

L'INTÉGRATION LINGUISTIQUE DES MIGRANTS ADULTES **Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques**



Jean-Claude Beacco
David Little
Chris Hedges

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

L'INTÉGRATION LINGUISTIQUE DES MIGRANTS ADULTES

Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques

Jean-Claude Beacco, Professeur émérite,
Sorbonne nouvelle, Université Paris III

David Little, Professeur émérite,
Trinity College, Dublin

Chris Hedges, Directeur de stratégie,
Fonds UE, Ministère de l'Intérieur, Royaume-Uni

Unité des Politiques linguistiques
Division des politiques éducatives, Service de l'éducation
Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation
DGII : Direction générale de la démocratie
Conseil de l'Europe, 2014
www.coe.int/lang-migrants/FR

Edition anglaise :

Linguistic integration of adult migrants: Guide to policy development and implementation

Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

Toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie de ce document doit être adressée à la Direction de la communication (F 67075 Strasbourg ou publishing@coe.int). Toute autre correspondance relative à ce document doit être adressée à la DG II – Service de l'éducation (language.policy@coe.int).

Couverture et mise en page :
Service de la production des documents et des publications (SPDP), Conseil de l'Europe

© Conseil de l'Europe, avril 2014
Imprimé dans les ateliers
du Conseil de l'Europe

Remerciements

Le Secrétariat souhaite exprimer ses remerciements aux auteurs, *Jean-Claude Beacco* et *David Little*, tous deux membres du groupe de coordination du projet « Intégration linguistique des migrants adultes » (ILMA) géré par l'Unité des politiques linguistiques, et à *Chris Hedges*, président de l'ex-Comité européen sur les migrations (CDMG), pour leur contribution à l'élaboration de ce document politique. Il constitue un résultat majeur d'une activité jointe menée par l'ex-Unité de la coordination des migrations et l'Unité des politiques linguistiques.

Ce Guide a été adopté par le Comité européen pour la cohésion sociale (CDCS) lors de sa 26^e réunion (25-27 septembre 2013) et, par la suite, le Comité des Ministres en a pris note lors de la 1187^e réunion des Délégués (11 décembre 2013).

Table des matières

AVANT-PROPOS	5
PRÉFACE	7
INTRODUCTION	9
La perspective du Conseil de l'Europe	11
QU'EST-CE QUE L'INTÉGRATION LINGUISTIQUE?	14
1.1. L'apprentissage de la/des langue(s) de la société d'accueil (n'est pas suffisant)	14
1.2. Répertoire linguistique	15
1.3. Formes d'intégration linguistique	15
1.4. La diversité linguistique des migrants : il n'existe pas de réponse standard et définitive à leurs besoins	17
COMMENT CRÉER DES FORMATIONS EN LANGUE ADAPTÉES	19
2.1. Le processus général	19
2.2. Le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> (CECR) et l'intégration linguistique des migrants adultes	21
2.3. Le CECR et l'analyse des besoins des migrants adultes	24
2.4. Besoins subjectifs, apprentissage autonome et <i>Portfolio européen des langues</i>	28
2.5. Méthodologies d'enseignement et cultures éducatives des migrants adultes	30
2.6. L'importance de la transparence et de la qualité	31
ÉVALUATION DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES DES MIGRANTS	34
3.1. Principes directeurs pour l'évaluation	35
3.2. Tests avant l'arrivée	38
3.3. Tests pour l'obtention du droit de séjour permanent et l'acquisition de la nationalité	40
3.4. Quelles sont les conséquences d'un échec pour l'intégration des intéressés?	41
3.5. Quelques réflexions sur les tests de langue en guise de conclusion	42
3.6. Alternatives aux tests	43
RECOMMANDATIONS	46

Avant-propos

Le Conseil de l'Europe a fait œuvre de pionnier dans la promotion de l'intégration des migrants au sein des Etats membres. Compte tenu des valeurs et des principes communs qui inspirent ses travaux, notre Organisation place les droits de l'homme et la cohésion sociale au centre des politiques migratoires.

Le Conseil de l'Europe définit l'intégration comme un processus bidirectionnel : les migrants doivent faire preuve d'investissement, par exemple en apprenant la langue du pays d'accueil, mais le pays d'accueil a aussi des responsabilités, comme permettre l'accès au marché du travail et éviter la discrimination. «Vivre ensemble dans la diversité» n'est pas un simple slogan, c'est un principe vital pour toute démocratie pacifique. Les décideurs politiques et les citoyens ont un rôle actif à jouer à cet égard.

Fait intéressant, la première Résolution adoptée par le Comité des Ministres au sujet des migrants concernait « l'enseignement des langues aux travailleurs migrants ». C'était en 1968, et ce n'est que de nombreuses années plus tard que le Conseil de l'Europe a enfin lancé un projet visant à soutenir les décideurs politiques et les professionnels pour encourager l'intégration linguistique des migrants adultes.

Apprendre la langue du pays d'accueil n'est pas une condition préalable à l'intégration, mais cela en constitue assurément un élément essentiel. D'après les enquêtes que nous avons menées, un nombre croissant d'Etats membres adoptent des politiques prévoyant une formation et une évaluation linguistiques. Cependant, tous les migrants n'entrent pas dans une même catégorie d'apprenants : leurs besoins en matière d'apprentissage sont complexes ; complexité que doivent prendre en compte les mesures prises par les pouvoirs publics et les méthodes pédagogiques. S'appuyant sur sa longue expérience dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues (étrangères), le Conseil de l'Europe a donc développé diverses initiatives, notamment un site Web dédié, des lignes directrices et des instruments visant à aider les Etats membres à élaborer des politiques cohérentes et efficaces.

Le *Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques* a été conçu pour répondre plus particulièrement aux besoins des décideurs politiques, qui ne sont pas nécessairement des spécialistes de l'enseignement des langues et de l'évaluation linguistique. J'espère qu'il les accompagnera dans leurs efforts pour concilier gestion des migrations et formation linguistique, afin de faciliter l'intégration des migrants dans nos sociétés.

A handwritten signature in black ink, reading "S. J. Marković". The signature is written in a cursive, flowing style.

Snežana Samardžić-Marković
Directrice générale de la Démocratie

Préface

Les migrations sont un enjeu majeur pour l'Europe et la gestion des relations entre les migrants, les communautés qu'ils créent et la population des pays d'accueil est complexe.

Comme le rappelait Vaclav Havel¹, « L'Europe sait et a toujours su s'ouvrir aux nouveaux venus. Au cours des cinquante dernières années, il y a toujours eu l'un ou l'autre endroit en Europe, où des gens différents parce qu'ils venaient d'un autre continent se sont néanmoins sentis chez eux. L'Europe était et doit rester à jamais un continent ouvert ».

Fort de 40 années de travaux dans le domaine des migrations, le Conseil de l'Europe est pionnier dans l'élaboration de politiques d'intégration respectueuses des droits et de la dignité des migrants et contribuant à la stabilité et la cohésion sociétales.

Le « *Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques* » porte sur l'intégration linguistique et prend donc place dans l'ensemble cohérent de mesures proposées pour améliorer la situation des migrants tout en bâtissant des relations intercommunautaires harmonieuses dans des sociétés européennes de plus en plus diverses.

Pour une intégration réussie, la priorité repose sur la reconnaissance du capital humain du migrant (sa langue maternelle, son parcours personnel ou son expérience professionnelle) mais, surtout, sur les possibilités offertes pour l'enrichissement de ce capital lors du processus d'intégration : acquisition de connaissances sur le pays d'accueil, acquisition de la langue du pays d'accueil.

1. *Diversité et cohésion: de nouveaux défis pour l'intégration des immigrants et des minorités* (Conseil de l'Europe, 2000).

Ce *Guide* propose une synthèse des ressources mises au point par le Conseil de l'Europe en matière d'intégration linguistique des migrants adultes. A partir d'exemples concrets, il examine les formes d'intégration linguistique en prenant en compte la diversité des migrants, propose des lignes directrices pour la conception de dispositifs de formation en suggérant des adaptations d'instruments existants, mais examine aussi les aspects liés à l'évaluation des compétences.

Tel est le concept qui sous-tend la présente publication. Vous y trouverez, je l'espère, une aide utile aux actions que vous menez pour que la diversité devienne un atout pour tous.



María Ochoa-Llidó
Directrice par intérim de la Direction des droits de l'homme
et de l'anti-discrimination
(Décembre 2013)

Introduction

Les Etats membres ont organisé, depuis peu ou plus anciennement, des dispositifs pour accompagner l'intégration des migrants adultes, nouvellement arrivés ou déjà installés. Ils ont parfois choisi, pour des raisons multiples, d'intervenir dans le domaine de l'apprentissage de la langue plutôt que de « laisser-faire ». Mais il convient de veiller à ce que, dans les faits, ces interventions n'aboutissent pas à l'exclusion, notamment si elles sont axées sur des tests de connaissance de la langue et de la société d'accueil², comme c'est le cas dans de nombreux Etats membres. L'intégration des nouveaux arrivants est un processus qui, outre l'inclusion sociale³ (accès au logement, à l'emploi, à l'éducation, aux services de santé, à la vie politique, etc.) comporte une dimension transversale, mais spécifique: l'intégration linguistique. Cet aspect est souvent sous-estimé, voire absent des dispositifs d'accueil ou des indicateurs d'intégration.

-
2. Le Conseil de l'Europe a élaboré des instruments normatifs et des recommandations qui énoncent les principes régissant les interventions dans le domaine des migrations (voir les extraits pertinents des Conventions et Recommandations du Conseil de l'Europe). Ceux-ci sont complétés par des orientations en matière de politique linguistique et des outils de référence, conçus pour accompagner leur mise en œuvre selon une approche inclusive basée sur des valeurs et des principes partagés. Ces différents documents sont disponibles sur le site consacré à l'intégration linguistique des migrants adultes (ILMA), à l'adresse suivante : www.coe.int/lang-migrants/FR.
Ce site, mis au point par le Conseil de l'Europe (Unité des politiques linguistiques), propose divers documents de fond destinés aux décideurs politiques comme aux praticiens et permettant d'approfondir la réflexion sur les questions liées à l'intégration linguistique des migrants adultes et d'apporter un soutien dans ce domaine. Il propose également plusieurs outils et ressources et comprend une fonction de recherche par « mots clés » afin de faciliter la navigation.
 3. Voir également *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes*, Jean-Claude Beacco, Conseil de l'Europe, 2008 (www.coe.int/lang-migrants/FR – « Catégorie » : Documents d'orientation).

Pour les migrants, il est très important est de se sentir intégrés dans la société d'accueil sur le plan de la communication linguistique – ce sentiment dépendant de la conception de l'intégration, qui peut être différente et variable selon les individus (voir section 1). Il est également important qu'ils soient perçus comme linguistiquement intégrés par les membres de la société d'accueil, pour lesquels une telle intégration dépend de la maîtrise de la langue sociétale majoritaire – une conception étroite qui n'est pas nécessairement partagée par les migrants concernés.

En effet, du point de vue de ces derniers, l'intégration linguistique n'est pas forcément gage d'une intégration pleine et entière : un individu peut avoir de bonnes compétences dans la langue de la société d'accueil sans pour autant bénéficier du même accès à l'emploi que les locuteurs natifs de cette langue ou sans adopter certains des comportements généralement acceptés par la société. Néanmoins, l'acquisition de compétences dans la langue majoritaire peut faciliter l'intégration.

Pour gérer les formations destinées à faciliter l'intégration linguistique, certains Etats membres mettent surtout l'accent sur les tests⁴ auxquels doivent se prêter les migrants et qui correspondent à différents stades d'intégration juridique : entrée sur le territoire, autorisation de résider, accès au marché du travail et acquisition de la nationalité. Toutefois, ces « mesures » des compétences en langue sont très complexes et risquent d'être ambiguës car, par exemple, il n'est pas facile de spécifier de manière claire et consensuelle ce qu'est une « compétence fonctionnelle minimale ». De plus, ces tests sont souvent perçus par les migrants comme des obstacles à franchir, imposés par la société hôte, et moins souvent comme faisant partie d'un dispositif bienveillant d'accompagnement et d'accueil.

Si la priorité des Etats membres est bien l'intégration linguistique effective de ces personnes, et non le contrôle des flux migratoires par le contrôle de leurs compétences en langue(s), les formations⁵ en langue proposées doivent être de qualité. Car seules de telles formations pourront véritablement aider les migrants adultes à s'adapter un nouveau contexte linguistique et culturel. Il convient donc de les concevoir non comme des préparations à des tests, mais bien comme des outils éducatifs (voir section 2).

4. D'après les enquêtes menées par le Conseil de l'Europe auprès de ses Etats membres, le nombre de pays soumettant les migrants adultes à des tests de langue et de connaissance de la société augmente régulièrement (www.coe.int/lang-migrants/FR) – voir « Catégories : Enquêtes »).

5. *Politiques linguistiques pour migrants : des valeurs aux formations*. Jean-Claude Beacco, www.coe.int/lang-migrants/FR.

La perspective du Conseil de l'Europe

Conformément aux valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe, il convient de tenir compte, dans la conception des formations en langue⁶ pour migrants adultes, des droits reconnus à ces personnes. Mais, pour ce faire, il ne suffit pas d'adopter l'échelle de niveaux de référence (A1.1, A1, A2, etc.) telle que présentée dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR)⁷. A cet égard, il est bon de rappeler les valeurs fondamentales de l'Organisation : « Le but premier du Conseil de l'Europe est de créer sur tout le continent européen un espace démocratique et juridique commun, en veillant au respect de valeurs fondamentales : les droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit. Fondements d'une société tolérante et civilisée, ces valeurs sont indispensables à la stabilité, à la croissance économique et à la cohésion sociale du continent. »

Dans le *Livre blanc sur le dialogue interculturel*^B (2008), la cohésion sociale est définie comme « la capacité d'une société à garantir le bien-être de tous ses membres, en réduisant les disparités au minimum et en évitant les polarisations », et l'intégration, comme « un processus à double sens et l'aptitude des individus à vivre ensemble, dans le plein respect de la dignité individuelle, du bien commun, du pluralisme et de la diversité, de la non-violence et de la solidarité, ainsi que leur capacité à participer à la vie sociale, culturelle, économique et politique. » Ce document reconnaît la nécessité « de prendre des mesures proactives, structurées et largement partagées visant à gérer la diversité culturelle » et décrit le dialogue interculturel comme un instrument essentiel à cet égard.

Il est évident que la langue a un rôle clé à jouer pour atteindre l'objectif de la cohésion sociale par le biais du dialogue interculturel. Intrinsèquement, le mot « dialogue » implique l'échange, la discussion, la négociation, et même la résolution de conflits potentiels, la langue étant le canal obligatoire par

6. *Formations en langue, évaluation et assurance qualité*. Richard Rossner. www.coe.int/lang-migrants/fr

7. Conseil de l'Europe : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR), 2001, Editions Didier. Disponible dans 38 versions linguistiques et accessible en ligne en français et en anglais (www.coe.int/lang-CECR).

Il importe de souligner que le CECR a été conçu pour l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères. Aussi, toute application de cet instrument aux contextes relatifs aux migrants doit être précédée d'une réflexion approfondie (voir sections 2.2 et 2.3).

Une introduction au CECR dans le contexte des migrants, ainsi que des outils connexes, sont disponibles sur le site internet consacré à l'ILMA (www.coe.int/lang-migrants).

8. *Livre blanc sur le dialogue interculturel - Vivre ensemble dans l'égalité de dignité*, Conseil de l'Europe, 2008.

lequel passent ces différentes formes de dialogue. Le processus d'intégration des migrants dans la société d'accueil ne peut réellement commencer s'il n'y a pas de communication ; or cette dernière a de fortes chances de se dérouler majoritairement dans la langue de la société d'accueil. D'où la très grande importance qu'accordent les Etats membres à l'acquisition par les migrants de compétences dans cette langue.

Les formations visant à faciliter l'intégration linguistique ont à respecter les valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe en tenant tout particulièrement compte :

- a. *des langues déjà connues des migrants adultes* : il ne s'agit pas de les enseigner (puisqu'ils les connaissent déjà), mais de les reconnaître et de leur accorder une place pour :
 - ▶ aider ces personnes à apprendre une langue nouvelle ;
 - ▶ inciter les migrants adultes à valoriser leur(s) langue(s) d'origine, car il est nécessaire qu'ils aient une bonne estime d'eux-mêmes pour réussir ;
 - ▶ les encourager à transmettre cette/ces langue(s) à leurs enfants (au moins dans le cadre familial), car les langues qu'ils apportent avec eux sont une richesse pour la société d'accueil ;
- b. *des besoins langagiers des migrants adultes*, qui doivent être identifiés mais aussi discutés avec eux (voir section 2.3) ;
- c. *de la diversité des populations migrantes*, ce qui doit conduire à la mise en place de formations sur mesure, aussi adaptées que possible aux situations individuelles. Les formations généralistes proposées ou imposées à de nombreux groupes différents risquent d'être démotivantes et, en fin de compte, inefficaces, si les apprenants n'y trouvent pas ce qu'ils cherchent. Cette recherche de qualité – ainsi définie – est respectueuse des personnes en ce qu'elle vise réellement une insertion réussie dans la société d'accueil.

Pour soutenir la conception de formations en langue(s) destinées aux migrants adultes, les présentes lignes directrices :

- ▶ décrivent les principes opérationnels qui découlent des définitions de *l'intégration linguistique* et des *répertoires linguistiques* (section 1) ;
- ▶ détaillent les différentes étapes du processus de création de formations visant à enseigner la/les langue(s) majoritaire(s) aux migrants adultes (section 2) ;

- ▶ décrivent des méthodes d'évaluation des acquis et de conception de tests de langue qui soient équitables, transparents et adaptés aux types d'apprenants concernés et à l'objectif général d'intégration, et définissent des alternatives possibles aux tests de langue (section 3).

Chapitre 1

Qu'est-ce que l'intégration linguistique ?

Conformément aux valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe, *l'intégration linguistique* se définit par rapport à la contribution qu'elle apporte à la cohésion sociale, que les dispositifs d'intégration visent à renforcer.

1.1. L'apprentissage de la/des langue(s) de la société d'accueil (n'est pas suffisant)

L'intégration linguistique des migrants adultes se définit le plus souvent comme l'obligation faite aux migrants d'apprendre la/les langue(s) de la société d'accueil (langue(s) nationale(s), officielle(s), majoritaire(s), etc.) pour des raisons non seulement pratiques, mais aussi idéologiques. En effet, on attend d'eux qu'ils en acquièrent une « bonne » connaissance et même, parfois, qu'ils ne se distinguent plus des locuteurs de la langue majoritaire, ou seulement de manière minimale (par l'accent, par exemple). On voit bien que cette interprétation de l'intégration linguistique n'est pas celle des migrants dans la mesure où elle ne tient compte que d'une seule langue. Or, une véritable intégration implique de mettre en place les conditions d'une *reconfiguration réussie des répertoires linguistiques* des migrants adultes.

1.2. Répertoire linguistique

La notion de *répertoire linguistique* n'est pas spécifique aux migrants. Elle renvoie au fait que nous possédons tous un ensemble de connaissances et aptitudes linguistiques que nous mettons à profit de diverses manières dans les différents domaines de la vie sociale. Pour bon nombre d'entre nous, et notamment les migrants adultes, ce répertoire se compose de plus d'une langue et, par conséquent, repose sur une « compétence plurilingue ». Ces langues du répertoire individuel remplissent des rôles différents (par exemple communiquer en famille, avec les voisins, au travail, exprimer son identité culturelle), ceux-ci pouvant être remplis conjointement par plusieurs langues. Cette « répartition » des rôles peut varier au fil du temps ou suivant les situations de communication. Par ailleurs, toute acquisition d'une nouvelle langue modifie l'équilibre du répertoire personnel, qui doit être réorganisé. Dans le cas des migrants adultes, cette réorganisation, imposée par le nouveau contexte, constitue un enjeu identitaire important puisqu'elle s'effectue sous le regard des locuteurs natifs et des membres de leur propre groupe.

1.3. Formes d'intégration linguistique

Pour que la/les langue(s) de la société d'accueil participe(nt) pleinement à l'intégration sociale de ceux qui l'apprennent (ou les apprennent), elle(s) doit/doivent s'insérer dans les répertoires individuels sans devenir cause d'aliénation ou source de souffrance identitaire.

Plusieurs formes d'intégration de cette/ces langue(s) dans les répertoires individuels sont possibles :

- a. *une intégration linguistique passive* : la compétence en langue majoritaire n'est pas suffisante pour gérer avec efficacité et sans effort excessif les situations de communication ordinaire. La communication implique souvent le recours à des tiers et sa réussite dépend grandement de la bienveillance des interlocuteurs. Certaines activités sociales ne sont pas recherchées ou sont évitées parce qu'elles sont hors de portée linguistique. Ces répertoires peuvent être ressentis par les locuteurs comme manquant d'efficacité et ils peuvent aussi donner lieu à des attitudes d'exclusion de la part des locuteurs natifs. Mais ils peuvent tout autant être assumés, la langue de la société d'accueil étant à peine tolérée et pratiquée, et la langue d'origine conservant à elle seule toute sa fonction identitaire ;
- b. *une intégration linguistique fonctionnelle* : les ressources en langue majoritaire et dans les autres langues du répertoire sont suffisantes pour permettre

aux migrants adultes de gérer avec un succès relatif la plupart des situations de communication sociale, professionnelle et personnelle. Ils ne se soucient pas des nombreuses erreurs qu'ils commettent car ils recherchent avant tout l'efficacité. La langue d'origine conserve un statut identitaire prééminent, mais la langue de la société d'accueil est acceptée du fait de son utilité pratique ;

c. *une intégration linguistique proactive*: les adultes migrants cherchent à renforcer leurs compétences non seulement pour une meilleure banalisation linguistique, mais aussi pour des motivations qui leur sont propres (développer leurs activités professionnelles, leurs relations sociales ou personnelles, par exemple). Ils s'efforcent de faire moins d'erreurs et d'acquérir des compétences plus avancées et acceptables à leurs yeux ;

d. *une intégration linguistique qui développe l'identité linguistique*: les migrants reconfigurent leur répertoire en y intégrant pleinement la langue de la société d'accueil. Ainsi, ils gèrent consciemment ce répertoire et, en particulier, ils n'évitent pas l'alternance de langues dans la vie sociale. La langue d'origine demeure la langue identitaire mais la/les langue(s) de la société d'accueil commencent à devenir co-identitaires. L'existence de plusieurs langues identitaires dans un répertoire pourrait être comparée à la notion de double nationalité. La langue d'origine peut alors se trouver valorisée au point de vouloir être transmise, ce que les migrants adultes évitent souvent car ils pensent que l'emploi de leur langue est un marqueur de migration.

Les diverses formes d'intégration linguistique que connaissent les migrants adultes dépendent de leur projet de vie, de leur bagage éducatif et culturel, et d'autres facteurs. Ainsi, ces personnes peuvent :

- ▶ chercher à modifier le moins possible leur répertoire ;
- ▶ avoir envie de le modifier, mais être dans l'impossibilité de le faire par manque de temps ou de confiance en elles – ce qui engendre une souffrance psychosociale ;
- ▶ s'efforcer de s'améliorer, sans recherche excessive d'adéquation normative, c'est-à-dire en acceptant les erreurs, les approximations, leur accent « étranger » et en conservant leurs habitudes culturelles de communication transposées dans la langue cible ;
- ▶ chercher à acquérir des compétences de locuteur natif, dans un objectif de banalisation linguistique conduisant soit à la mise entre parenthèses, voire à l'abandon, de la langue d'origine soit, au contraire, à une volonté de transmission familiale intergénérationnelle de celle-ci.

C'est aux migrants qu'il revient de décider, pour eux-mêmes et pour leur famille, lesquelles de ces stratégies linguistiques sont les plus adaptées à leur projet de vie et à la gestion de leur identité. Les dispositifs de formation devraient les guider dans leur manière d'aborder ces processus d'apprentissage, quelle qu'en soit la finalité, et les rendre conscients des conséquences de leurs choix.

1.4. La diversité linguistique des migrants : il n'existe pas de réponse standard et définitive à leurs besoins

A la diversité des projets de vie des migrants correspond aussi une grande diversité de répertoires et de parcours éducatifs au début de l'apprentissage de la langue majoritaire : « migrant » est une catégorie sociologique ou juridique, ce n'est pas une catégorie linguistique homogène. L'élaboration de toute politique d'intégration relative aux langues et aux migrants adultes, qu'il s'agisse de nouveaux arrivants ou de migrants déjà installés, doit tenir compte de la pluralité des contextes d'accueil et des expériences et des connaissances linguistiques de ces personnes.

Par conséquent, il ne saurait y avoir de solution standard unique ou universelle pour organiser les formations linguistiques et pour les évaluer, mais uniquement des formations aussi personnalisées que possible, en fonction des ressources disponibles.

Les objectifs des formations en langue destinées aux migrants adultes varient selon la nature de la migration : réfugiés, travailleurs ou résidents de longue/moyenne durée, conjoints de migrants, nouveaux arrivants, etc. A cette diversité correspond une diversité de domaines d'utilisation de la langue du pays d'accueil, qui peuvent être partiellement communs. Ces différences dans la nature de la migration doivent guider les institutions dans l'identification d'objectifs pour les formations en langue, et donc, dans l'élaboration des cours.

D'autres facteurs relatifs à la diversité des besoins et des attentes langagiers relèvent des acquis antérieurs des migrants : la nature de leur capital éducatif (certains ont un degré d'instruction élevé, tandis que d'autres n'ont pas été scolarisés dans leur pays d'origine, ou seulement de façon limitée), celle de leur formation professionnelle et la composition de leur répertoire linguistique, où peuvent figurer des langues, acquises ou non par enseignement, utilisées en Europe comme langues nationales/officielles ou enseignées comme langues étrangères (l'allemand, l'anglais, l'espagnol ou le français, par exemple). Il convient de tenir compte des proximités entre la langue d'origine et la/une langue du pays d'accueil (en particulier entre une langue à alphabet latin

et une langue faisant appel à un autre alphabet, ou une langue à système graphique non alphabétique).

Il convient aussi de prendre en compte le « moment » de la migration : phase antérieure à la migration effective ou arrivée dans la société d'accueil (lorsque le besoin est urgent), forme de l'installation (brève, constituée de séjours alternés réguliers entre les pays, de longue durée, commandée par un projet de retour, considérée comme définitive, etc.).

Enfin, il faut se garder de considérer qu'une « bonne » connaissance factuelle de la société d'accueil et une « bonne » maîtrise de sa/ses langue(s) sont nécessairement signe d'intégration. L'adhésion aux valeurs fondamentales de celle-ci est un processus socio-affectif et identitaire qui doit être caractérisé par un ensemble de paramètres et apprécié en fonction du comportement global des migrants, et non de leurs seules aptitudes linguistiques. A l'inverse, donc, une maîtrise considérée comme « faible » de la langue cible ne signifie pas automatiquement que l'on n'a pas adhéré aux valeurs fondatrices de la société d'accueil.

Les formations en langue qui ne tiendraient pas compte de ces facteurs et de la diversité de ces contextes ont peu de chances d'être efficaces. Les Etats membres doivent opter pour des cours flexibles, des formes d'évaluation et de tests « sur mesure », aussi adaptés que possible aux personnes et aux groupes, en fonction des investissements considérés comme acceptables pour créer et maintenir la cohésion sociale. Le degré d'adaptabilité des formations à des groupes spécifiques de migrants est une question de ressources et dépend donc de décisions politiques dans chaque Etat membre.

Chapitre 2

Comment créer des formations en langue adaptées

L'organisation de formations pour migrants adultes dans la/les langue(s) de la société d'accueil relève du domaine général de la conception des formations en langues. Du fait de la complexité de ces questions, l'élaboration de telles formations exige de la part des institutions qui en sont chargées une qualité et une transparence toutes particulières. Le CECR est un instrument utile à cet égard, mais ce n'est pas le seul et il convient de l'utiliser de façon appropriée (voir section 2.2). Soulignons notamment qu'il n'est absolument pas suffisant de fixer un niveau du CECR à atteindre pour « définir » un cours de langue.

2.1. Le processus général

Le processus général de la conception des formations peut être résumé comme suit :

- ▶ caractériser les groupes d'apprenants concernés : l'expression cours de langue « pour migrants » est trop générale, entre autres parce que ces personnes peuvent présenter des répertoires de langues et des niveaux de connaissance de la langue de la société d'accueil très variés ;
- ▶ définir les besoins langagiers, c'est-à-dire les situations de communication (orale et écrite) que les migrants adultes concernés souhaitent devenir capables de gérer ou que l'on veut qu'elles soient capables de gérer ;

- ▶ à partir des situations ainsi identifiées, spécifier des objectifs par type d'activité (interaction orale, réception écrite, etc.) et par domaine (vie de famille, vie professionnelle, vie sociale, etc.) en utilisant à cette fin les descripteurs du CECR;
- ▶ établir les objectifs opérationnels correspondants en prenant appui sur les *Descriptions des niveaux de référence*⁹ du CECR (DNR) disponibles; on aboutit ainsi à la spécification d'un *profil des compétences visées*;
- ▶ répartir ces objectifs en séquences d'activités, en tenant compte, le plus possible, du volume horaire d'enseignement disponible et des rythmes d'apprentissage;
- ▶ définir la ou les structure(s) de ces séquences d'enseignement;
- ▶ définir les méthodologies d'enseignement; on pourra privilégier les démarches d'enseignement/apprentissage actives et autonomes, mais il importe de prendre très attentivement en considération la culture éducative des apprenants, c'est-à-dire leurs habitudes d'apprentissage et leurs attentes par rapport à l'enseignement;
- ▶ conseiller aux apprenants d'auto-évaluer leurs acquis;
- ▶ évaluer les acquis;
- ▶ et, éventuellement, préparer les apprenants à des tests.

La nécessaire diversification des formations en langue ne doit pas nous faire oublier que bon nombre de migrants sont quotidiennement en contact avec la langue majoritaire et qu'ils ont besoin de l'utiliser dans « la vraie vie ». Cet emploi de la langue dans des situations informelles, où le sens du discours peut être partiellement déduit du contexte, est une façon efficace, pour tous les apprenants, de développer leurs compétences en langues. Par conséquent, il convient de créer un environnement d'apprentissage social, ou de développer les liens que les migrants ont établis dans leur entourage (dans leur immeuble, leur rue, leur quartier, sur leur lieu de travail, etc.) en encourageant les interactions positives¹⁰. Cela ne signifie pas pour autant qu'il ne faille plus assurer de formations en langues, mais plutôt qu'il faudrait y intégrer les expériences vécues en dehors du cadre des cours afin d'enrichir ces formations. Par ailleurs, dans cette optique, il importe de faire en sorte que l'environnement social

9. *Les Descriptions des niveaux de référence par langue sont liées aux niveaux définis dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). On trouvera des informations complémentaires à l'adresse suivante : www.coe.int/lang/FR Section DNR.*

10. Voir A. Orton (2012) : *Développement d'un sentiment d'appartenance chez les migrants par des interactions positives*, Conseil de l'Europe.

favorise autant que possible l'apprentissage naturel, en informant les parties prenantes des questions en jeu et en leur donnant des orientations pour les aider à gérer le développement linguistique des migrants de façon positive et encourageante (bienveillance linguistique). Tout cela illustre bien la nature « à double sens » de l'intégration.

2.2. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'intégration linguistique des migrants adultes

Les niveaux de compétence du CECR¹¹ sont souvent utilisés pour définir les objectifs d'apprentissage des formations en langue destinées aux migrants adultes. Mais cela ne saurait garantir la qualité de ces formations, ni leur capacité à répondre aux besoins des apprenants migrants.

Il faut reconnaître que les projets éducatifs du Conseil de l'Europe ont toujours eu pour objectif de renforcer la capacité des individus à contribuer au processus démocratique, que ce soit au niveau national, régional ou local. Depuis les années 1970, les projets d'éducation aux langues¹² menés par l'Organisation se concentrent sur l'apprentissage des langues aux fins de la communication et de l'échange. En effet, un tel apprentissage peut renforcer les compétences sociales, culturelles, politiques, académiques/intellectuelles et professionnelles d'un individu. Ces considérations aident à comprendre la nature du CECR: le *Cadre* propose une description aussi exhaustive que possible de ce qu'un utilisateur/apprenant individuel est capable de *faire* dans une langue seconde ou une langue étrangère. Soulignons que le CECR est bien plus qu'un simple instrument technique. Ses échelles de compétences en langue ont été établies à partir d'une analyse taxinomique détaillée de l'utilisation de la langue, d'une part, et des compétences auxquelles il est fait appel dans tout acte de communication, d'autre part. Cet instrument, qui n'est pas normatif, propose également un large éventail d'options méthodologiques pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation.

Les six niveaux de compétence définis dans le CECR reflètent le parcours classique d'apprentissage des langues dans les cultures éducatives européennes: l'apprentissage à des fins de communication générale (A1 – B1) constitue une

11. Voir Note 6.

12. Consulter le site de l'Unité des Politiques linguistiques (www.coe.int/lang/FR). Un aperçu des anciens projets (1957-2001) est disponible dans la rubrique Domaines d'activités / Aperçu historique.

base pour l'acquisition de compétences plus complexes (B2 – C2), qui, progressivement, interagissent avec l'utilisation académique et professionnelle de la langue cible.

Aux niveaux inférieurs, l'accent est mis davantage sur la communication orale que sur la communication écrite ; les compétences en compréhension de l'écrit et en production écrite viennent soutenir le répertoire essentiellement oral de l'apprenant :

■ le niveau **A1** est le niveau le plus élémentaire d'utilisation productive de la langue : l'apprenant est capable d'interactions simples (c'est-à-dire qu'il ne se contente pas de répéter des mots ou expressions toutes faites). A ce niveau, il peut *comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets* (CECR, p. 25), *comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues* (CECR, p. 26), et *porter des détails personnels dans un questionnaire* (CECR, p. 26).

■ au niveau **A2**, l'apprenant est capable de se débrouiller dans un éventail d'interactions sociales élémentaires et de mener à bien un échange simple dans un magasin, à la poste ou à la banque. Il peut *communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels* (CECR, p. 25), *trouver une information particulière prévisible sur des sujets et activités familiers* (CECR, p. 26) et *écrire des notes et messages simples et courts* concernant des nécessités immédiates (CECR, p. 26).

■ au niveau **B1**, l'apprenant est en mesure de poursuivre une interaction et d'obtenir ce qu'il veut dans divers types de contextes, et de faire face habilement aux problèmes de la vie quotidienne. Il peut *se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée* (CECR, p. 25), *comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à [son] travail* (CECR, p. 26), et *écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui [l'] intéressent personnellement* (CECR, p. 26).

Aux niveaux supérieurs, la compréhension de l'écrit et la production écrite prennent de l'importance, la maîtrise de la langue par les apprenants étant de plus en plus liée à leurs domaines de spécialité académique et/ou professionnelle :

■ au niveau **B2**, l'apprenant peut présenter un argumentaire construit et efficace, il est capable de faire mieux que simplement « se débrouiller » dans le discours social et il a davantage conscience de la langue. Il peut *parcourir*

rapidement un texte long et complexe et en relever les points pertinents (CECR, p. 58) et écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à [son] domaine d'intérêt (CECR, p. 51).

■ l'apprenant de niveau **C1** a facilement accès à une large gamme de discours, ce qui lui permet de communiquer avec aisance et spontanéité. Il peut *comprendre dans le détail une gamme étendue de textes que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou universitaire (CECR, p. 58) et écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants (CECR, p. 51) ;*

■ au niveau **C2**, l'apprenant communique avec un grand degré de précision, de pertinence et d'aisance. Il peut *comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit (CECR, p. 57) et écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté. (CECR, p. 52).*

Il est à noter que seule une minorité d'apprenants en langues étrangères parvient à atteindre les plus hauts niveaux de compétence en langue.

Cette brève description des niveaux de compétence ne doit pas nous faire perdre de vue deux des plus importantes caractéristiques du CECR, à savoir sa division des utilisations de la langue en quatre grands domaines de compétence (la réception, la production, l'interaction et la médiation) et les échelles illustratives qu'il propose pour les formes orales et écrites de ces trois premiers domaines (écouter et lire ; parler et écrire ; et interaction orale et écrite). Cette approche permet de tenir compte du fait que nous n'atteignons pas toujours le même niveau de compétence dans toutes les activités, tout en rappelant que les niveaux du CECR ne sont pas des normes globales.

Soulignons également que le CECR décrit de façon aussi exhaustive que possible les compétences en langue de l'utilisateur/apprenant. En particulier, la compétence linguistique au sens étroit (les connaissances en grammaire et en vocabulaire assimilées) ne représente qu'une partie de la compétence communicative dans une langue, celle-ci englobant également la compétence sociolinguistique et pragmatique. En d'autres termes, les curriculums et programmes d'apprentissage fondés sur le CECR ne doivent pas définir uniquement les connaissances grammaticales et le vocabulaire à acquérir – loin s'en faut : ils doivent également, par exemple, viser à doter les apprenants de la capacité à communiquer de façon appropriée en tenant compte des conventions en matière de politesse, des normes d'interaction locales et d'autres facteurs sociolinguistiques.

Le CECR est un instrument analytique extrêmement utile, mais il doit toujours être utilisé en liaison avec d'autres instruments et processus (analyse des besoins, *Descriptions de niveaux de référence* (DNR) par langue¹³, méthodes d'enseignement appropriées, etc.).

2.3. Le CECR et l'analyse des besoins des migrants adultes

Etant donné que le CECR se veut un outil « suffisamment exhaustif, transparent et cohérent » (CECR, p. 12-13), il ne propose pas de solution toute faite pour l'apprentissage des langues, dans quelque domaine que ce soit. Aussi, l'utilisation de l'instrument pour l'élaboration de programmes d'apprentissage des langues ou pour la spécification de répertoires de communication à des fins d'évaluation demande *toujours* trois types d'adaptation. Tout d'abord, il convient d'opérer une sélection. En effet, aucun programme ou répertoire pour l'évaluation ne saurait couvrir *toutes* les dimensions du CECR, même dans un seul domaine d'utilisation de la langue à un niveau de compétence donné. Ensuite, il s'agit de « traduire » les éléments ainsi sélectionnés dans la langue concernée, le CECR n'étant lié à aucune langue en particulier. Enfin, la sélection doit être mise en contexte afin de tenir compte des besoins des apprenants concernés. Cela entraîne une conséquence importante, que l'on a souvent tendance à oublier : *dans « la vraie vie », le niveau A2 (par exemple) n'existe pas, il n'y a qu'une infinie variété de répertoires de communication dans des langues spécifiques qui correspondent plus ou moins à certains ou à tous les éléments de la définition du niveau A2 donnée dans le CECR.*

Il convient de garder ces considérations à l'esprit chaque fois que l'on utilise l'appareil descriptif du CECR pour fixer le niveau de compétence que les migrants adultes sont censés atteindre dans la langue de la société d'accueil. Dans le cas des migrants qui apprennent le français¹⁴, par exemple, il existe un niveau A1.1 qui renvoie à des compétences pouvant être acquises en autonomie ou dans le cadre d'une formation. Ce niveau permet de valoriser les premiers progrès effectués par les migrants, tout en donnant des indications aux concepteurs de formations et aux évaluateurs. Dans la mesure où il repose sur le CECR, il est clairement et explicitement relié aux niveaux

13. Les « Descriptions de niveaux de référence (DNR) par langue » sont basées sur les niveaux décrits dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Pour plus d'information voir www.coe.int/lang/fr – Section DNR.

14. Niveau A1.1 pour le français (publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés). *Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, 2006, J.-C. Beacco et alii, Paris, Didier.

supérieurs de compétence en français, mais sa création a demandé la mise au point de nouveaux descripteurs et l'inclusion de nombreux éléments de vocabulaire qui ne sont pas très fréquents mais néanmoins essentiels pour les migrants adultes parce qu'ils sont liés aux procédures administratives et autres, auxquelles les migrants sont confrontés et doivent savoir faire face.

Conformément à l'importance attachée par le Conseil de l'Europe au citoyen individuel et à l'accent mis dans le CECR sur l'action de l'apprenant/utilisateur de langue en tant qu'individu, la sélection, la « traduction » et la mise en contexte doivent toujours se faire après analyse des besoins des apprenants concernés. Au début du chapitre 4 du *Cadre* (« L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur »), les auteurs énumèrent les questions que les utilisateurs de l'instrument sont amenés à se poser au fur et à mesure qu'ils parcourent ses différentes sections. Ces questions (CECR, p. 40) constituent un point de départ pour l'analyse des besoins ; il est donc utile d'en citer quelques-unes ci-dessous :

- ▶ Puis-je prévoir dans quels domaines mes apprenants opéreront et à quelles situations ils devront faire face ? Si oui, quels rôles joueront-ils ?
- ▶ A quel genre de personnes auront-ils affaire ?
- ▶ Quelles seront leurs relations personnelles et institutionnelles et dans quel cadre institutionnel ?
- ▶ A quels objets auront-ils besoin de faire référence ?
- ▶ Quelles tâches devront-ils accomplir ?
- ▶ Quels thèmes auront-ils besoin de traiter ?
- ▶ Devront-ils parler ou seulement écouter et lire en comprenant le sens ?
- ▶ Qu'est-ce qu'ils écouteront ou liront ?
- ▶ Dans quelles conditions devront-ils agir ?
- ▶ A quelle connaissance du monde ou d'une autre culture devront-ils faire appel ?
- ▶ Quelles compétences devront-ils avoir acquises ? Comment peuvent-ils rester eux-mêmes sans être mal compris ?

Ces questions sont aussi pertinentes pour les migrants adultes que pour tous les autres types d'apprenants. Il convient également de se les poser lors de la conception de formations en langue et de la spécification du répertoire de communication que les tests de langues pour migrants adultes visent à évaluer.

Comme l'indique l'ordre des questions, toute analyse des besoins langagiers communicationnels des migrants adultes doit commencer par un examen du

ou des contextes dans le(s)quel(s) ceux-ci sont susceptibles de communiquer, en tenant compte des contraintes liées à leur situation ou à d'autres facteurs. Une fois cette étape franchie, il devrait être possible de définir les thèmes de communication qu'ils doivent savoir traiter, les tâches qu'ils doivent être en mesure de réaliser et les objectifs de communication qu'ils doivent atteindre. Ces données peuvent ensuite être utilisées pour identifier les types d'activités langagières (réception, production et interaction) qu'ils doivent maîtriser, ainsi que le niveau de compétence à atteindre. Ces objectifs peuvent être vérifiés en examinant l'éventail des textes (oraux et écrits) qu'ils seront appelés à comprendre et à produire. La dernière étape consiste à adapter ce répertoire, qui s'inscrit dans un contexte donné, à une langue spécifique en intégrant des grilles de compétences langagières en communication élaborées de façon pertinente.

Il y a deux règles à observer strictement lors de cet exercice : premièrement, il s'agit d'identifier le répertoire de communication *minimum* dont ont besoin les migrants adultes pour évoluer au sein de la société d'accueil et, deuxièmement, de tenir compte, à tous les stades du processus, des difficultés d'apprentissage qui s'accumulent progressivement. Généralement, les migrants adultes suivent des formations à temps partiel. L'apprentissage de la langue ne figure pas forcément parmi leurs priorités, notamment s'ils doivent s'occuper de leur famille, et la culture éducative de leur pays d'origine peut être très différente de celle de leur pays d'accueil. Ces facteurs doivent être pris en compte pour éviter que les critères linguistiques et les formations en langue ne représentent des obstacles insurmontables pour eux.

Comme souligné plus haut, « migrant adulte » ne constitue pas une catégorie linguistique en soi. Aussi, toute analyse des besoins doit être conduite en tenant compte de la diversité des populations concernées. Les migrants adultes viennent souvent de pays différents, ne parlent pas la même langue, peuvent être issus d'une grande diversité de groupes ethniques et avoir des attitudes, des valeurs et des croyances très variées. Ils peuvent aussi avoir des parcours éducatifs très disparates et certains d'entre eux peuvent être fonctionnellement illettrés dans leur langue d'origine. En d'autres termes, il peut y avoir un important décalage entre les compétences très diverses que les migrants adultes possèdent déjà et celles que l'on attend qu'ils acquièrent dans la langue de leur communauté d'accueil. Les efforts d'apprentissage qu'ils doivent fournir sont d'autant plus importants et, pour les enseignants, cela représente un défi de taille sur le plan pédagogique. Ce décalage doit aussi être pris en compte lors de la conception de formations en langue pour migrants adultes ou de la spécification des répertoires de communication sur lesquels reposent les tests officiels.

Il pourrait être utile, pour illustrer ces propos, de donner un exemple concret d'analyse des besoins fondée sur le CECR. Prenons le cas des migrants adultes qui souhaitent obtenir un titre de séjour permanent, par exemple. Compte tenu du temps que ceux-ci peuvent raisonnablement consacrer à l'apprentissage de la langue, on peut établir qu'il convient d'accorder la priorité à la communication dans les domaines public et professionnel pour donner à ces apprenants les moyens de traiter avec les administrations ou avec leur banque, de communiquer avec le personnel scolaire ou médical et de répondre aux exigences du monde professionnel. Le domaine privé est également pertinent pour cette catégorie d'apprenants étant donné qu'il recouvre la communication informelle avec les collègues de travail et les membres de la communauté avec lesquels ils ne partagent pas la même langue d'origine. Mais, dans ce domaine, il est préférable de laisser l'acquisition de compétences se faire selon le processus « naturel » : plus les migrants s'efforcent de communiquer avec leurs collègues et voisins, plus ils améliorent leur communication avec eux. Dans la plupart des formations en langue, la langue cible est probablement la langue d'instruction, mais on peut aussi conclure de cette analyse que le répertoire cible peut être limité à l'objectif immédiat d'apprendre la langue de la communauté d'accueil à des fins de communication.

S'agissant des activités langagières de communication, c'est peut-être sur la compréhension de l'oral qu'il convient de mettre l'accent (il faut que les migrants adultes puissent comprendre les représentants des autorités qui leur posent des questions, leurs supérieurs hiérarchiques ou chefs d'équipe lorsqu'ils leur donnent des instructions sur leur lieu de travail, ainsi que les consignes de sécurité et les règlements sanitaires), ainsi que sur l'interaction orale – à des fins plus transactionnelles que sociales (encore une fois, pour interagir avec les représentants des autorités et les supérieurs hiérarchiques/chefs d'équipe). Par conséquent, le répertoire cible idéal peut impliquer plus d'un niveau du CECR¹⁵, peut-être le niveau A2 en compréhension de l'oral et en interaction orale (tâches transactionnelles seulement), et le niveau A1 en compréhension de l'écrit (en mettant fortement l'accent sur les avis publics et les instructions écrites) et en production écrite (essentiellement pour être en mesure de remplir des formulaires, avec de l'aide en cas de besoin). Le fait que la production écrite joue un rôle relativement mineur dans le répertoire

15. Des exemples concrets figurent dans *Le Portfolio européen des langues pour migrants adultes : Guide à l'usage des enseignants*, Barbara Lazenby Simpson. Voir en particulier le chapitre 7 de ce Guide (www.coe.int/lang-migrants/fr - « Instruments ») et la section 3.6 du présent document.

cible ne signifie pas, bien entendu, que les apprenants ne doivent pas utiliser et développer plus avant leurs compétences écrites dans le cadre de leur apprentissage.

L'expérience montre que l'acquisition d'un tel répertoire peut représenter un objectif trop ambitieux pour bon nombre de migrants. Dans ce cas, il peut être pertinent de revoir cet objectif à la baisse et de viser un répertoire qui se concentre sur les mêmes domaines et activités langagières, peut-être exclusivement de niveau A1, en gardant à l'esprit que le niveau A1 correspond à un répertoire suffisant pour des objectifs de communication limités, et en partant toujours du principe que la formation en langue qu'ils suivent est censée aider les migrants, et non entraîner une discrimination à leur égard.

2.4. Besoins subjectifs, apprentissage autonome et Portfolio européen des langues

Jusqu'ici, les besoins des migrants adultes ont été abordés sous l'angle des tâches de communication qu'ils seront amenés à réaliser dans différents domaines d'utilisation de la langue. Ces besoins sont parfois dits « objectifs » car ils peuvent être analysés par les concepteurs de cours, les concepteurs de supports pédagogiques et les enseignants sur la base d'informations objectives concernant les apprenants. Mais il importe également de prendre en compte les besoins subjectifs dans le processus d'apprentissage de la langue, qui tiennent à des facteurs comme l'attitude et la motivation, le style d'apprentissage, l'aptitude à apprendre et les compétences en apprentissage. Une amélioration de l'attitude et de la motivation peut être obtenue si la formation en question repose sur une analyse suffisamment détaillée des besoins objectifs de l'apprenant. Cela permet en effet de garantir la clarté et la pertinence des buts de l'apprentissage. En revanche, les besoins subjectifs liés à l'apprentissage proprement dit ne peuvent être identifiés qu'une fois la formation commencée. Autrement dit, une analyse des besoins objectifs de l'apprenant peut servir de base pour l'élaboration du programme, mais il incombe à l'enseignant de déceler les besoins subjectifs et d'y répondre. Etant donné que ces besoins subjectifs évoluent avec la progression dans l'apprentissage, il s'agit d'une tâche permanente. Et comme il s'agit de besoins individuels, l'enseignant ne peut assumer à lui seul cette responsabilité. Comme cela est souligné par les auteurs du CECR, « ce sont les apprenants qui sont, en fin de compte, concernés par l'acquisition de la langue et le processus d'apprentissage » ; « [...] lorsque l'enseignement proprement dit s'arrête, l'apprentissage qui suit doit se faire en autonomie ». A leur sens, l'apprentissage autonome « peut être

encouragé si l'on considère "qu'apprendre à apprendre" fait partie intégrante de l'apprentissage langagier » (CECR, p. 110). Le Conseil de l'Europe a toujours encouragé l'apprentissage tout au long de la vie¹⁶ ainsi que le développement de la capacité des apprenants à gérer leur propre apprentissage. Cela est particulièrement pertinent pour les migrants adultes, qui vont poursuivre leur apprentissage informel longtemps après la fin de leur cours de langue.

Le Conseil de l'Europe a élaboré le *Portfolio européen des langues* (PEL) parallèlement au CECR en partie afin de favoriser l'apprentissage autonome ; une version du PEL a été spécialement conçue à l'usage des migrants adultes¹⁷. Le PEL comporte trois composantes obligatoires :

- ▶ un passeport de langues, qui présente le profil linguistique (régulièrement mis à jour) de l'apprenant ;
- ▶ une biographie langagière, qui sert de support à la réflexion sur l'apprentissage et l'utilisation des langues et qui est axée sur la fixation d'objectifs et l'auto-évaluation, les stratégies d'apprentissage, la dimension interculturelle de l'apprentissage des langues et le plurilinguisme (c'est-à-dire la capacité à communiquer dans au moins deux langues, à quelque niveau de compétence que ce soit) ;
- ▶ un dossier, dans lequel le détenteur rassemble des échantillons de travaux qui reflètent son niveau de compétence et ses expériences interculturelles (cette partie peut aussi être utilisée pour organiser les travaux en cours).

La biographie langagière comporte des listes de repérage constituées de descripteurs de « capacités de faire » classées selon les activités et niveaux de compétence décrits dans le CECR. Ces listes permettent à l'apprenant de définir des cibles d'apprentissage et d'évaluer ses acquis, qu'il consigne régulièrement dans le passeport de langue en s'aidant de la grille pour l'auto-évaluation¹⁸ contenue dans le CECR. Dès lors que l'auto-évaluation des apprenants est étayée par des justificatifs de leurs acquis, le PEL peut aussi constituer un instrument d'évaluation à part entière (voir plus loin, point 3.6). Il convient toutefois de souligner que le principe de l'auto-évaluation n'est pas encore très répandu dans les cultures éducatives et qu'il doit être très clairement expliqué aux migrants adultes.

16. Voir par exemple David Little, *L'intégration linguistique des migrants adultes et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, 2012 (www.coe.int/lang-migrants/fr).

17. *Le Portfolio européen des langues (PEL) pour les migrants adultes : apprendre la langue du pays hôte*, 2012, Barbara Lazenby Simpson. Voir les autres documents accompagnant cette version du PEL dans la section 'Instruments' du site ILMA (www.coe.int/lang-migrants/fr).

18. Disponible en 31 langues (www.coe.int/portfolio/fr).

Le PEL peut favoriser l'intégration linguistique des migrants adultes et contribuer à répondre à leurs besoins de deux autres manières. Etant donné qu'il vise à soutenir le développement du plurilinguisme, le PEL leur permet de consigner leurs compétences dans les langues qu'ils connaissent et de mener une réflexion à cet égard tout en utilisant la langue de leur pays d'accueil. La prise de conscience, par un apprenant, de son capital linguistique et du rôle que celui-ci peut jouer dans son intégration peut être un important facteur de motivation. Enfin, parce qu'il vise en outre à soutenir le développement de la conscience interculturelle, le PEL peut aider les migrants adultes à mieux comprendre les similitudes et les différences entre la langue de leur pays d'accueil et celle de leur pays d'origine.

2.5. Méthodologies d'enseignement et cultures éducatives des migrants adultes

Pour l'élaboration de cours destinés aux migrants adultes, on pourra vouloir utiliser les méthodes d'enseignement les plus récentes ou celles réputées les plus efficaces, comme des méthodes actives par tâches et activités. Celles-ci ont d'ailleurs été utilisées dès leur apparition (dans les années 1975) pour des formations destinées aux migrants (comme Jupp & Hodlin, *Industrial English*, 1975). Mais les adultes migrants sont porteurs de certaines conceptions de ce qu'est l'enseignement et l'apprentissage, conceptions qu'ils ont construites à partir de leur expérience personnelle de l'École ou des représentations sociales ordinaires qui servent communément à les décrire et à les expliquer. Comme tous les apprenants qui changent de milieu éducatif, il leur faut comprendre et s'adapter à de nouvelles normes de fonctionnement de l'institution éducative. On nommera culture éducative ces normes et les représentations que l'on s'en fait.

Les conceptions et l'expérience de l'enseignant natif et celles des apprenants ne sont pas nécessairement communes et elles peuvent donc être source de malentendus. L'enseignant peut privilégier des activités dans lesquelles les apprenants réalisent des tâches simples ou complexes, répétitives ou ouvertes, dotées d'une certaine pertinence sociale, ou les inviter à s'impliquer dans des activités autonomes ou de groupe. Mais il faut tenir compte de pratiques d'enseignement répandues, comme apprendre par cœur, enrichir son vocabulaire au moyen de dictionnaires bilingues, valoriser la « grammaire », tout traduire et tout noter par écrit, etc. On ne saurait, là non plus, proposer une solution standard unique : il faut inventer et négocier au cas par cas les formes de l'enseignement, en tenant cependant compte de la nature des épreuves qui

constituent les tests et les certifications en langues que les adultes migrants peuvent être tenus de présenter.

Ceci posé, on pourra chercher à privilégier des activités reposant sur la simulation en classe d'échanges verbaux (prendre rendez-vous avec un professeur de ses enfants, consulter un médecin, lire les programmes de télévision ou un manuel professionnel, regarder les informations télévisées) ou en situation réelle donc « en dehors » de la classe (acheter des tickets à un distributeur, demander son chemin, consulter un dictionnaire papier ou en ligne, lire des articles Wikipédia traitant de la société d'accueil...).

Si les apprenants acceptent de réaliser des activités semi-autonomes hors du temps de la classe, en supposant qu'ils ont accès aux ressources de communication informatiques et qu'ils en ont le temps, il serait souhaitable de leur proposer des activités accroissant l'exposition à la langue qu'ils sont en train d'apprendre, à réaliser sur Internet par exemple, à partir de consignes claires et sur des supports adaptés. Ces tâches individuelles et collectives feront alors l'objet de mises au point en classe (et peuvent être évaluées), ce qui tendrait à donner davantage de pertinence, de réalisme et de légitimité à la formation.

Il est clair que des formations de ce type ne peuvent être assurées que par des enseignants dûment qualifiés, qu'ils soient bénévoles ou rémunérés. La réussite de ces programmes dépend en grande partie des qualifications professionnelles des enseignants (et de leurs compétences en communication humaine). Il est donc important de fournir des formations pour les enseignants, notamment (mais pas exclusivement) au niveau universitaire, débouchant sur un diplôme national officiel.

2.6. L'importance de la transparence et de la qualité

Les droits de l'homme, qui sont au cœur des préoccupations du Conseil de l'Europe, englobent le droit à une éducation de qualité¹⁹. L'assurance qualité est la démarche consistant à analyser régulièrement la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage et des évaluations. Cela peut conduire à apporter des modifications afin de maintenir les normes définies ou pour veiller à ce que les besoins des personnes qui suivent ces formations et de celles qui les financent soient pris en compte. Il est préférable de partager la responsabilité de l'assurance qualité entre les personnes chargées de l'organisation et de la

19. Conseil de l'Europe, Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux Etats membres en vue d'assurer une éducation de qualité.

mise en œuvre des formations, de la conception et de la gestion des procédures d'évaluation, et de la supervision²⁰. La procédure prévoit aussi de recueillir l'avis des apprenants. En ce qui concerne les formations linguistiques destinées aux migrants adultes, l'assurance qualité exige de mener régulièrement des évaluations afin de déterminer, par exemple :

- ▶ si les besoins de chaque migrant sont pris en compte dans la conception des formations ;
- ▶ si ces formations permettent de renforcer la capacité des migrants à prendre part à des transactions et échanges sociaux pertinents avec les membres de la communauté d'accueil et si les difficultés liées à des problèmes de langue que rencontrent les migrants diminuent progressivement ;
- ▶ si les cultures et langue(s) d'origine des migrants sont respectées et, le cas échéant, soutenues, parallèlement à l'apprentissage par les migrants de la langue et des habitudes de la communauté d'accueil.

Pour l'évaluation des compétences des migrants dans la langue de la société d'accueil, l'assurance qualité met l'accent sur des questions diverses, par exemple :

- ▶ Le format du test tient-il compte des capacités potentiellement limitées des candidats ?
- ▶ Des dispositions adéquates sont-elles prises à l'égard des candidats ayant des besoins particuliers ? Par exemple, troubles psychiques temporaires ou permanents, maladie temporaire ou de longue durée, illettrisme dans la langue d'origine ou dans la langue du pays d'accueil, ou toute autre circonstance susceptible de rendre difficile ou impossible la réalisation du test dans les mêmes conditions que les autres candidats.
- ▶ Les candidats ont-ils facilement accès aux informations relatives aux procédures et outils utilisés pour les tests ?

Le *contrôle qualité* peut également être important dans le cas des formations en langues destinées aux migrants adultes. Cela nécessite de recourir à une méthode d'échantillonnage afin de vérifier de temps à autre le maintien des normes de qualité définies. Pour ce faire, on pourra par exemple procéder à des observations inopinées de cours représentatifs, ou poser à des apprenants

20. Voir en particulier Richard Rossner, *Guide de l'auto-évaluation à l'usage des prestataires de formations en langue pour migrants adultes*, qui comporte un questionnaire détaillé (www.coe.int/lang-migrants/fr – section « Instruments »).

choisis au hasard des questions sur des aspects spécifiques de leur formation. Le contrôle qualité est souvent effectué par des organismes extérieurs, par exemple pour renouveler un agrément dans le cadre d'une procédure obligatoire ou d'un programme public. Le contrôle qualité est une composante standard des procédures d'évaluation des formations linguistiques et une garantie de leur validité et de leur fiabilité.

La *gestion de la qualité* vise à garantir, au sein d'une organisation, l'existence d'une approche continue et systématique de l'assurance qualité, ainsi qu'un souci constant de rechercher des possibilités d'amélioration. Elle consiste également à analyser les types de changement qui permettraient des améliorations de la qualité, à évaluer le coût de ces changements et à veiller à ce qu'ils soient pilotés de façon appropriée, de façon à garantir une bonne mise en œuvre. Une composante importante de la gestion de la qualité dans l'éducation en langues est la référence à des cadres et à des critères de référence ayant fait l'objet de recherches approfondies et indépendants du prestataire. En ce qui concerne les buts et les contenus des formations, le CECR constitue une référence précieuse. Dans toutes les formes d'éducation langagière, la formation appropriée des enseignants est fondamentale et joue un grand rôle dans l'assurance qualité, le contrôle qualité et la gestion de la qualité²¹.

21. Le site consacré à l'intégration linguistique des migrants adultes (ILMA) offre plusieurs documents de réflexion sur ces questions, dont un document d'orientation intitulé *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes* (Jean-Claude Beacco, 2008) et un autre sur *L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et de formation en langue pour les migrants adultes – Lignes directrices et options*, (Richard Rossner, 2008). Voir également la section « mots clés ».

Chapitre 3

Evaluation des compétences linguistiques des migrants

De récentes enquêtes et rapports de recherche font clairement apparaître que les « tests d'intégration » sont devenus une pratique bien établie dans de nombreux Etats membres du Conseil de l'Europe²². Ces tests sont systématiquement employés avant l'entrée dans le pays afin de déterminer le niveau de compétence linguistique, voire, dans certains pays, les connaissances en éducation civique. La plupart, cependant, ne concernent que la langue et ne fournissent aucune information ni soutien en vue de faciliter l'intégration dans d'autres domaines. Des tests sont également utilisés à un stade ultérieur du processus d'immigration afin de déterminer l'admissibilité à un droit de séjour permanent ou à l'acquisition de la nationalité. Là encore, l'accent est mis principalement sur les acquis linguistiques, bien que nombre de pays évaluent désormais également la connaissance de questions civiques. Cependant, au vu de la nature des « tests d'intégration » imposés par les gouvernements, beaucoup ont de plus en plus le sentiment que, bien souvent, ces tests sont simplement un moyen de limiter le nombre des immigrants plutôt qu'un véritable outil au service de l'intégration. Si telle est la perception des migrants concernés, cela risque de discréditer et fragiliser les dispositifs qui sont véritablement destinés à améliorer leur intégration.

22. Voir Note 3.

Un autre facteur à prendre en considération est que les « tests d'intégration » touchent de façon disproportionnée certains groupes de personnes. En vertu du principe de « libre circulation » de l'Union européenne, les ressortissants européens ne sont soumis à un test que s'ils demandent la nationalité d'un autre Etat membre de l'Union européenne. Même dans ce cas de figure, cette pratique est loin d'être universelle. En outre, les personnes qui sollicitent la nationalité d'un autre Etat membre de l'Union représentent moins de 5 % du total des demandes dans l'ensemble de l'Union européenne (source Eurostat, statistiques sur la migration). Autrement dit, si l'objectif général des tests est une meilleure intégration des migrants, une proportion non négligeable de personnes est exclue du processus, ce qui soulève des préoccupations sur le plan de l'équité de traitement. Des mesures devraient donc être prises pour veiller à établir une distinction claire entre les dispositifs conçus dans un but spécifique de gestion de l'immigration et les tests qui cherchent à mesurer et à appuyer les progrès d'une personne dans son « parcours d'intégration », même si les méthodes employées dans l'un et l'autre cas peuvent présenter des similitudes.

3.1. Principes directeurs pour l'évaluation

On constate des différences entre les tests conçus à des fins d'immigration et ceux utilisés dans les milieux de l'enseignement pour évaluer les progrès dans les programmes linguistiques. Un certain nombre de « tests d'intégration » employés par les Etats membres du Conseil de l'Europe et ailleurs sont conçus pour être administrés par des non-spécialistes (agents de l'immigration, entrepreneurs). Il peut s'agir de tests informatiques à choix multiples ou de tests comportant un entretien avec un fonctionnaire. Certains pays utilisent les certifications linguistiques ordinaires, tandis que d'autres disposent de tests spécifiquement conçus aux fins de l'immigration. Les tests utilisés par les établissements d'enseignement et par les organismes agréés d'évaluation linguistique tendent par ailleurs à être plus structurés et plus détaillés. Ils sont vérifiés en interne ou par un intervenant extérieur et couvrent généralement toutes les dimensions de l'acquisition linguistique (lecture, écriture, expression et compréhension orales).

Lors de l'élaboration du projet « Intégration linguistique des migrants adultes²³ » (ILMA), le Conseil de l'Europe a énoncé une série de principes directeurs dont

23. www.coe.int/lang-migrants/fr

plusieurs sont pertinents pour la question des tests de langue et d'intégration. Il importe notamment de :

■ **Définir les niveaux de compétences requis d'une manière réaliste et flexible qui reflète les besoins réels et les capacités des migrants.**

Le CECR peut servir à définir des « profils », par exemple le niveau A2 pour l'interaction orale, mais A1 pour la lecture ou l'interaction écrite – plutôt que des niveaux homogènes (A2 pour toutes les compétences). Quand on adapte les niveaux du CECR à des objectifs officiels tels que le droit de séjour ou l'acquisition de la nationalité, il est important de fixer des niveaux réalistes en gardant à l'esprit que, dans la plupart des sociétés, la majorité des locuteurs natifs n'a pas à accomplir les tâches langagières spécifiées dans les niveaux les plus élevés du CECR. Exiger de faire la preuve d'un niveau dit « suffisant » ou d'un « bon niveau » dans la langue officielle est non seulement trop vague pour être utile mais cela se fonde sur l'hypothèse, non vérifiée, que l'intégration dépendrait d'un niveau donné de compétence en langue.

■ **S'assurer que les tests officiels – là où il y est fait recours – sont conformes à des standards de qualité reconnus et ne sont pas dévoyés de leurs finalités pour exclure les migrants de la société.**

Lorsque des tests sont utilisés pour des objectifs officiels tels que le droit de séjour ou l'acquisition de la nationalité, ils devraient être conçus par des organismes professionnels, afin d'en assurer l'impartialité, la fiabilité et l'équité. Aucun lien n'est toutefois établi entre la réussite à un test et une intégration réussie ; les migrants peuvent être bien intégrés tout en ne disposant que de capacités langagières limitées ; les compétences en langues se développent au fil du temps par l'usage au quotidien. Elles ne constituent donc pas une précondition à la participation sociale mais en sont plutôt le résultat ; des formes alternatives d'évaluation telles que le *Portfolio européen des langues* démontrent ce qu'un apprenant peut faire dans une langue et peuvent compléter ou remplacer un test lié au CECR.

■ **Concevoir des mesures incitatives efficaces plutôt que des sanctions inopérantes ; des récompenses tangibles renforcent la motivation pour l'apprentissage de la langue – par exemple un accès plus rapide à l'emploi ou à des prestations sociales.**

Des sanctions qui tendent à forcer les migrants à apprendre peuvent aboutir à un apprentissage moins efficace et susciter des attitudes négatives envers

l'intégration ; des mesures disproportionnées peuvent être discriminatoires et enfreindre les droits fondamentaux des migrants.

Les tests de langue ne sont pas toujours la forme d'évaluation la plus appropriée pour les migrants adultes, notamment lorsqu'ils sont assortis de sanctions financières ou sociales, car ils risquent d'entamer la motivation des apprenants. Dans certains cas, par conséquent, il peut être préférable de chercher une alternative acceptable (voir section 3.6).

S'ils sont correctement conçus, élaborés et appliqués, les tests présentent les avantages suivants :

- ▶ standardisation et fiabilité des résultats, pour faciliter les comparaisons entre les candidats dans une même administration ou dans des administrations différentes ;
- ▶ évaluation des candidats en toute indépendance et objectivité ;
- ▶ possibilité de faire passer des tests à un grand nombre de candidats en peu de temps ;
- ▶ validité des tests, contribuant à garantir l'équité ;
- ▶ tests crédibles répondant à leurs objectifs.

Pour concevoir de bons tests, il convient, en tout premier lieu, de déterminer leur finalité et les exigences auxquelles sont confrontés les candidats dans la vie quotidienne. C'est seulement alors que l'on peut établir les spécifications du test. Le format du test, les critères de mesure de la performance et d'autres questions pratiques doivent être pris en compte dans ce processus. Le concepteur doit avant tout garder à l'esprit qu'il s'agit de donner aux candidats la possibilité de montrer qu'ils répondent aux critères d'évaluation et non pas de les condamner à l'échec.

Tous les candidats devraient pouvoir passer les tests de langue dans des conditions équitables. Ces tests doivent se dérouler dans des centres dûment agréés satisfaisant aux critères de qualité généraux²⁴. Le personnel de ces centres doit être compétent. Il s'agit également d'assurer un haut niveau de sécurité et de confidentialité tout au long du processus, et les conditions matérielles à l'intérieur du centre doivent être appropriées. Enfin, il convient de prendre toutes les dispositions nécessaires pour les candidats présentant des

24. *Guide de l'auto-évaluation à l'usage des prestataires de formations en langue pour migrants adultes*, 2012, Richard Rossner.

besoins spéciaux. La non-prise en compte de l'un quelconque de ces points est susceptible de porter atteinte aux droits fondamentaux des candidats. Il s'agit là de questions essentielles dans le cas des tests destinés aux migrants adultes, au même titre que celle de l'accès à ces tests. Le caractère payant de ceux-ci peut avoir un effet dissuasif et discriminatoire.

3.2. Tests avant l'arrivée

Le Commissaire aux droits de l'homme estime que les exigences imposées aux familles de migrants avant même qu'elles ne quittent leur pays posent problème au regard du respect des droits de l'homme. Dans un communiqué de presse de février 2011²⁵, le Commissaire déclare ainsi :

« En Europe, les immigrés ont de plus en plus de difficultés à faire venir leur famille. Même les résidents de longue durée et les citoyens naturalisés ont aujourd'hui tendance à être privés de ce droit car les politiques des pays d'accueil deviennent plus restrictives et plus sélectives. Les demandeurs doivent remplir des conditions excessives qui créent des obstacles insurmontables et les empêchent de vivre avec leurs proches () La tendance actuelle à ériger de nouvelles barrières à l'unité familiale est contraire aux normes des droits de l'homme. Le droit au respect de la vie familiale est garanti par les conventions internationales, en particulier la Convention européenne des droits de l'homme, la Charte sociale européenne révisée, la Convention européenne relative au statut juridique du travailleur migrant et la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (...) Priver un individu du droit de vivre avec les siens ne fait que rendre sa vie plus pénible – et son intégration encore plus difficile. »

Le Livre vert de la Commission européenne concernant la directive relative au droit au regroupement familial²⁶ soulève d'autres questions. Le point 2.1 est ainsi formulé :

« Comme déjà exposé dans le rapport d'évaluation, l'admissibilité des mesures d'intégration devrait dépendre des points de savoir si elles servent ou non à faciliter l'intégration et si elles respectent ou non les principes de proportionnalité et de subsidiarité. Pour les demandes de regroupement familial, les décisions concernant les tests à réussir devraient tenir compte de la disponibilité ou non de matériels (documents traduits, cours) pour s'y préparer et de leur accessibilité (situation, prix). Des circonstances individuelles particulières (tels qu'un alphabétisme prouvé ou une maladie) devraient également être prises en considération. »

25. Conseil de l'Europe : http://commissioner.cws.coe.int/tiki-view_blog_post.php?postId=114

26. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0735:FIN:FR:PDF>

Cela tend à indiquer, par conséquent, que toutes les modalités de tests avant l'entrée dans le pays doivent être souples et adaptées à l'objectif poursuivi, que le recours à des formules autres que les tests officiels devrait être envisagé et que, dans la mesure du possible, une aide financière devrait être accordée.

Du point de vue des gouvernements, il existe des arguments convaincants en faveur de l'utilisation de tests avant l'arrivée. Les pays d'immigration traditionnels comme les Etats-Unis, l'Australie, le Canada et la Nouvelle-Zélande ont eu recours à des systèmes à points qui leur permettent de recruter sur le marché du travail les migrants dont ils ont besoin pour assurer la stabilité économique et la croissance. De tels systèmes sont également avantageux pour les candidats à l'émigration au sens où il s'agit d'un processus ouvert et transparent qui garantit l'accès au pays concerné et à son marché du travail. Cela a par ailleurs des retombées positives à plus long terme dans la mesure où l'intégration économique par l'emploi est un facteur clé de la construction d'un sentiment « d'appartenance ».

La situation de l'Europe est toutefois différente. Traditionnellement terre d'émigration vers les pays susmentionnés, elle est soudain devenue terre d'immigration, en seulement quelques années et à grande échelle. Les types de migration diffèrent également. Un nombre considérable de migrants sont des travailleurs peu qualifiés ou des ouvriers spécialisés, accompagnés de leur famille, qui immigrent dans les Etats membres ou se déplacent entre ces Etats. Des dispositifs sont donc mis au point pour limiter leur nombre, ainsi que pour fournir un moyen de sélectionner les personnes ayant les compétences recherchées par les pays pour maintenir leur croissance économique. Cependant, le recours à de tels dispositifs à des fins autres que l'immigration professionnelle est plus controversé: on peut se demander s'il est vraiment raisonnable d'attendre d'un membre de la famille d'un travailleur qualifié qu'il justifie du même niveau de compétences linguistiques avant l'arrivée dans le pays.

Cela dit, il peut être bon pour les familles qui envisagent de partir de se voir proposer des programmes offrant des informations claires sur la langue et les réalités de la vie quotidienne dans le pays vers lequel elles aspirent à émigrer. Des conseils honnêtes et précis, de même qu'un soutien apporté à ceux qui souhaitent apprendre la langue du pays d'accueil, peuvent faire beaucoup pour ne pas décevoir les attentes et favoriser l'intégration. Mais si les tests à passer avant l'arrivée dans le pays sont, de par leur niveau d'exigence, de nature à exclure certaines catégories de migrants ou d'individus, il est totalement inapproprié de les présenter comme un mécanisme d'intégration.

La synthèse produite en 2011 par le « Migration Policy Group » (MPG) pour le *Livre vert* de la Commission européenne sur le regroupement familial²⁷ permet de mieux cerner les effets des tests exigés avant l'arrivée. Il y est noté que l'introduction de tests avant le départ a entraîné une forte baisse temporaire des regroupements familiaux en France, en Allemagne et aux Pays-Bas. Au cours des six mois ayant suivi la mise en place de cette mesure, le nombre de demandes reçues par l'Allemagne a chuté de 25 %, particulièrement celles présentées par des personnes originaires de Turquie, de Serbie, de Russie et du Kosovo²⁸. En France, les demandes ont accusé une baisse de 27 % au cours des six premiers mois de 2009. Aux Pays-Bas, elles ont chuté de 40 % au cours des deux premières années, la baisse étant particulièrement accentuée pour les personnes originaires du Maroc et du Ghana. La synthèse mentionnait également que le gouvernement britannique s'attendait à ce que le test instauré pour les conjoints avant leur arrivée à partir du 1^{er} octobre 2011 entraîne une chute des demandes. Cela a été confirmé en pratique par une « baisse significative » du nombre des personnes arrivant pour accompagner ou rejoindre d'autres migrants, passé de 80 000 pour la période annuelle se terminant à la fin septembre 2011 à 62 000 pour la période annuelle se terminant à la fin septembre 2012²⁹. Ces éléments tendent à indiquer que les tests exigés avant l'arrivée dans le pays concerné ne favorisent pas l'intégration mais constituent plutôt un obstacle disproportionné pour des personnes qui autrement répondraient aux conditions d'admission.

3.3. Tests pour l'obtention du droit de séjour permanent et l'acquisition de la nationalité

Le projet de rapport relatif à l'étude INTEC³⁰ (étude comparative des tests d'intégration et de naturalisation et de leurs effets sur l'intégration dans neuf Etats membres de l'UE) a apporté un éclairage précieux sur les tests exigés pour l'obtention du droit de séjour permanent et l'acquisition de la nationalité. Ce rapport insiste fortement sur le fait que la réussite de l'intégration repose sur bien d'autres facteurs que la connaissance de la langue et de la société. De plus – et il s'agit là d'un aspect essentiel dans le contexte de l'intégration

27. http://www.migpolgroup.com/projects_detail.php?id=63

28. Toute référence au Kosovo mentionnée dans ce texte, que ce soit le territoire, les institutions ou la population, doit se comprendre en pleine conformité avec la Résolution 1244 du Conseil de Sécurité des Nations-Unies et sans préjuger du statut du Kosovo.

29. UK Office of National Statistics, Migration Statistics Quarterly Report, mai 2013.

30. <http://www.humanrights.dk/files/pdf/INTEC/Synthesis%20Intec%20final%20.pdf>

linguistique –, l'étude a permis de démontrer que le migrant n'a pas toujours besoin de connaître la langue de l'Etat membre pour s'intégrer, en particulier s'il vit dans un milieu où une autre langue a cours.

Autre constat de l'étude, les connaissances acquises avant le départ sont souvent perdues lorsque le migrant arrive dans le pays d'accueil, car il s'écoule souvent un laps de temps important avant qu'il passe le test. Les règles régissant l'octroi du droit de séjour permanent varient considérablement d'un pays à l'autre, mais il faut souvent pouvoir justifier d'au moins cinq ans de séjour avant d'y être admissible. En outre, l'on constate une difficulté à suivre les cours pour certaines personnes vivant à la campagne ou dans des zones éloignées des lieux où se tiennent les enseignements. A cela s'ajoutent des dépenses qui sont souvent lourdes. Ces tests sont souvent particulièrement difficiles pour les personnes âgées et pour les personnes n'ayant pas fait d'études supérieures.

Il existe peu d'études détaillées sur l'efficacité des tests exigés pour l'obtention du droit de séjour permanent et l'acquisition de la nationalité en tant qu'outil au service de l'intégration. A noter toutefois un exemple au Royaume-Uni, où en 2012 le Centre on Migration, Policy and Society (COMPAS) de l'université d'Oxford a mené des recherches indépendantes (financées en partie par le Fonds européen d'intégration) à ce sujet.

Le rapport, intitulé « *Citizenship and Integration in the UK* »³¹, a noté qu'une formule populaire parmi les personnes ayant des compétences linguistiques moins développées et souhaitant obtenir un droit de séjour permanent ou la nationalité était de progresser d'un niveau de langue à un autre en suivant des cours utilisant des supports d'apprentissage spécialement axés sur la citoyenneté. Environ 7 % des répondants avaient recours à cette option, particulièrement prisée par certaines nationalités. Le statut au regard de l'emploi et de la législation sur l'immigration entraine aussi en ligne de compte dans la décision de s'inscrire à ces formations.

3.4. Quelles sont les conséquences d'un échec pour l'intégration des intéressés ?

Il est clair que les migrants qui échoueront aux tests, avant ou après leur arrivée dans le pays, risquent de se retrouver dans une situation incertaine. On peut affirmer qu'un refus de visa au seul motif que l'intéressé n'a pas obtenu le niveau requis lors des tests passés avant l'entrée dans le pays porte atteinte au droit à

31. <http://www.compas.ox.ac.uk/research/citizenship/integrationintheuk/>

la vie de famille ou au droit de se marier. Sur un plan plus humain, un migrant qui se trouve dans l'impossibilité d'être réuni avec son conjoint sera déstabilisé, ce qui pourrait saper tout progrès déjà accompli vers une intégration globale. Pour ceux qui cherchent à obtenir un titre de séjour permanent ou la nationalité (qui sont souvent le sésame pour accéder sans restriction à des droits et des avantages comparables à ceux des autres membres de la société d'accueil), il y a d'autres sanctions potentielles. Ces personnes pourront se trouver dans l'obligation de renouveler leurs périodes de séjour temporaire au lieu de jouir du statut de résident permanent ; dans de nombreux pays, cela donnera lieu à des formalités coûteuses. Ceux qui, pour une raison ou pour une autre, ne pourront pas satisfaire aux critères requis pour la résidence permanente seront en proie à une anxiété constante concernant leur situation. Cela ne peut que nuire à leurs chances de devenir pleinement intégrés³².

3.5. Quelques réflexions sur les tests de langue en guise de conclusion

Une question qui revient constamment est celle du niveau approprié de compétence qui devrait être attendu dans les « tests d'intégration » afin que ces tests ne deviennent pas un obstacle à l'intégration au lieu de la faciliter. Le rapport INTEC montre qu'il existe des différences considérables entre les Etats membres en ce qui concerne le niveau requis, même si celui-ci s'établit le plus souvent autour des niveaux A2/B1 du CECR. Cependant, du point de vue de la recherche empirique, très peu d'éléments permettent de déterminer si cela est approprié ou non. Faute de pouvoir s'appuyer sur des réponses claires, le présent document évite délibérément de formuler des recommandations spécifiques concernant les niveaux. Toutefois, il convient de souligner que, même si une personne réussit les types de tests dont il est question ici, ce succès ne rend pas compte du moment précis où elle devient « intégrée » dans sa nouvelle communauté. L'intégration est par définition un phénomène à multiples facettes et à long terme dans lequel interviennent de nombreux facteurs externes et internes. Il est donc difficile de savoir avec certitude quand une initiative prise pour faciliter l'intégration d'une personne a réussi.

Il y a néanmoins quelques éléments de réponse concernant les niveaux de compétences dans une autre langue que l'on pourrait raisonnablement exiger

32. Voir également la Recommandation 2034 (2014) sur les *Tests d'intégration: aide ou entrave à l'intégration?* adoptée par l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe et adressée au Comité des Ministres, accompagnée d'un rapport.

(voir section 2.3). Là encore, il convient de mentionner que des facteurs tels que la littératie dans sa propre langue, un alphabet différent, l'environnement d'apprentissage, des pressions extérieures telles que le travail, etc., peuvent tous avoir une incidence sur la réussite. Il est à noter que selon de nombreux experts linguistiques, les personnes ayant un faible bagage scolaire ou un niveau de littératie limité dans leur propre langue ne pourront guère dépasser le niveau A1 du CECR dans une autre langue³³.

3.6. Alternatives aux tests

Ce domaine mérite des recherches supplémentaires. Il ressort de ce qui précède que, bien que les « tests d'intégration » de nombreux Etats membres du Conseil de l'Europe puissent être un moyen pratique d'évaluer les compétences linguistiques d'un grand nombre de personnes, des interrogations demeurent quant à la question de savoir dans quelle mesure ils contribuent à promouvoir l'intégration ou constituent un bon baromètre des progrès réalisés en la matière. Il est également clair qu'il n'existe que peu d'alternatives à l'heure actuelle.

Nous avons noté au point 2.4 que le Conseil de l'Europe avait élaboré le *Portfolio européen des langues* (PEL) parallèlement au CECR en partie pour favoriser l'apprentissage autonome. Le PEL fournit aux apprenants des listes de repérage constituées de descripteurs de « capacités de faire », classés selon les activités langagières et niveaux de compétences décrits dans le CECR. Ces listes permettent à l'apprenant de définir des cibles d'apprentissage et d'évaluer ses acquis. Si le curriculum ou programme d'étude utilise des descripteurs de « capacités de faire » pour définir les acquis de l'apprentissage, des versions de ces descripteurs peuvent être incluses dans les listes de repérage du PEL, de façon à assurer une correspondance étroite entre les objectifs de l'enseignement/apprentissage et les objectifs du curriculum ou programme. Lorsque les justificatifs des acquis sont systématiquement liés

33. Au Royaume-Uni, dans un commentaire sur un rapport interne (non publié) soumis en 2009 au ministère de l'Education et des Compétences de l'époque, portant sur les taux de réussite et d'achèvement des programmes d'anglais destinés aux locuteurs d'autres langues, des enseignants ont souligné les limites de ces formations en faisant état d'un phénomène décrit en termes de blocage (course blocking) : les apprenants ayant un faible niveau de littératie ou n'ayant pas reçu d'instruction dans leur langue maternelle n'arrivent pas à progresser au-delà d'un niveau équivalant approximativement aux niveaux A2 CECR en matière d'expression et de compréhension orales et A1 en lecture et en écriture, même s'ils sont très motivés et assidus. Malgré les nombreux exemples de réussite, pour beaucoup, la pression des cours et des tests préalables ou postérieurs à l'entrée dans le pays constitue souvent une barrière insurmontable.

aux descripteurs des listes de repérage, le PEL peut compléter ou remplacer un test lié au CECR. Il convient toutefois de souligner que l'utilisation du PEL comme outil d'évaluation alternatif exige un soutien constant de la part de l'enseignant, notamment parce que l'auto-évaluation n'aura joué aucun rôle dans l'expérience scolaire antérieure de nombreux migrants adultes.

Une autre approche axée sur la progression dans l'apprentissage (*progress route*) était utilisée au Royaume-Uni jusqu'en octobre 2013. Le fait d'aider un apprenant à progresser d'un niveau à l'autre du CECR présente plusieurs avantages (par exemple, une personne de niveau A1 devra faire la preuve de ses progrès vers le niveau A2). Avant toute chose, cette approche reconnaît que différents individus ont différentes capacités et admet que les apprenants peuvent atteindre un stade au-delà duquel ils auront du mal à progresser. Elle est également souple, au sens où elle tient compte des efforts déjà déployés dans le cadre d'un éventuel apprentissage de type scolaire ou informel. Troisièmement, elle est non discriminatoire au sens où elle n'exclut personne de l'accès à des droits et avantages qui pourraient autrement être hors de portée. Enfin, il est entièrement possible d'avoir un profil « flou » et de progresser à des rythmes différents en matière d'expression et de compréhension orales, de lecture et d'écriture.

Une autre possibilité pourrait être de mettre davantage l'accent sur la participation à des programmes d'apprentissage des langues au niveau local plutôt que dans le cadre de formations officielles. Il s'agirait de découvrir de nouvelles formules pour enseigner les bases de la conversation (dans la langue majoritaire) à des personnes confrontées à d'importantes barrières linguistiques et au défi de l'intégration. De telles initiatives peuvent à leur tour augmenter les possibilités des migrants de participer à la vie locale et d'avoir des contacts avec des habitants du quartier d'origines diverses, améliorer leurs chances d'obtenir un emploi et leur donner suffisamment confiance en eux pour aspirer à se réaliser pleinement au sein de la société. Le prolongement logique de cette idée serait de mesurer simplement l'assiduité des participants et leur investissement dans ces programmes plutôt que leurs résultats en termes absolus.

L'idée des « portfolios de langue » mentionnée antérieurement dans ce guide mérite également d'être étudiée plus avant. Dans une Europe multiculturelle qui entretient des liens commerciaux avec de nombreux pays, on peut soutenir que la connaissance pratique de plusieurs langues est insuffisamment valorisée.

Si la langue est clairement une composante importante (qui, de fait, sous-tend tout le concept d'intégration), il existe également d'autres domaines d'intégration. Dans son rapport de 1988 intitulé « Les mesures et indicateurs d'intégration », le Conseil de l'Europe fait référence à quatre dimensions fondamentales de l'intégration – économique, sociale, culturelle et politique – et encourage le recours à des indicateurs concernant la nature des liens entre les immigrés et la société d'accueil. Ces domaines continuent de servir de base à de nouveaux travaux. A titre d'exemple, le projet pilote Zaragoza d'Eurostat³⁴ a conduit à l'élaboration d'indicateurs communs de l'intégration axés sur l'emploi, l'éducation, l'inclusion sociale et la citoyenneté. Ainsi pourrait-on suggérer d'utiliser les progrès dans des domaines autres que la langue pour évaluer dans quelle mesure les tests sont au service de l'intégration. En pratique, cependant, ce lien est rarement fait. Il conviendrait peut-être donc d'étudier plus avant l'idée de « portfolios d'intégration » dans lesquels les migrants pourraient justifier de leurs acquis dans des domaines autres que la langue.

34. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-RA-11-009/EN/KS-RA-11-009-EN.PDF

Recommandations

Les travaux déjà entrepris par l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe appellent par conséquent des recommandations relatives à l'élaboration et la mise en œuvre de politiques concernant l'intégration linguistique des migrants adultes. En particulier :

■ Compte tenu des diverses formes d'apprentissage des langues et du très large éventail des niveaux de littératie parmi les migrants adultes, il convient d'étudier soigneusement les niveaux de compétence requis avant et après l'entrée dans le pays afin de veiller à ce qu'ils soient appropriés et atteignables, et qu'ils n'excluent pas des migrants qui autrement rempliraient les conditions requises.

■ La qualité des formations en langue proposées aux migrants adultes devrait être suffisamment élevée pour les accompagner réellement dans leur adaptation à un nouvel environnement linguistique et culturel.

■ Ces formations devraient être conçues non pas comme une simple préparation aux tests mais comme un outil pédagogique plus large.

■ Les formations en langue destinées aux migrants adultes devraient tenir compte des droits qu'ils ont déjà, et notamment garantir le respect des valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe : les droits de l'homme, la démocratie et l'Etat de droit. Ces valeurs constituent le fondement d'une société tolérante et civilisée et une condition indispensable de la stabilité, de la croissance économique et de la cohésion sociale de l'Europe.

■ Les programmes d'appui à l'intégration linguistique devraient prendre en compte les langues que les migrants adultes connaissent déjà : leur répertoire linguistique. Ces langues devraient être reconnues et valorisées, mais également utilisées pour les aider à apprendre une nouvelle langue.

■ Les Etats membres devraient opter pour des formations, des modalités d'évaluation et des méthodes de test flexibles, adaptées autant que possible aux personnes et aux groupes concernés. Les possibilités de mettre en œuvre une telle flexibilité sont fonction des ressources disponibles et, par conséquent, dépendent des décisions politiques prises dans chaque Etat membre.

■ Le Conseil de l'Europe a élaboré le *Portfolio européen des langues* (PEL) parallèlement au CECR en partie pour favoriser l'apprentissage autonome. L'utilisation de la version du Portfolio spécialement créée à l'usage des migrants adultes est vivement encouragée.

■ S'il est jugé approprié d'introduire ou de continuer à utiliser des tests d'intégration, les responsables de leur élaboration devraient veiller à ce qu'ils soient différenciés en fonction des besoins et des capacités des personnes testées.

■ Dans la mesure du possible, il convient de proposer une formation aux personnes passant un test, après en avoir étudié soigneusement les modalités.

■ Il faudrait étudier plus avant les possibilités d'exemption de test et déterminer dans quels cas ces exemptions devraient être accordées.

■ Il convient d'examiner s'il est ou non opportun d'instaurer un droit d'inscription pour le passage des tests et, dans l'affirmative, de déterminer dans quel cas les intéressés devraient en être exonérés.

■ Il faudrait envisager d'étudier plus avant et de mettre au point les alternatives aux tests évoquées dans le présent document, qui pourraient offrir des solutions plus équitables et non discriminatoires.

■ Afin de soutenir la mise en œuvre des recommandations formulées ci-dessus, les Etats membres sont invités à faire usage de l'expertise et des ressources proposées par le Conseil de l'Europe.

Ce *Guide*, destiné aux décideurs concernés des Etats membres, interroge la notion d'intégration linguistique, recense les moyens et décrit les démarches indispensables pour aborder cette problématique, de manière à ce que les dispositifs publics proposés répondent à la fois aux besoins et aux attentes des sociétés d'accueil et des migrants eux-mêmes. Ce qui ne peut s'effectuer réellement que dans le respect des valeurs partagées du Conseil de l'Europe. Brossant un tableau synthétique des ressources déjà mises au point par le Conseil de l'Europe, il propose, à partir d'exemples concrets, des lignes directrices pour la conception de dispositifs de formation. On y insiste sur le fait que « migrant » ne définit pas un seul type de public relevant d'un seul et même type d'apprentissage. On souligne aussi que ces formations doivent être appropriées aux besoins et aux attentes de leurs utilisateurs. Et qu'il leur revient de faire comprendre à tous que l'acquisition d'une langue nouvelle n'implique aucunement de renier les langues déjà acquises. On s'interroge enfin sur la qualité requise de tests fiables et sur le rôle très excessif qui leur est souvent attribué.

www.coe.int/lang-migrants/fr

www.coe.int

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Il compte 47 États membres, dont 28 sont également membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE