit am gleichen Kursformat teilnehmen. Ein Anbieter kann innerhalb eines Zyklus mehrere Klassen vergeben.

Lektion: bezieht sich auf die tatsächliche Unterrichtszeit (45mn/1h). Die Gesamtdauer der Lektionen in Minuten ist die Maßeinheit für den Vergleich der von den Kantonen angebotenen Lehrgänge.

1.2 Zu vermeidende Begriffe

- Gesamtkurs: unklar, ersetzt durch "Lehrgang" im Rahmen des Pilots, wobei der gesamte Ausbildungsgang über den Pilot hinausgehene kann.
- Kurs: zu vage wegen der Verwechslungsgefahr zwischen "Lektion" und "Kursformat".
- Kursgruppe: idem, Verwechslungsrisiko
- Kurstyp: idem, Verwechslung mit Kursformat

Exemple théorique – Schwyz



Annexe 3 : Brève enquête sur le confinement

1. Quel était le dispositif mis en place durant la période du semi-confinement au printemps (plusieurs réponses possibles):

- 1.1. Fermeture des cours EPL sans remplacement (donc pas de cours collectifs)
- 1.2. Remplacement par des cours collectifs virtuels durant toute la période
 - 1.2.1. *Participation (une seule réponse à cocher) :*
 - participation par (quasiment) tous les élèves (après la mise en place)
 - participation par une partie des élèves
 - 1.2.2. *Périodicité (id.)*
 - périodicité habituelle (comme cours en présentiel)
 - périodicité réduite des cours, veuillez préciser en % l'ampleur de réduction (p.ex. pour la moitié : 50%) : _____
 - 1.2.3. *Modalité la plus courante (id.)*
 - vidéo-conférences (zoom, teams, etc.)
 - audio-conférence (skype, tél., etc.)
 - chat ou email (messages textes instantané ou différé)
- 1.3 Suivi virtuel ou téléphonique personnalisé (individuel) par les enseignants (une seule réponse)
 - 1.3.1 de tous les élèves (une seule réponse):
 - régulièrement
 - occasionnellement
 - 1.3.2. des élèves particulièrement vulnérables ou isolés (id.):
 - régulièrement
 - occasionnellement
- 1.4 Autres dispositions, merci de préciser : _____

2. Est-ce que ce dispositif (cf. question précédente 1) s'est appliqué (une seule réponse possible)

- Période de mi-mars à mi-juin
- Autre période (veuillez préciser) _____
- Précisions, p.ex. diverses dispositions à différentes périodes _____

3. A la fin de la période précisée (cf. question précédente 2), les cours (une seule réponse)

- ont repris en présentiel, identique à la situation avant le semi-confinement
- se sont poursuivis selon les modalités instaurées pendant le semi-confinement
- Autres arrangements (veuillez préciser) _____

Dernières études du SFM

83 : Fibbi, Rosita, Leonie Mugglin, Andrea Bregoli, Lisa Ianello, Philippe Wanner, Didier Ruedin, and Denise Efonayi-Mäder (2023). « Que des locataires ! » Participation politique des résident·e·s espagnols et portugais à Genève et Neuchâtel.

82 : Didier Ruedin, Dina Bader (2022). Panorama de la diversité au sein du personnel de l'administration de la Ville de Neuchâtel.

81d : Leonie Mugglin, Denise Efonayi-Mäder, Didier Ruedin, Gianni D'Amato (2022). Grundlagenstudie zu strukturellem Rassismus in der Schweiz.

81f : Leonie Mugglin, Denise Efonayi-Mäder, Didier Ruedin, Gianni D'Amato (2022). Racisme structurel en Suisse : un état des lieux de la recherche et de ses résultats.

81i : Leonie Mugglin, Denise Efonayi-Mäder, Didier Ruedin, Gianni D'Amato (2022). Razzismo strutturale in Svizzera: studio sulle basi teoriche e concettuali e sui fondamenti empirici.

80d : Dina Bader, Denise Efonayi-Mäder (2022). Förderprogramm «ici. gemeinsam hier.»: Wissenschaftliche und empirische Möglichkeiten.

80f : Dina Bader, Denise Efonayi-Mäder (2022). Programme de financement «ici.ensemble» : pistes scientifiques et empiriques.

79 : Didier Ruedin, Joëlle Fehlmann (2022). Panorama de la diversité au sein du personnel de l'administration du Canton de Neuchâtel.

78 : Johanna Probst, Didier Ruedin, Patrick Bodenmann, Denise Efonayi-Mäder, Philippe Wanner (2021). Littérature en santé relative au covid-19 : focus sur la population migrante.

77 : Denise Efonayi-Mäder, Joëlle Fehlmann, Johanna Probst, Didier Ruedin, (alphabetisch) und Gianni D'Amato (2020). Mit- und Nebeneinander in Schweizer Gemeinden. Wie Migration von der ansässigen Bevölkerung wahrgenommen wird (Langfassung).

76 : Joëlle Fehlmann, Denise Efonayi-Mäder (2020). Evaluation des Pilotprojekts «Lern- und Werkzentrum» tipiti.

75d : Didier Ruedin, Denise Efonayi-Mäder, Sanda Üllen, Veronika Bilger und Martin Hofmann (2020). Wirkungszusammenhänge Migration, Integration und Rückkehr. Eine Literaturanalyse im Auftrag des SEM in Erfüllung des Postulats 16.3790 «Migration. Langfristige Folgen der Integration».

75f : Didier Ruedin, Denise Efonayi-Mäder, Sanda Üllen, Veronika Bilger et Martin Hofmann (2020). Corrélations entre migration, intégration et retour. Analyse de la littérature sur mandat du SEM en réponse au postulat 16.3790 « Migration. Conséquences à long terme de l'intégration ».

Pour plus d'informations sur les publications du SFM, vous pouvez consulter le site Web <http://www.unine.ch/sfm/fr/home.html>

Les études peuvent être téléchargées gratuitement ou commandées au SFM.



**Swiss Forum for Migration
and Population Studies**

Dans le cadre des mesures d'intégration de la Confédération pour les personnes du domaine de l'asile, le Secrétariat d'Etat aux migrations (SEM) a lancé en 2018, en collaboration avec 17 cantons, un programme pilote visant à encourager précocement l'apprentissage linguistique des requérants d'asile. Ceci a donné en de nombreux endroits une impulsion importante pour un encouragement linguistique rapidement mis en place. Pratiquement tous les professionnels et les réfugiés interrogés apprécient l'offre et estiment que les réfugiés sont ainsi mieux préparés aux étapes d'intégration à venir. Par ailleurs, les résultats fournissent des indications sur les possibilités d'amélioration

Auteur·e·s

Daniel Auer, politologue (Prof. Dr.), Collegio Carlo Alberto et Université de Mannheim

Denise Efionayi-Mäder, sociologue, directrice adjointe du SFM

Joëlle Fehlmann, chercheuse en sciences sociales, collaboratrice scientifique au SFM

Mirjam Suri, spécialiste en administration publique, responsable de projet à BSS

avec la collaboration de

Giuliano Bonoli, politologue, (Prof. Dr.), IDHEAP, Université de Lausanne

Dina Bader, sociologue (PhD), responsable de projet au SFM

Michael Morlok, économiste (PhD), responsable de projet à BSS

Johanna Probst, sociologue (PhD), responsable de projet au SFM

DOI 10.35662/unine-sfmstudies-84f

Université de Neuchâtel, Institut SFM, Rue Abram-Louis-Breguet 2, 2000 Neuchâtel
T +41 32 718 39 20, secretariat.sfm@unine.ch, migration-population.ch