

L'intégration linguistique des migrants adultes :

d'un pays à l'autre,
d'une langue à l'autre



COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

L'intégration linguistique des migrants adultes : d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre

Version anglaise :

*Linguistic integration of adult
migrants : from one country to another,
from one language to another*
ISBN 978-92-871-7871-8

*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.*

Tous droits réservés. Aucun extrait de
cette publication ne peut être traduit,
reproduit, enregistré ou transmis,
sous quelque forme et par quelque
moyen que ce soit – électronique
(CD-Rom, internet, etc.), mécanique,
photocopie, enregistrement ou
de toute autre manière – sans
l'autorisation préalable écrite de
la Direction de la communication
(F-67075 Strasbourg Cedex
ou publishing@coe.int).

Photo de couverture : © Shutterstock
Mise en pages : Jouve, Paris
Editions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-7870-1
© Conseil de l'Europe, mai 2014
Imprimé dans les ateliers
du Conseil de l'Europe

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| REMERCIEMENTS | 5 |
| AVANT-PROPOS | 7 |
| PRÉFACE | 9 |
| INTRODUCTION | 11 |
| CHAPITRE 1 – DROITS DE L’HOMME, ÉQUITÉ ET QUALITÉ | 13 |
| Principes directeurs | 13 |
| Intégration linguistique | 16 |
| Regroupement familial | 19 |
| Tests de langues | 21 |
| CHAPITRE 2 – CONCEVOIR DES FORMATIONS EN LANGUE(S) | 23 |
| Politiques linguistiques pour migrants : des valeurs aux formations | 23 |
| Prise en compte de la diversité des contextes des migrants | 25 |
| Le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> (CECR) et les niveaux de compétence en langue | 26 |
| Le rôle du CECR dans l’élaboration des formations pour les migrants adultes | 27 |
| Descriptions de niveaux de référence du CECR par langue (DNR) | 29 |
| Répertoire linguistique | 30 |
| Besoins langagiers | 31 |
| La notion de « profil linguistique » et l’établissement de tels profils | 32 |
| Cours sur mesure | 33 |
| CHAPITRE 3 – DISPENSER DES FORMATIONS EN LANGUE(S) | 35 |
| Concevoir et élaborer des programmes de cours pour des migrants adultes | 35 |
| Motivation à l’apprentissage des langues pour les migrants adultes | 37 |
| Méthodologie d’enseignement | 38 |
| Alphabétisation | 39 |
| Communiquer dans un contexte professionnel | 41 |
| Formation des enseignants de langue travaillant auprès de migrants adultes | 42 |
| CHAPITRE 4 – ÉVALUER LES ACQUIS ET LES FORMATIONS | 45 |
| Évaluation des acquis | 45 |
| Portfolio européen des langues (PEL) | 46 |
| La qualité de l’éducation et des formations destinées aux migrants | 48 |
| Formations en langue, évaluation et assurance qualité | 49 |
| CHAPITRE 5 – PRENDRE EN COMPTE LA DIMENSION INTERCULTURELLE | 53 |
| Bienveillance langagière | 53 |
| Langue d’origine | 54 |
| Cultures éducatives | 55 |
| Connaissance de la société | 56 |
| Citoyenneté | 57 |

Remerciements

Le Conseil de l'Europe souhaite exprimer sa gratitude au groupe d'auteurs suivant (par ordre alphabétique) pour leur contribution au projet Intégration linguistique des migrants adultes (ILMA) et à l'élaboration du présent recueil.

- ▶ Professeur Jean-Claude Beacco, université de la Sorbonne nouvelle, Paris III
- ▶ M^{me} Claire Extramiana, Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF), ministère de la Culture, France
- ▶ Professeur Hans-Jürgen Krumm, université de Vienne – Allemand langue seconde/étrangère, Autriche
- ▶ M^{me} Barbara Lazenby Simpson, anciennement Integrate Ireland Language & Training (IILT), Dublin
- ▶ M. David Little, *Associate Professor emeritus of Applied Linguistics*, Centre for Language and Communication Studies, Trinity College, Dublin
- ▶ M. Richard Rossner, consultant et cofondateur de EAQUALS (Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services), Royaume-Uni
- ▶ M. Joseph Sheils, ancien chef de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, Strasbourg
- ▶ M. Piet Van Avermaet, Centre pour l'éducation interculturelle, université de Gand, Belgique

La plupart des textes sont disponibles en ligne sur le site web dédié à l'intégration linguistique des migrants adultes (ILMA) :

www.coe.int/lang-migrants/fr

Avant-propos

L'Europe est aujourd'hui un continent de diversité. Peu de sujets suscitent davantage l'intérêt du public que les efforts considérables qui sont déployés pour donner une place à cette diversité et tirer parti de tout son potentiel. Que les gouvernements décident ou non de pallier le déclin de leur population active par une immigration à grande échelle, la diversité devrait augmenter dans les années à venir.

Les Etats répondent en élaborant des politiques d'intégration, avec l'assistance très active du Conseil de l'Europe. L'Organisation a elle-même joué un rôle important dans l'accompagnement et la généralisation de ce processus. En 2002, les ministres des Etats membres du Conseil de l'Europe responsables des migrations se sont engagés à développer et à mettre en œuvre des politiques d'intégration fondées sur les principes des droits de l'homme, de la démocratie et de l'Etat de droit.

Mais, en dépit des importants progrès réalisés, deux tendances inquiétantes semblent se confirmer. D'une part, beaucoup estiment que les politiques d'intégration n'ont pas vraiment atteint leurs principaux objectifs, que les promesses d'égalité de traitement n'ont pas été tenues et qu'il n'en reste que des sociétés polarisées ou divisées. D'autre part, les échecs de ces politiques ont conforté l'opinion de ceux qui ne voient dans les migrants et leurs traditions et coutumes différentes qu'une menace à l'ordre public, à l'identité nationale et à leur propre sécurité.

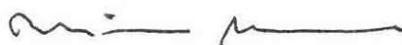
De fait, il ne suffit pas de reconnaître l'existence de la diversité. Cette reconnaissance de la différence dans nos sociétés et dans nos propres identités complexes et multiples ne garantit ni la justice sociale ni l'harmonie des rapports sociaux, qui ne peuvent être atteintes que par les processus de cohésion sociale.

Donner la parole aux migrants, affirmer leur valeur et développer leur sentiment d'appartenance au pays d'accueil, autrement dit favoriser leur autonomisation, constituent les seuls véritables choix de politique publique dans une société démocratique. C'est en faisant ces choix que nous bâtissons des sociétés équitables et justes pour tous, où les migrants sont et se sentent intégrés.

La solution, c'est l'interaction : permettre aux migrants de se rapprocher durablement des habitants du pays d'accueil et des autres migrants, que ce soit sur leur lieu de travail, dans leur quartier, à l'école, à l'hôpital, chez le médecin ou dans les services administratifs de proximité.

Les migrants ont un rôle essentiel à jouer dans nos sociétés et nos économies, et nous ne pouvons laisser les tenants du racisme et de l'intolérance saper nos valeurs démocratiques et nier la dignité qu'il nous faut reconnaître à tout être humain, quelle que soit sa nationalité, son origine ou sa race. Promouvoir l'interaction entre les migrants et les pays d'accueil permettra, en renforçant la compréhension mutuelle, de vaincre les obstacles et de battre en brèche la xénophobie.

Telle est la réflexion qui sous-tend la présente publication qui offrira, je l'espère, une aide utile aux actions menées pour que la diversité devienne un atout pour tous.



Thorbjørn Jagland
Secrétaire Général du Conseil de l'Europe

Préface

Nos systèmes éducatifs ne nous enseignent pas très bien à gérer le paradoxe, comme l'illustre l'intégration linguistique des migrants, sujet de cet ouvrage. Nous admirons les gens qui parlent plusieurs langues et qui passent de l'une à l'autre avec aisance, ou du moins en donnent l'impression. Mais, trop souvent, nos sociétés éprouvent un scepticisme qui confine à la suspicion face à ceux qui parlent des langues ignorées de la majorité de nos compatriotes. Parler des « langues étrangères » et s'exprimer imparfaitement ou avec un accent dans la langue majoritaire marque l'origine « étrangère ». Il y a quelques décennies, on pouvait considérer ce qui était « étranger » comme agréablement exotique ; en revanche, pour nos sociétés contemporaines, « étranger » semble de plus en plus synonyme de « menaçant ».

Nombreux sont ceux qui pensent que, lorsque des personnes viennent dans notre pays, le moins qu'elles puissent faire c'est de « devenir comme nous ». Il y donc une forte demande d'intégration linguistique des migrants, une intégration entendue plutôt comme une assimilation. La nécessité d'une langue de communication commune dans une société n'est certes pas en cause, pas plus que ne l'est le besoin, pour ceux qui traversent des frontières, d'apprendre la ou les langues des sociétés dans lesquelles ils s'établissent. Mais, comme cet ouvrage l'explique, l'intégration culturelle et linguistique dans une nouvelle communauté n'impose pas l'abandon de sa propre identité, bien au contraire.

N'oublions pas que les identités se conjuguent rarement au singulier, même celles des personnes qui restent leur vie entière dans leur pays de naissance. Nous privilégions généralement tel ou tel aspect de notre identité selon les circonstances. Dans notre ville natale, nous nous sentons appartenir à tel ou tel quartier. Avec nos compatriotes d'autres régions, c'est l'appartenance locale qui nous définit et, à l'étranger, c'est surtout notre identité nationale qui prend le dessus. Il n'y a rien de contradictoire à cela car ce sont les différentes facettes de nos identités plurielles.

Comme l'expliquent les auteurs de cet ouvrage, renforcer la maîtrise de la langue majoritaire peut faciliter l'intégration, et l'acquisition de compétences est généralement un processus à géométrie variable. Les migrants peuvent craindre que la nouvelle langue « n'évince » leur langue maternelle pour des raisons fonctionnelles, avec pour corollaire la perte d'un « sentiment d'appartenance ». Arriver à apprécier une nouvelle culture et s'y sentir à l'aise ne devrait pas, toutefois, impliquer une rupture des liens qui nous unissent aux cultures dans lesquelles nous avons grandi.

Soulignons également qu'apprendre est un processus qui dure toute la vie. Nous n'en avons jamais fini avec l'apprentissage d'une langue, fût-elle notre langue maternelle, jusqu'au terme de « notre temps sur terre » – *vår stund på jorden*, selon les mots de l'auteur suédois Vilhelm Moberg. Il est donc raisonnable de considérer les migrants adultes comme des apprenants permanents, au même titre que le reste de la population.

L'intégration linguistique des migrants adultes exige de la volonté, de la persévérance et du soutien. C'est une responsabilité autant personnelle que publique. Elle nécessite des moyens. Or, l'un des principaux mérites de ce recueil est de présenter succinctement différents outils et questions : profils linguistiques, cours sur mesure, élaboration de cours et de programmes, méthodologie, motivation, évaluation et connaissance de la société, pour n'en citer que quelques-uns. Cette introduction n'a pas pour objet de résumer les différentes contributions, qui méritent d'être lues intégralement. Permettez-moi toutefois de soulever quelques-unes des questions abordées, sans négliger pour autant les autres sujets traités.

La littératie n'est pas chose absolue. On peut maîtriser sa langue maternelle mais avoir du mal à en maîtriser une autre, surtout si elle a une graphie ou un alphabet différents. Certains migrants n'ont jamais appris à lire ou à écrire leur langue maternelle ; d'autres ont perdu cette compétence faute d'une pratique suffisante. Or, par littératie, on n'entend pas seulement la connaissance de l'alphabet : dans une société complexe, la littératie consiste aussi à comprendre des textes plus ou moins compliqués nécessitant la compréhension de sa nouvelle société.

L'importance de la culture pédagogique, de la connaissance de la société et de la citoyenneté est mise en lumière, cette dernière dans sa double dimension de statut juridique, conférant des droits et des obligations, et d'état d'esprit – ou ensemble d'attitudes, si l'on préfère – qui valorise la participation et l'engagement des personnes dans la sphère publique. La démocratie a besoin d'institutions démocratiques et de lois qui requièrent, pour bien fonctionner, une culture de la démocratie. Celle-ci n'est pas innée ; elle doit être préservée et ravivée à chaque génération, sous peine de tomber en désuétude ou dans l'oubli. On n'apprend pas la culture démocratique comme on apprend à rouler à vélo. On apprend la culture comme on apprend une langue : il faut la pratiquer pour ne pas l'oublier. D'où le rôle évident que joue l'éducation, à tous les niveaux, pour développer cette culture indispensable à la pérennité démocratique de nos sociétés.

Cet ouvrage expose un concept en particulier lié à la culture démocratique, désigné par « bienveillance linguistique ». L'intégration linguistique des migrants adultes dépend d'eux-mêmes mais aussi de la société dans laquelle ils évoluent. Si les personnes qu'ils rencontrent dans leur nouveau cadre de vie font preuve de curiosité bienveillante et valorisent les langues et cultures des migrants, leur intégration en sera facilitée. En revanche, l'indifférence ou l'hostilité à l'égard de l'origine et des compétences linguistiques des migrants entravent le processus d'intégration.

Il est juste que ce recueil soit compilé et publié par le Conseil de l'Europe qui, en tant qu'organisation intergouvernementale, réunit 47 Etats membres et trois Etats parties à la Convention culturelle européenne. La mission fondamentale de l'Organisation, à savoir la promotion de la démocratie, des droits de l'homme et de la prééminence du droit, correspond en tous points aux valeurs requises pour promouvoir l'intégration linguistique des migrants. Il en est de même pour les trois priorités de la partie du programme 2014-2015 à laquelle contribue tout particulièrement la DG II – Démocratie, à savoir la diversité, la participation et l'innovation démocratique.

Pour paraphraser John Donne, aucune société n'est une île. Je ne connais pas d'exemples historiques de sociétés épanouies vivant en complet isolement, hermétiques à l'influence d'autres cultures ou d'autres langues. Les langues empruntent des mots à d'autres langues qui influencent aussi leurs structures grammaticales et stylistiques, tout comme les cultures empruntent aux autres cultures. Une culture qui ne s'enrichit pas d'apports extérieurs est condamnée à s'étioler.

Le Conseil de l'Europe est aussi, en ce qui concerne son Secrétariat, une organisation de migrants, certes privilégiés car nous arrivons dans notre nouvelle communauté munis d'un emploi sûr. Agents d'une organisation dont le siège est à Strasbourg, et qui travaillent dans deux langues officielles – anglais et français –, la plupart d'entre nous vivons dans un autre pays que notre pays de naissance et travaillons dans des langues qui ne sont pas les nôtres. Nous sommes également nombreux à jongler avec deux langues familiales qui ne sont pas nécessairement les langues officielles du Conseil. Dans mon propre cas, il y a le français, langue du pays où nous vivons, et l'anglais comme langue usuelle de communication avec de nombreux amis et collègues ; s'y ajoutent les langues maternelles des parents, à savoir l'espagnol – avec l'accent qu'on entend sur la portion de terre entre les Andes et le Pacifique – et le norvégien, avec une prédilection pour la première. C'est pourquoi il nous serait difficile de répondre à cette question toute simple : « Quelle est la langue maternelle de vos filles ? » En cela, nous ne sommes pas bien différents des autres migrants et nous avons toujours veillé à dire à nos filles que si elles entendaient des camarades d'école se moquer des étrangers et des immigrés, elles ne devaient jamais oublier que nous étions nous aussi des migrants.

Le sociologue chilien Eugenio Tironi – qui a d'ailleurs passé plusieurs années d'exil en Europe – disait que la réponse à la question « De quel type d'éducation avons-nous besoin ? » se trouve dans la réponse à une autre question : « Quelle sorte de société voulons-nous ? » Cette réponse doit passer par le désir de voir les migrants adultes s'intégrer linguistiquement dans leur nouvelle société, en valorisant leurs compétences et leur patrimoine linguistiques et culturels, ce qui leur permettra de se sentir, sur ce plan, de plus en plus à l'aise dans leur nouvel environnement. Cet ouvrage présente au lecteur un excellent panorama des enjeux et lui donnera, espérons-le, envie d'en savoir davantage pour mieux réfléchir et agir en faveur de l'intégration linguistique des migrants au vrai sens du terme.

Sjur Bergan
Directeur du Service de l'éducation
Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation
DGII – Direction générale de la démocratie

Introduction

Le présent recueil aborde, d'une manière toute spécifique, des questions anciennes mais toujours au cœur de l'actualité : celles relatives aux migrations et en particulier celles des politiques publiques destinées à faciliter l'installation et la nouvelle vie des personnes migrantes. Des questions anciennes, comme en témoigne la compilation des textes des conventions, recommandations ou résolutions élaborées par le Conseil de l'Europe depuis les années 1970 où les questions linguistiques sont régulièrement traitées, telle la Recommandation 1625 (2003) de l'Assemblée parlementaire et la réponse suivante du Comité des Ministres : « [...] Les politiques linguistiques devraient aussi promouvoir l'intégration. Le Comité des Ministres partage l'avis du CD-ED en ce qui concerne la nécessité d'examiner l'impact de l'introduction de niveaux de compétences objectifs, non seulement dans les langues étrangères mais dans d'autres langues, sur ces politiques. Cela demande une exploration des points communs et des divergences de plus en plus complexes vécues par les apprenants entre la langue maternelle, les langues d'enseignement et les langues traditionnellement appelées "étrangères" ».

Des questions récentes, également, car ces préoccupations perdurent, signe clair que les difficultés persistent dans l'espace européen, même avec des différences contextuelles notables. Ainsi, le rapport de D. Fiala (Doc. 12201, 12 avril 2010), présenté à la commission des migrations, des réfugiés et de la population de l'Assemblée parlementaire – et étayant sa Recommandation 1917 (2010), est-il significativement intitulé *Migrants et réfugiés : un défi permanent pour le Conseil de l'Europe* »¹ et souligne-t-il à la fois la complexité de la problématique : l'intégration n'est pas une science exacte. Les différentes actions menées en Europe devraient être mises en commun afin d'établir autant que possible des bonnes pratiques en la matière tout en donnant une place éminente aux questions linguistiques :

L'apprentissage de la langue, la sensibilisation à la citoyenneté, la participation démocratique, l'accès au travail, à l'éducation et au logement, la protection des droits et la mise en place de passerelles entre communautés sont essentiels à l'intégration et doivent être pris en considération dans toute stratégie élaborée dans ce domaine.

L'intégration est un défi surtout pour qui s'installe, mais aussi pour les sociétés d'accueil. Une des formes d'intégration, transversale à toutes les autres (emploi, éducation, droits, etc.) est bien celle des langues, car « l'intégration linguistique » (selon la formulation ordinaire) ne se réduit pas à l'apprentissage de la/des langues de la société d'accueil ; et surtout pas à celle des tests de connaissance de la langue et de la société qui sont plus ou moins imposés aux migrants et aux membres de leur famille pour entrer, travailler, s'installer et devenir citoyen. Comme le montrent des études longitudinales (réalisées par l'Unité des politiques linguistiques qui est en charge de ces questions), la plupart des pays européens ont tendance à multiplier les tests et à en élever le niveau attendu, parfois même dans une sorte d'émulation. Les formations linguistiques tendent ainsi à être détournées de leur fin première, l'intégration, pour être mises – dans les cas les plus extrêmes – au service de formes multiples d'exclusion. Le paradoxe est que l'on invoque les niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) pour justifier ces choix, ce qui constitue un détournement inacceptable de cet instrument non prescriptif, auquel les textes que l'on va lire apportent les rectifications et éclaircissements indispensables.

1. Ndlr : souligné par l'auteur.

Ce sont des phénomènes de cette nature qui ont amené l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe à mettre en place un projet destiné à soutenir les Etats membres dans leurs initiatives en faveur de l'intégration linguistique des migrants adultes, en remettant au centre des décisions relatives à l'organisation des formations en langues des migrants adultes les valeurs fondamentales et les principes partagés de cette Organisation. L'Unité des politiques linguistiques est en mesure depuis des années de s'assurer les collaborations d'experts nécessaires pour aborder ces questions sans arrière-pensée idéologique.

La recherche de la qualité des formations en langues destinées aux personnes migrantes ou installées se confond avec celle de l'équité et de la non-discrimination, de la transparence et de l'efficacité. Utiliser les protocoles généraux de l'ingénierie des formations en langues et les instruments disponibles pour cela (dont le CECR ou l'analyse des besoins langagiers, élaborée aussi au Conseil de l'Europe) implique naturellement de construire des formations en langues adaptées à ces différents publics, à la diversité de leur répertoire linguistique, à celle de leur maîtrise de la communication sociale dans les langues utilisées dans la société d'accueil, à leurs trajectoires de formation et à leurs parcours professionnels, et aussi à leurs besoins, tels qu'ils les ressentent, même si ces derniers peuvent être biaisés par leurs représentations de ce qu'est apprendre ou savoir. Il s'agit de faire en sorte que les migrants adultes n'aient pas le sentiment que pour bien apprendre la langue dominante dans leur environnement, ils doivent nécessairement renoncer à celles de leur passé. Faut-il vraiment sacrifier une langue pour en gagner une nouvelle dans un monde où le multilinguisme est omniprésent ?

Cette responsabilité, l'Unité des politiques linguistiques l'assure depuis des années par des voies diverses : par des textes de synthèse, comme *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes* (2008), par des conférences intergouvernementales (2008, 2010 et 2014), par des enquêtes et des études, par un appui spécifique à certaines actions des Etats membres. Un site spécifique dédié à ces problématiques rend également accessibles toutes les ressources produites et rassemblées sur ces thématiques (www.coe.int/lang-migrants/fr). On trouvera dans cette publication des contenus de même nature, mais cette fois sous une forme plus maniable, quasi wiki, constitués d'éléments compacts (25 environ), consultables isolément mais aussi regroupés en sections pour une lecture plus linéaire. Partant du rappel des principes (équité et qualité) illustrés par des exemples concrets de leur prise en compte, cet ouvrage conduira le lecteur au cœur de l'ingénierie de ces formations (structure et mise en œuvre pratique), pour aborder ensuite la question de l'évaluation des acquis et des formations, puis les relations interculturelles impliquées dans ces enseignements et dans ces apprentissages.

Le présent ouvrage met en avant sans peine l'exigence du respect authentique des principes fondamentaux du Conseil de l'Europe, qui demande une approche coordonnée des politiques linguistiques et la prise en compte de la réciprocité des droits et des responsabilités des migrants et des sociétés d'accueil. Les institutions responsables des programmes de langue sont invitées à répondre aux besoins linguistiques des migrants dans leur vie personnelle, sociale et professionnelle, et à prendre en compte leur diversité, pour leur permettre d'apprendre de manière indépendante.

Ces programmes et les tests sont à concevoir en fonction de normes d'assurance qualité reconnues sur le plan international et privilégieront l'incitation plutôt que la coercition. Il est enfin fondamental qu'ils utilisent, partout où cela est possible, ou valorisent, quelles qu'en soient les modalités pédagogiques, les langues d'origine des migrants, qui sont constitutives de leur identité en transformation. Les langues sont essentielles à la construction de la compréhension interculturelle et à la cohésion sociale. L'investissement collectif dans des formations linguistiques appropriées et bienveillantes reste cependant, sans nul doute, dérisoire au regard de tels enjeux.

Chapitre 1

Droits de l'homme, équité et qualité

Principes directeurs

Le projet Intégration linguistique des migrants adultes (ILMA) a pour objectif d'aider les Etats membres à élaborer des politiques linguistiques globales se fondant sur les valeurs partagées du Conseil de l'Europe : respect des droits de l'homme et de la dignité de la personne, démocratie et Etat de droit. Un respect authentique de ces principes fondamentaux exige une approche coordonnée des politiques linguistiques fondées sur ces valeurs – lesquelles concernent différents secteurs des politiques d'intégration (domaine social, emploi, santé, etc.) ; il s'agit aussi de tenir compte de la réciprocité des droits et des responsabilités des migrants et des sociétés d'accueil. Le Conseil de l'Europe a élaboré des instruments normatifs et des recommandations qui énoncent les principes régissant les interventions dans le domaine de la migration. Ceux-ci sont complétés par des orientations en matière de politique linguistique et des instruments de référence, conçus pour accompagner leur mise en œuvre selon une approche globale basée sur des valeurs et des principes partagés (Réf. 1)².

En s'appuyant sur ces principes, les institutions responsables de la politique linguistique sont invitées à examiner dans quelle mesure :

- ▶ elles mettent en œuvre des programmes de langue qui répondent clairement aux besoins linguistiques des migrants dans leur vie personnelle, sociale et professionnelle ; une fois que les besoins immédiats et à moyen terme des migrants sont identifiés, les objectifs en termes de communication correspondants peuvent être définis en se fondant sur les descripteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), en les adaptant à différents objectifs pour les migrants : s'adresser aux enseignants de leurs enfants, communiquer avec les voisins, rédiger un CV pour un travail, etc. (Réf. 2) ;
- ▶ elles s'assurent que les programmes ont l'amplitude nécessaire pour prendre en compte la diversité des migrants ; il n'y a pas de modèle standard puisque les migrants peuvent être très différents en termes de situation personnelle, de besoins et de capacités, de formation antérieure et d'apprentissage des langues, de temps nécessaire ou disponible pour apprendre la langue ; la nature et la phase de la migration varient également selon la durée prévue pour le séjour, par exemple (Réf. 3) ;
- ▶ elles apportent une aide aux migrants pour développer des compétences d'apprentissage indépendantes ; une fois le cours achevé, ces derniers devront être capables de gérer leur apprentissage et d'acquérir de manière indépendante les compétences dont ils ont besoin jusqu'au(x) niveau(x) requis, que ce soit au travail, dans le cadre de réseaux sociaux, etc. ; le Portfolio européen des langues (PEL) est conçu pour accompagner le développement de telles compétences d'apprentissage et il peut être utilisé par les migrants pour apprécier leurs progrès par rapport aux niveaux de compétences du CECR (Réf. 4) ;
- ▶ elles évaluent les cours de langue et de culture pour s'assurer que ceux-ci respectent les standards d'assurance qualité reconnus sur le plan international ; l'expérience de cours sur mesure garants d'une haute qualité, conçus et dispensés par des professionnels formés de manière adéquate et dans les installations nécessaires – sans doute plus onéreux –, démontre une optimisation de l'investissement en termes d'assiduité des migrants, de motivation et de résultats d'apprentissage (Réf. 5) ;

2. Cette référence ainsi que les suivantes figurant à la fin de chaque paragraphe renvoient à la fin de cette section, vers des documents et ressources complémentaires en lien avec chaque thème.

- ▶ elles définissent les niveaux de compétence requis de manière réaliste, flexible et adaptée aux besoins réels et aux capacités des migrants ; le CECR peut servir à définir des « profils », par exemple le niveau A2 pour l'interaction orale, ou le niveau 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 la résidence ou la citoyenneté, il est important de rester 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 (Réf. 6) ;
- ▶ elles s'assurent 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 la résidence ou la citoyenneté, ils devraient être conçus par des organismes professionnels, afin d'en assurer l'impartialité, la fiabilité et l'équité. Des relations ne sont toutefois pas établies 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 PEL démontrent ce qu'un apprenant peut faire dans une langue et elles peuvent compléter ou remplacer un test lié au CECR (Réf. 7) ;
- ▶ elles conçoivent des mesures incitatives efficaces plutôt que des sanctions inopérantes ; des récompenses tangibles renforcent la motivation pour l'apprentissage de la langue – telles que l'accès plus rapide à l'emploi ou des bénéfices sociaux ; mais des sanctions qui tendent à forcer les migrants à apprendre peuvent aboutir à un apprentissage moins efficace et peuvent créer des attitudes négatives envers l'intégration ; des mesures disproportionnées peuvent être discriminatoires et enfreindre les droits fondamentaux des migrants (Réf. 8) ;
- ▶ elles valorisent les langues d'origine des migrants et leur identité, plurilingue et pluriculturelle, qui est unique ; leurs langues d'origine jouent un rôle important dans le processus d'intégration ; dans une approche plurilingue et interculturelle de l'offre en langues, il est important de valoriser ces langues et d'encourager les migrants à les transmettre à leurs enfants, étant donné leur rôle prépondérant en tant que marqueurs d'identité et d'atout pour l'ensemble de la société (Réf. 9).

Les langues constituent un instrument essentiel dans la construction de la compréhension interculturelle et de la cohésion sociale. La ou les langue(s) de la société d'accueil dans laquelle les migrants cherchent à s'intégrer ainsi que les langues qui appartiennent déjà à leur répertoire linguistique individuel façonnent leur identité en tant que citoyens actifs et démocratiques. Une approche plurilingue et interculturelle de l'enseignement de la langue de la société d'accueil veille à ce que les langues deviennent un instrument d'inclusion propre à unir plutôt que de séparer les gens.

Références

Réf. 1 : Politique du Conseil de l'Europe

Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité », Conseil de l'Europe, 2008

Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes – Document d'orientation, Jean-Claude Beacco, 2008

Migrants adultes : Intégration et éducation – Extraits de conventions, de recommandations, de résolutions et de rapports : Comité des Ministres (CM), Assemblée parlementaire (APCE) et Congrès des pouvoirs locaux et régionaux (CPLR). Compilation : Unité des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2013

Réf. 2 : Des programmes destinés à répondre aux besoins

Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes, David Little, 2008

Apprentissage, enseignement et évaluation des langues, et intégration des migrants adultes. Importance de l'analyse des besoins, Piet Van Avermaet et Sara Gysen, 2008

Adapter l'offre et les exigences en langues aux besoins et capacités des migrants adultes, Hans-Jürgen Krumm et Verena Plutzar, 2008

Formation en langue et évaluation, Richard Rossner, 2012

Réf. 3 : Des programmes pour prendre en compte la diversité des migrants

Apprentissage des langues dans le contexte de la migration et de l'intégration – Enjeux et options pour les apprenants adultes, Verena Plutzer et Monika Ritter, 2008

Vivre ensemble dans la diversité – L'intégration linguistique en Flandre, Reinhilde Pulinx, 2008

Réf. 4 : Développer des compétences d'apprentissage indépendantes

L'intégration linguistique des migrants adultes et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), David Little, 2012

Répondre aux besoins linguistiques des réfugiés adultes en Irlande : une approche alternative de la pédagogie et de l'évaluation, David Little, 2008

L'intégration linguistique des migrants adultes et le PEL : une introduction, David Little, 2012

Portfolio européen des langues (PEL) pour migrants adultes apprenant la langue du pays d'accueil, Barbara Lazenby Simpson (et documents complémentaires), 2012

Politiques linguistiques pour migrants : des valeurs aux formations, Jean-Claude Beacco, 2012

Réf. 5 : Assurer des standards d'assurance qualité reconnus

Politiques d'intégration des migrants adultes : principes et mise en œuvre (avec un aperçu des documents de travail), Jean-Claude Beacco, 2010

L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et de formation en langue pour les migrants adultes – Lignes directrices et options, Richard Rossner, 2008

Répondre aux besoins linguistiques des réfugiés adultes en Irlande : une approche alternative de la pédagogie et de l'évaluation, David Little, 2008

Formation en langue et évaluation, Richard Rossner

Réf. 6 : Des niveaux de compétences réalistes et flexibles

L'intégration linguistique des migrants adultes et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), David Little, 2012

Education : sur mesure ou taille unique ? Un projet commandité par l'Union de la langue néerlandaise (Nederlandse Taalunie), ITTA/Elwine Halewijn ; CTO/Annelies Houben, Heidi De Niel, 2008

Politiques linguistiques pour migrants : des valeurs aux formations, Jean-Claude Beacco, 2012

CECR et niveaux de compétence, David Little, 2012

« *Cadre européen commun de référence* » et *niveaux de compétence*, David Little, 2012

Réf. 7 : Qualité et transparence des tests officiels

L'intégration linguistique des migrants adultes : démarches pour l'évaluation des stratégies et des pratiques (document de référence pour la conférence de 2010) – David Little (éd.)

L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et de formation en langue pour les migrants adultes – Lignes directrices et options, Richard Rossner, 2008

Le rôle de la littératie dans le processus d'acculturation des migrants, Hervé Adami, 2008

Tests de langue en faveur de la cohésion sociale et de la citoyenneté : descriptif à l'intention des décideurs, Groupe d'auteurs ALTE (Association of Language Testers in Europe), 2008

[Les versions linguistiques suivantes ont été réalisées par des membres d'ALTE : allemand, bulgare, italien, norvégien.]

Guide de l'autoévaluation à l'usage des prestataires de formations en langue pour migrants adultes, Richard Rossner, 2012

Réf. 8 : Des mesures incitatives efficaces plutôt que des sanctions inopérantes

Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes – Document d'orientation, Jean-Claude Beacco, 2008

La notion de « profil linguistique » et l'établissement de tels profils, Hans-Jürgen Krumm, 2012

Réf. 9 : Valoriser les langues d'origine des migrants

Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes – Document d'orientation, Jean-Claude Beacco, 2008
Le rôle de la littérature dans le processus d'acculturation des migrants, Hervé Adami, 2008

Intégration linguistique

L'intégration des nouveaux arrivants est un processus aux aspects multiples, qui rend son évaluation complexe. On a créé des séries d'indicateurs qui permettent d'apprécier, voire de mesurer, la réussite de l'accommodation à une société autre, par exemple à partir de domaines larges (inclusion sociale, santé...) ou de descripteurs plus spécifiés (revenus, emploi, logement, éducation, participation à la vie sociale...) comme ceux développés par Eurostat (*Indicators of Immigrant Integration*, 2011). Bien souvent, ces dispositifs d'analyse ne comportent pas de critères qui soient en relation directe avec les langues, alors que la langue du pays d'accueil est cruciale, même dans des proportions très variables, pour les adultes migrants, surtout dans le cas d'une installation de longue durée.

En tout état de cause, l'intégration réelle des personnes migrantes dans leur nouvelle société implique aussi des accommodations de celle-ci, qui vont au-delà de dispositifs d'accueil spécifiques : accepter en son sein de nouvelles formes de comportements sociaux, pour autant qu'ils soient en accord avec les valeurs fondamentales de la démocratie, suppose une ouverture à l'altérité et une tolérance au changement. Il importe que ce « travail collectif sur soi », qui joue contre l'inertie des changements culturels dans la longue durée, soit partout et pour tous accompagné par des actions éducatives (voir *Livre blanc sur le dialogue interculturel*).

Spécificité de l'intégration linguistique

On peut certes employer l'expression d'intégration linguistique mais « intégration » n'y est certainement pas à entendre comme étant de même nature que les autres formes d'intégration. Car les langues ne sont pas à considérer simplement comme un moyen de communiquer d'ordre matériel, qu'il suffirait d'acquérir, comme on finit par parvenir à se loger ou à trouver un emploi. Elles peuvent aussi être utilisées comme un matériau pour la construction des identités culturelles, individuelles et de groupe. Comme marqueur identitaire assumé, revendiqué ou subi, les langues participent à la création des distinctions sociales et culturelles, au même titre que les croyances religieuses ou l'habitus vestimentaire. Apprendre et utiliser une nouvelle langue, celle de la société d'accueil, ou y employer d'autres langues que l'on connaît déjà mais qui sont nouvelles pour les personnes installées, ne relèvent donc pas seulement de l'efficacité pratique mais déclenchent potentiellement des processus de remise en cause des identités.

L'intégration linguistique : un processus dissymétrique

L'intégration linguistique de migrants locuteurs d'autres langues dans la société qui les reçoit n'est pas un processus symétrique. Pour les membres de la société d'accueil, la présence visible de nouvelles langues peut susciter des appréhensions, voire des craintes pour l'identité nationale : remise en cause de l'unité linguistique (souvent mythique), altération de la langue dominante, « contaminée » par des langues autres, qui ne sont d'ailleurs pas nécessairement celles des migrants. On peut ainsi mal accepter la création d'une nouvelle diversité qui viendrait se substituer à la diversité linguistique héritée du territoire (langues régionales et minoritaires). En tout état de cause, ces réactions se situent au niveau de l'idéologie, mais l'arrivée de langues importées dans un espace donné n'a pas d'implications directes pour les citoyens installés : ils n'ont aucune obligation d'apprendre ces langues nouvelles.

Pour les personnes migrantes, les enjeux sont immédiats et ils ont davantage d'implications, puisque l'acquisition d'une langue de leur nouvel espace peut être vécue comme un enrichissement identitaire mais aussi comme une forme de vulnérabilité ou générer de la souffrance (celle de ne pas pouvoir s'exprimer), tout comme une altération possible de l'identité existante : peut surgir, à juste titre, la crainte que la langue à acquérir ne « chasse » les précédentes (y compris la langue maternelle) pour des raisons fonctionnelles et ne conduise à des « déperditions d'appartenance ».

Là où pour les citoyens installés est en jeu la conception de l'identité nationale, pour les migrants sont potentiellement remises en cause et leur identité culturelle et leurs appartenances de groupe. Le coût de l'intégration n'est pas de même nature.

L'intégration linguistique : un concept à sens unique ?

En fait, l'idée même d'une intégration linguistique peut n'être que l'une des formes de ce que les citoyens installés estiment être le devoir des nouveaux venus ; ce n'est pas nécessairement le projet de ceux-ci. Effectivement, on comprend souvent par intégration le fait que les migrants ne se distinguent pas des autres locuteurs ou de manière minimale (par un léger accent, par exemple), ou même qu'ils n'emploient pas en public les autres langues qu'ils possèdent et qu'ils les oublient : ils devraient passer linguistiquement inaperçus et utiliser le langage ordinaire comme les natifs. Cette définition est extérieure, car elle correspond à ce qu'attendent certains locuteurs natifs, à savoir l'effacement progressif des différences et l'homogénéisation linguistique. Cette interprétation implique, de plus, que les adultes migrants fassent la preuve d'un haut niveau de maîtrise de la langue dominante/officielle, laquelle manifesterait ainsi leur loyauté et une forme d'allégeance au pays hôte. Car, en dernière instance, on assimile maîtrise de la langue et citoyenneté : « est français qui parle [bien] français ».

Ces attentes assimilationnistes peuvent être contrebalancées par la curiosité pour des langues inconnues, le désir de les apprendre, la bienveillance pour les erreurs ou les difficultés à s'exprimer des migrants, l'acceptation de l'emploi d'autres langues dans la sphère publique ou médiatique. Elles peuvent dépendre du degré de légitimité attribué aux langues (langues des migrants *versus* langues des étrangers) et elles dépendent aussi largement du degré d'acceptation de la diversité héritée. Ces attitudes positives doivent être encouragées par toutes les formes de l'éducation interculturelle.

C'est la position du Conseil de l'Europe, qui considère que cette définition externe de l'intégration linguistique ne correspond ni aux besoins réels de la société d'accueil ni aux attentes des migrants eux-mêmes et aux droits à leur reconnaître. Dans une perspective dite interne, on ne définira pas l'intégration uniquement par rapport à l'acquisition de la langue majoritaire/dominante, mais en relation avec le répertoire de langue de chacun. Du point de vue des locuteurs migrants, « intégration linguistique » est alors à comprendre comme adaptation des locuteurs migrants à leur (nouvel) espace de communication, c'est-à-dire comme réorganisation des répertoires individuels et intégration des langues qui les constituent entre elles.

Les formes de l'intégration linguistique

Dans cette perspective, on peut considérer que plusieurs formes d'intégration linguistique sont possibles, comme autant de formes d'adaptation des répertoires individuels au nouvel environnement linguistique. Elles correspondent à différents projets et besoins des personnes migrantes (ou autres). Le fait de se demander si elles sont satisfaisantes ou non relève de l'évaluation des seuls intéressés.

On distinguera :

- ▶ *une intégration linguistique passive* : les ressources linguistiques disponibles dans les répertoires individuels sont inégales, car celles en langue majoritaire ne sont pas suffisantes pour gérer, avec efficacité et sans effort excessif, les situations de communication. La communication implique souvent le recours à des tiers et son succès dépend grandement de la bienveillance linguistique des interlocuteurs. Cela peut conduire à des autocensures sociales : certaines activités ne sont pas recherchées ou sont évitées parce qu'elles semblent hors de portée linguistique. Ces répertoires peuvent être ressentis par les locuteurs comme manquant d'efficacité et sont source de frustration. Ils peuvent donner prise à des attitudes d'exclusion de la part des natifs. Mais ils peuvent tout autant être assumés, par la valorisation des langues antérieurement connues et par l'attribution d'un rôle exclusivement pratique à la langue majoritaire de la société d'insertion, et donc ne pas évoluer. La langue d'origine peut y conserver une forte fonction identitaire ;
- ▶ *une intégration linguistique fonctionnelle* : les ressources du répertoire (dont, essentiellement, celles en langue majoritaire) sont suffisantes pour gérer avec succès (relatif) la plupart des situations de communication sociale, professionnelle et personnelle. Elles assurent la réussite de la plupart des échanges verbaux. Elles peuvent comporter des erreurs ou des fossilisations, dont les migrants peuvent ne pas se soucier (s'ils recherchent avant tout l'efficacité) ou qu'ils cherchent à réduire en vue d'une meilleure naturalisation/banalisation linguistique, utile et acceptable à leurs yeux ; la langue d'origine n'a pas nécessairement de statut identitaire prééminent ;

- ▶ *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 leurs 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 ;
- ▶ *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.

Ces formes (abstraites) d'intégration des langues du répertoire sont probablement dépendantes du statut des langues présentes dans le répertoire avant l'arrivée dans la société d'accueil (langues valorisées/minorées). Le caractère réussi de l'intégration des langues du répertoire n'est pas une question quantitative (faible intégration, intégration fonctionnelle, intégration à proprement parler) ; ces modalités et leurs variantes constituent les possibilités de choix ouvertes aux adultes migrants :

- ▶ décision de ne pas modifier le répertoire, c'est-à-dire de ne pas entreprendre un apprentissage systématique de la langue principale de la société d'accueil ; on s'accommode de la pression fonctionnelle, en particulier s'il l'on évolue dans un milieu où la langue d'origine est pratiquée de manière dominante ;
- ▶ désir de modifier son répertoire mais impossibilité de le faire par manque de temps, de confiance en soi..., ce qui génère de la souffrance psychosociale ;
- ▶ finalité de réorganisation fonctionnelle, sans recherche d'adéquation normative, donc avec acceptation des fossilisations, de l'accent, des habitudes culturelles de communication transposées dans la langue cible... dans un projet linguistique mono-identitaire (marqueur : langue d'origine) ;
- ▶ finalité de réorganisation fonctionnelle, avec projet de banalisation linguistique et donc mise en parenthèses, abandon de la langue d'origine et sa disparition à terme (non transmission intergénérationnelle), dans un projet linguistique lui aussi mono-identitaire (marqueur : langue de la société d'accueil) ;
- ▶ finalité de réorganisation fonctionnelle avec deux langues co-identitaires.

Il revient aux personnes migrantes de décider, pour ce qui les concerne ainsi que pour leur famille et leurs enfants, lesquelles de ces stratégies linguistiques sont les plus appropriées à leur projet de vie et à la gestion de leur identité. Il revient aux dispositifs de formation de les éclairer sur les conséquences de ces choix et de faire percevoir que la migration induit inévitablement une dynamique identitaire, qu'il importe de ne pas gérer dans la crispation nostalgique mais dans une perspective de pluralité et de mixité.

On peut penser qu'une réflexion relative à la gestion des alternances codiques (microalternances dans une même situation de communication en fonction du locuteur, à sa tolérance de la diversité linguistique, par exemple ; en fonction des situations sociales de communication) ou à la distribution des langues à travers leurs échanges sociaux (macroalternances) doit être menée avec ces locuteurs dans le cadre de leur formation. En tout état de cause, ces différentes modalités d'adaptation souhaitées requièrent la mise en place de structures d'écoute et des formations sur mesure.

Documents complémentaires

L'intégration linguistique des migrants adultes – *Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques* (en particulier le chapitre 3), Conseil de l'Europe, 2014

Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe, Jean-Claude Beacco, 2004

Apprentissage, enseignement et évaluation des langues, et intégration des migrants adultes. Importance de l'analyse des besoins, Piet Van Avermaet et Sara Gysen, 2008

Vivre ensemble dans la diversité – L'intégration linguistique en Flandre, Reinhilde Pulinx, 2008

Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Jean-Claude Beacco et Michael Byram, Conseil de l'Europe (voir chapitre 4), 2007

Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité », Conseil de l'Europe, 2008

Regroupement familial

Réunification familiale *versus* regroupement familial

Les instances internationales (Conseil de l'Europe, Union européenne, Unesco, etc.) emploient ces deux expressions indistinctement, pour lesquelles aucun domaine d'application spécifique n'a été défini. Ainsi, l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (APCE), par exemple, utilise plus souvent l'expression « regroupement familial » – notamment dans sa Recommandation 1686 (2004) – mais utilise quelquefois « réunification familiale » – notamment dans sa Recommandation 1703 (2005). Dans un manuel de termes et de concepts (*People on the move : Handbook of selected terms and concepts*), l'Unesco définit « la réunification familiale/regroupement familial » en tant que processus de rassemblement des membres d'une famille, notamment les enfants, les époux et les personnes âgées dépendantes. Le terme « regroupement » est employé ici.

Regroupement familial et critères linguistiques

Le droit au respect et à la protection de la vie familiale est l'un des droits fondamentaux consacrés par de nombreux traités internationaux tels que la Déclaration universelle des droits de l'homme (article 16), la Convention européenne des droits de l'homme (article 8), la Charte sociale européenne (révisée, 1996), la Convention européenne relative au statut juridique du travailleur migrant (1977) et la Directive 2003/86/CE du Conseil de l'Union européenne du 22 septembre 2003 relative au droit au regroupement familial. L'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe défend fermement ce droit dans sa Recommandation 1686 (2004), et, plus récemment, dans sa « Note de position sur le regroupement familial » (AS/Mig (2012) 01, 2 février 2012).

L'APCE souligne régulièrement que « la notion de famille, qui sous-tend celle du regroupement familial, n'a pas été définie au niveau européen, et varie notamment selon la valeur et l'importance accordées au principe de dépendance », et encourage les Etats membres à appliquer « une interprétation large » et à inclure dans la notion de famille « les membres lui appartenant *de facto* (famille naturelle), par exemple le concubin ou les enfants naturels du demandeur d'asile ou encore les personnes qui sont âgées ou infirmes ou qui dépendent de lui de toute autre manière » (APCE, Recommandations 1327 (1997), 1686 (2004) et d'autres).

Du point de vue des droits de l'homme et pour s'aligner sur l'interprétation de la Cour européenne des droits de l'homme, il semble nécessaire d'adopter une définition large (voir aussi la Directive de l'Union européenne 2003/86/CE, article 4). Le principe de dépendance peut être un critère utile.

Il existe un débat politique autour des conditions à remplir pour l'exercice du droit au regroupement familial – des conditions qui varient d'un pays à l'autre. Ainsi, celles-ci peuvent porter sur l'âge des femmes et enfants concernés ou l'existence de garanties financières, par exemple. En outre, l'autorisation d'entrée dans un pays aux fins du regroupement familial est de plus en plus souvent conditionnée par la satisfaction à certains critères linguistiques.

Lorsque de telles conditions sont appliquées, les critères sont les suivants (voir les rapports d'enquêtes) :

- ▶ participation, avant l'entrée dans le pays, à une formation en langue devant généralement permettre d'atteindre le niveau A1 du CECR ;
- ▶ réussite, avant l'entrée dans le pays, d'un test de même niveau ;

Aucun visa d'entrée dans le pays concerné ne peut être délivré sans la présentation d'un certificat attestant la participation à une telle formation ou la réussite à un tel examen (pour les pays appliquant ces conditions).

Ces mesures risquent d'entraîner une certaine discrimination, notamment à l'encontre des groupes vulnérables et, plus particulièrement, des migrantes. En effet, ces formations en langue ne sont pas proposées partout, et, pour pouvoir les suivre, il est parfois nécessaire de laisser seul un enfant ou un autre membre de sa famille, de louer un appartement dans une autre ville et de financer la formation et le test. En outre, les personnes qui n'ont pas d'expérience en matière d'apprentissage des langues (ou dont l'expérience dans ce domaine est limitée), ou qui manquent de confiance en elles, peuvent se voir confrontées à des défis importants et disproportionnés pour parvenir au niveau requis ; cet objectif paraît

plus facile à atteindre aux personnes qui ont une certaine expérience de l'apprentissage des langues et qui possèdent déjà des compétences en littératie dans la langue du pays. Et, dans la mesure où, la plupart du temps, les niveaux fixés ne sont pas différenciés ou adaptés en fonction de la situation ou des besoins linguistiques des migrants concernés, les exigences linguistiques peuvent aisément constituer un obstacle au regroupement familial.

« Le droit de toute personne au respect de sa vie de famille constitue un droit fondamental » et « la reconstitution de l'unité familiale des migrants et des réfugiés légalement établis par la procédure du regroupement familial renforce la politique d'intégration dans la société d'accueil et va dans l'intérêt de la cohésion sociale » (APCE, Recommandation 1686 (2004)).

S'agissant des questions d'intégration, il importe de souligner que, dans le cas du regroupement familial, l'un des membres de la famille (appelé le « regroupant ») réside déjà légalement dans le pays hôte. La plupart du temps, cette personne connaît la législation du pays et le mode de vie de ses habitants, et elle a très souvent des compétences dans la langue nationale. Généralement, le regroupant peut être un « guide » et un « interprète » très utile pour les nouveaux arrivants au cours de leurs premières semaines de résidence dans le pays. Par conséquent, au début, il est probable que le processus d'intégration se déroule dans la langue familiale des migrants. C'est la langue qu'ils connaissent le mieux et qui leur permet de comprendre les questions plus complexes ; il leur faudra en effet beaucoup plus longtemps pour communiquer dans des domaines pertinents dans la nouvelle langue.

Par ailleurs, d'après l'expérience de certains pays, l'on sait qu'une fois la formation linguistique suivie dans le pays d'origine terminée, il s'écoule plusieurs mois (et parfois jusqu'à deux ans) avant que toutes les questions administratives soient réglées et que le voyage vers le pays d'accueil soit autorisé ; par conséquent, au moment de l'intégration, la plupart des compétences acquises lors de cette formation ont été oubliées, et il faut reprendre l'apprentissage à zéro dans le pays hôte.

Du point de vue des droits de l'homme, seules les mesures qui visent à faciliter l'intégration et qui respectent le principe de la proportionnalité sont acceptables.

Peuvent être considérées comme telles les formations en langue qui sont proposées gratuitement là où vivent les personnes concernées, qui reposent sur le volontariat et ne sont pas sanctionnées par un test. En revanche, les formations obligatoires qui ne tiennent pas compte des circonstances personnelles et qui sont parfois très onéreuses peuvent même constituer un obstacle au regroupement familial. Dans le cas du regroupement familial impliquant des enfants mineurs, la Commission européenne souligne que l'imposition de critères linguistiques n'est pas conforme aux principes migratoires de l'Union européenne (Directive 2003/86/CE du Conseil du 22 septembre 2003 relative au droit au regroupement familial).

La commission des migrations, des réfugiés et des personnes déplacées de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe considère donc « qu'une condition liée à la connaissance (relative, par exemple, à la langue ou à la société des Etats d'accueil) est une condition de regroupement familial discriminatoire en elle-même et une menace à la vie de famille, contraire ainsi au but de la directive sur le regroupement familial » (AS/Mig (2012) 01, p. 3).

Documents complémentaires

La maîtrise de la langue pour les migrants adultes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe – Rapport d'enquête, Claire Extramiana, Piet Van Avermaet – Division des politiques linguistiques, 2011

Le rôle de la littératie dans le processus d'acculturation des migrants, Hervé Adami, 2008

Adapter l'offre et les exigences en langues aux besoins et capacités des migrants adultes, Hans-Jürgen Krumm et Verena Plutzar, 2008

Migrants adultes : Intégration et éducation – Extraits de conventions, de recommandations, de résolutions et de rapports : Comité des Ministres (CM), Assemblée parlementaire (APCE) et Congrès des pouvoirs locaux et régionaux (CPLR). Compilation : Unité des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2013

Tests de langues

Les tests de langue sont des instruments formels d'évaluation. L'évaluation des acquis peut servir deux objectifs différents : mesurer les compétences d'un apprenant de manière générale, c'est-à-dire indépendamment de toute formation en langue, ou évaluer la mesure dans laquelle un apprenant a atteint les objectifs d'un programme d'apprentissage donné. Les tests de langue que doivent parfois passer les migrants adultes pour obtenir l'autorisation d'entrer dans le pays hôte, le statut de résident permanent ou la citoyenneté peuvent relever aussi bien de la première que de la deuxième catégorie.

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, et en particulier lorsque l'évaluation est liée à une formation en langue, il peut être préférable d'utiliser un autre type d'outil (un portfolio, par exemple). Le *Portfolio européen des langues* (PEL) est particulièrement adapté à ce type d'utilisation car il est explicitement relié aux catégories d'utilisation de la langue et aux niveaux de compétence décrits dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Toutefois, l'utilisation du PEL en tant qu'instrument d'évaluation demande un soutien continu de la part de l'enseignant, notamment parce que bon nombre de migrants adultes n'ont pas eu l'occasion de se familiariser avec l'autoévaluation dans le cadre de leur formation préalable. Les autoévaluations doivent toujours être étayées par des « justificatifs » des acquis des apprenants, et elles gagnent en validité lorsqu'elles sont complétées par d'autres formes de contrôle continu. Les autres formes d'évaluation sont particulièrement utiles dans les cas où la certification se déroule au niveau local.

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

- ▶ standardisation et fiabilité des résultats : des comparaisons peuvent donc être facilement effectuées entre les candidats issus d'une même institution ou d'institutions 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, ce qui contribue à garantir l'équité.

Pour concevoir de bons tests, il convient, en tout premier lieu, de déterminer la finalité des futurs tests et les exigences auxquelles sont confrontés les candidats dans la vie quotidienne. Ces exigences « de la vraie vie » doivent ensuite être transcrites en « exigences linguistiques », c'est-à-dire en connaissances et compétences que les candidats doivent acquérir et qui peuvent être définies par rapport aux niveaux de compétence et aux descripteurs de « capacités de faire » énoncés dans le CECR. L'étape suivante consiste à rédiger les spécifications du test, qui décrivent les types d'items ou de tâches à faire faire aux candidats, le format du test, les critères d'évaluation des performances, et d'autres aspects pratiques. Ces spécifications doivent ensuite être divisées en points spécifiques à évaluer. C'est seulement alors que l'on peut élaborer une combinaison adéquate de tâches et de types de tâches à réaliser pour le test. 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. Enfin, la dernière étape consiste à effectuer une préévaluation des items.

Tous les candidats devraient pouvoir passer les tests de langue dans des conditions équitables. Par conséquent, ces tests doivent se dérouler dans des centres dûment agréés qui satisfont aux critères de qualité généraux. En outre, 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 physiques à l'intérieur du centre doivent être appropriées (température et niveau sonore ambiants, distance entre les candidats). Enfin, il convient de prendre toutes les dispositions nécessaires pour les candidats qui présentent des besoins spéciaux. La non-prise en compte de l'un de ces points est susceptible de porter atteinte aux droits fondamentaux des candidats.

Les items de tests « objectifs » (tels que les questionnaires à choix multiples employés dans les épreuves de compréhension de l'oral et de l'écrit) peuvent être notés avec justesse et précision par des machines ou par des correcteurs qualifiés. En revanche, pour la notation des items de tests « subjectifs » (employés dans les épreuves de production orale et écrite), il est généralement nécessaire de faire appel à des évaluateurs qualifiés, dont le travail doit être constamment supervisé. Plus globalement, il convient d'assurer un suivi constant des tests afin de veiller à ce que chacun d'entre eux mesure effectivement les compétences pour lesquelles il est prévu, que les compétences en question soient mesurées de manière cohérente par toutes les versions

du même test et que chaque test fonctionne de manière équitable pour tous les candidats, quel que soit leur parcours préalable. Il s'agit là de questions fondamentales dans le cas des tests destinés aux migrants adultes, au même titre que celle de l'accès à ces tests. En effet, le caractère payant de ceux-ci peut avoir un effet dissuasif et entraîner une certaine discrimination.

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. 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.

Documents complémentaires

L'intégration linguistique des migrants adultes – Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques, Conseil de l'Europe, 2014

Les tests d'intégration : aide ou entrave à l'intégration ? Rapport, 2014. Commission des migrations, des réfugiés et des personnes déplacées, Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe. Rapporteur : Tineke Strik

Guide de l'autoévaluation à l'usage des prestataires de formations en langue pour migrants adultes, Richard Rossner, 2012

La maîtrise de la langue pour les migrants adultes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe – Rapport d'enquête, Claire Extramiana, Piet Van Avermaet – Division des politiques linguistiques, 2011

L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et de formation en langue pour les migrants adultes – Lignes directrices et options, Richard Rossner, 2008

Tests de langue en faveur de la cohésion sociale et de la citoyenneté : descriptif à l'intention des décideurs, Groupe d'auteurs ALTE (Association of Language Testers in Europe) [disponible en allemand, bulgare, italien, norvégien : traductions réalisées par des membres d'ALTE], 2008

Adapter l'offre et les exigences en langues aux besoins et capacités des migrants adultes, Hans-Jürgen Krumm et Verena Plutzar, 2008

Manuel pour relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)

Manuel pour l'élaboration et la passation des tests et d'examens de langues, 2011, réalisé par ALTE pour la Division des politiques linguistiques

Chapitre 2

Concevoir des formations en langue(s)

Politiques linguistiques pour migrants : des valeurs aux formations

Les politiques linguistiques que les Etats membres mettent en place pour les adultes migrants ont d'abord à s'inscrire dans le cadre tracé par les finalités assignées à ces dispositifs d'accueil. Ces principes ne peuvent être interprétés ici que comme ceux, généraux, du Conseil de l'Europe : promotion des droits de l'homme, de la démocratie pluraliste, de l'Etat de droit, des actions en faveur de la cohésion sociale.

Finalités des formations destinées aux adultes migrants

Ces principes directeurs doivent être contextualisés au cas spécifique de la formation en langue(s) des adultes migrants. Il importe, au préalable, que les Etats membres reconnaissent leurs responsabilités spécifiques dans le domaine de la formation linguistique de ces personnes, alors que pendant longtemps se former à la langue de la société d'insertion a été considéré comme relevant de la responsabilité des seuls migrants. Cet accompagnement doit répondre à des finalités comme assurer la communication verbale, constitutive de la vie sociale, en particulier dans le cadre professionnel. Mais il vise aussi à susciter une relation d'appartenance au nouvel espace social, qui vient s'ajouter à celles déjà constituées, étant entendu que celle-ci est de nature variable en fonction des projets de vie des personnes migrantes (par exemple, installation définitive ou provisoire). Une telle responsabilité suppose enfin de se doter des moyens adéquats pour contenir les craintes et lever les ambiguïtés que la présence visible de nouveaux venus peut susciter dans la société d'insertion. Les activités d'éducation interculturelle à destination de tous (par exemple dans l'enseignement obligatoire) viseront à clarifier ces relations, tant il est vrai que l'intégration est un processus à double sens.

Ingénierie des formations en langue pour les adultes migrants

La réalisation concrète de ces principes relève de l'ingénierie des formations en langues, c'est-à-dire des démarches générales de leur conception, qui implique :

- ▶ de caractériser les groupes d'apprenants concernés ; ainsi, « cours pour migrants » n'est pas un critère suffisant, car le répertoire de langues et la connaissance de la langue de la société d'accueil peuvent être très variés ;
- ▶ de définir les besoins langagiers, c'est-à-dire les situations de communication (orale et écrite) que ces personnes souhaitent devenir capable de gérer, surtout dans la langue de la société d'accueil mais aussi au moyen de toutes les autres ressources linguistiques dont elles disposent ;
- ▶ à partir des situations cibles identifiées, de spécifier des objectifs en termes d'activités et de descripteurs d'activités (en utilisant à cette fin le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), en genre de discours (conversation de service, faits divers, exposé...) et par domaine (vie de famille, vie professionnelle, vie sociale... ; par exemple : être capable de lire les programmes de télévision) ;
- ▶ d'établir les objectifs correspondants en termes de structure des textes (oraux et écrits), vocabulaire, morphologie, syntaxe, etc., en prenant appui sur les descriptions des niveaux de référence du CECR (quand elles sont disponibles), en adaptant celles-ci, surtout pour le vocabulaire, aux besoins et attentes des migrants;

- ▶ de répartir ces objectifs en séquences d'activités, en tenant le plus grand compte du volume horaire d'enseignement disponible ;
- ▶ de définir la ou les structures de ces séquences ;
- ▶ de privilégier les démarches d'enseignement/apprentissage actives et autonomes mais en prenant très attentivement en considération la culture éducative des stagiaires, c'est-à-dire leurs habitudes d'apprentissage et leurs attentes par rapport à l'enseignement ;
- ▶ de distribuer ces séquences dans le volume horaire disponible en tenant compte des rythmes d'apprentissage ;
- ▶ d'évaluer et de faire autoévaluer les acquis.

Qualité des formations en langue pour les adultes migrants

Au-delà de ces caractéristiques techniques qui cherchent à assurer l'adéquation de l'offre de formation aux besoins des adultes en formation, il sera indispensable de veiller régulièrement à la qualité globale des formations en termes, par exemple, d'exigences quant à la qualification des formateurs ou à la pertinence des outils de formation, d'audit externe des programmes, d'enquête auprès des bénéficiaires (ou des employeurs, par exemple), d'évaluation collective et globale des résultats. Ces dispositifs de suivi et d'assurance qualité sont indispensables au pilotage de ces dispositifs et à l'évaluation de leurs effets.

Ces formations ont aussi à intégrer comme dimensions transversales indispensables :

- ▶ la valorisation, dans les activités de groupe, des langues d'origine, de manière, entre autres, à en favoriser la transmission familiale intergénérationnelle ;
- ▶ la connaissance de la société cible dans ses fonctionnements et ses structures, dans ses diversités culturelles et sociales, de manière à susciter des réactions des apprenants à ces « découvertes » et à les approfondir avec eux.

De la sorte, les politiques linguistiques d'intégration peuvent constituer un « investissement » collectif rentable, car elles contribuent à la cohésion sociale. Mais des principes déclarés, comparables à ceux énoncés plus haut, peuvent être détournés de leur but, soit par négligence technique (ce à quoi les instruments de décrits plus loin cherchent à remédier), soit parce qu'ils dissimulent des politiques d'exclusion, où l'on se sert de la connaissance de la langue/des langues de la société d'accueil pour restreindre l'accès à celle-ci. Dans ce cas, l'ingénierie de formation, ainsi appliquée sans déontologie sociale, ne saurait suffire à elle seule à en endiguer les effets pervers à long terme.

Documents complémentaires

Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes – Document d'orientation, Jean-Claude Beacco, 2008

Politiques d'intégration des migrants adultes : principes et mise en œuvre, Jean-Claude Beacco, 2010

Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes, David Little, 2008

L'intégration linguistique des migrants adultes et le CECR, David Little, 2012

L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et de formation en langue pour les migrants adultes – Lignes directrices et options, Richard Rossner, 2008

Apprendre la langue du pays d'accueil à des fins professionnelles. Eléments de problématique et démarches didactiques, Claire Extramiana, 2012

Guide de l'autoévaluation à l'usage des prestataires de formations en langue pour migrants adultes, Richard Rossner, 2012

Migrants adultes : Intégration et éducation – Extraits de conventions, de recommandations, de résolutions et de rapports : Comité des Ministres (CM), Assemblée parlementaire (APCE) et Congrès des pouvoirs locaux et régionaux (CPLR). Compilation : Unité des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2013

Prise en compte de la diversité des contextes des migrants

La diversité des projets de vie des migrants correspond aussi à 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. À 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 socioaffectif 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. À 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 États 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 État membre.

Documents complémentaires

L'intégration linguistique des migrants adultes – *Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*, Conseil de l'Europe, 2014

Politiques d'intégration des migrants adultes : principes et mise en œuvre, Jean-Claude Beacco, 2010

Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes – Document d'orientation, Jean-Claude Beacco, 2008

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et les niveaux de compétence en langue

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) est un outil de référence, qui poursuit les trois grands objectifs suivants :

- ▶ fournir aux professionnels du domaine des langues en Europe une base commune pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, d'examens, de manuels, etc. ;
- ▶ les aider à surmonter les obstacles à la communication émanant des différences entre les systèmes éducatifs européens ;
- ▶ définir des niveaux de compétence de référence pour mesurer les progrès des apprenants de langue à chaque stade de l'apprentissage, tout au long de leur vie.

Lancé en 2001, le CECR est aujourd'hui disponible dans près de quarante langues ; il est utilisé en Europe et au-delà. Cet instrument a été conçu pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans l'éducation formelle. Dans le cas des migrants adultes, il est tout particulièrement important d'interpréter le système descriptif et les niveaux de compétence du Cadre, puis de les adapter soigneusement aux besoins et compétences des apprenants. En effet, comme indiqué clairement dans le titre de l'ouvrage, le CECR est un cadre de référence, pas un instrument normatif.

Les niveaux de compétence en langue sont des « constructs » artificiels, nécessaires en raison du mode d'organisation des systèmes éducatifs. Ils permettent d'explicitier les objectifs d'apprentissage et de mesurer les acquis des apprenants. En effet, si l'on souhaite, dans un premier temps, faire acquérir aux migrants adultes des compétences dans la langue du pays hôte et, dans un deuxième temps, mesurer ces compétences, il est nécessaire de préciser le niveau que l'on attend d'eux. Pour ce faire, les Etats membres du Conseil de l'Europe ont généralement recours au CECR, qui établit trois niveaux croissants de compétence (A, B et C), divisés en deux sous-niveaux chacun (A1 et A2 ; B1 et B2 ; C1 et C2) et se rapportant à trois types d'activités langagières : la réception (compréhension de l'oral et de l'écrit), la production (expression orale et expression écrite) et l'interaction (orale et écrite).

Description des compétences dans le CECR

Dans le CECR, les compétences en communication sont décrites selon une approche actionnelle, au sein de laquelle l'apprenant est considéré comme un utilisateur de la langue qui a des besoins concrets. Ainsi, pour chacun des six niveaux, l'ouvrage décrit ce que ce dernier est capable de faire, en précisant les activités langagières que les apprenants effectuent, et les compétences nécessaires à la réalisation de ces tâches (connaissances, aptitudes et caractéristiques). Ces deux dimensions sont interdépendantes dans la mesure où l'apprenant ne peut pas communiquer s'il n'a pas de vocabulaire et ne sait pas comment prononcer les mots ou les relier les uns aux autres sur le plan grammatical (par exemple), et où ce type de connaissances linguistiques s'acquiert généralement aux fins de la communication.

Les niveaux du CECR ne proposent pas de solutions toutes faites

Le CECR se veut un instrument souple, ouvert et dynamique. Par conséquent, il ne propose pas une échelle unique de compétences en langues, mais plutôt un ensemble d'outils à partir desquels il est possible de construire un nombre infini d'échelles, en fonction des caractéristiques et besoins de groupes spécifiques d'apprenants. Ces outils peuvent également être utilisés pour la conception d'un nombre illimité de formations en langue adaptées, elles aussi, aux besoins spécifiques des apprenants. Les niveaux successifs du CECR reflètent le processus de l'apprentissage de langues étrangères tel qu'il se déroule généralement dans les systèmes éducatifs européens. Toutefois, l'utilisation de l'instrument pour l'élaboration de curriculums ou d'outils d'évaluation pour quelque niveau de ces systèmes que ce soit implique obligatoirement une phase de sélection et d'adaptation. En effet, aucun curriculum ou test ne saurait couvrir toutes les dimensions du CECR ; en outre, si le CECR ne porte sur aucune langue en particulier, les curriculums et les tests, eux, sont toujours axés sur une langue précise et doivent tenir compte des caractéristiques et besoins d'une population d'apprenants bien définie.

Niveaux et profils

Quelle que soit la langue cible, la capacité de compréhension de l'apprenant est toujours supérieure à sa capacité de production. Le CECR tient compte de ce principe dans la mesure où les compétences y sont décrites distinctement selon qu'elles renvoient à la réception, à la production ou à l'interaction. Cette description des compétences est particulièrement utile au moment de la fixation des objectifs d'apprentissage pour les migrants adultes. Ainsi, au niveau A2, par exemple, le CECR décrit la compréhension générale de l'oral comme suit : « Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi) [...] à condition que la diction soit claire et le débit lent. » Cet objectif d'apprentissage peut être pertinent pour les migrants adultes qui cherchent à obtenir une autorisation de résidence permanente ; en revanche, ce n'est pas forcément le cas des descripteurs de compétences se rapportant à l'écriture créative pour ce même niveau (A2) : « Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens. »

Dans la vie quotidienne, certaines activités langagières sont pratiquées plus fréquemment que d'autres. Ainsi, presque toutes les activités de communication liées aux interactions sociales et aux échanges qui ont lieu dans les magasins, banques, etc., correspondent au niveau A2, et, dans la plupart des sociétés, la majorité des locuteurs natifs n'ont pas besoin de réaliser les tâches spécifiées pour la production et l'interaction aux niveaux les plus élevés du CECR. Il importe de garder ces considérations à l'esprit au moment de déterminer le niveau de compétence que doivent atteindre les migrants adultes dans la langue du pays hôte pour pouvoir obtenir une autorisation d'entrée sur le territoire, le statut de résident permanent ou la citoyenneté.

Documents complémentaires

Pour une réflexion plus approfondie sur le CECR en relation avec les migrants adultes :

Politiques linguistiques pour migrants : des valeurs aux formations, Jean-Claude Beacco, 2012

Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes, David Little, 2008

L'intégration linguistique des migrants adultes et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), David Little, 2012

Quelques publications liées au CECR : www.coe.int/lang-CECR

Rapport sur le Forum intergouvernemental « *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités* », Conseil de l'Europe, 2007 :

Les Niveaux communs de référence du CECR : points de référence validés et stratégies locales, Brian North, 2007, p. 21

Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues, Daniel Coste, 2007, p. 42

Le rôle du CECR dans l'élaboration des formations pour les migrants adultes

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (CECR) (2001) est un référentiel de programmes proposé aux Etats membres pour réaliser l'éducation plurilingue. Il permet de construire des programmes de langues comparables entre eux car construits à partir d'un jeu fini d'éléments communs (compétences, activités, niveaux...). Mais il permet en même temps d'adapter ces programmes au contexte et aux finalités recherchées, puisque les « éléments de base » sont susceptibles de combinaisons multiples. Ainsi, pas davantage que pour les programmes scolaires, par exemple, le CECR ne constitue pour les formations destinées aux migrants un programme d'enseignement standard qui définirait a priori des niveaux à atteindre.

Le CECR, un instrument pour des programmes et non un programme

Le CECR est tout particulièrement destiné à rendre possible la mise en place de curriculums permettant l'éducation plurilingue (voir son chapitre 8), dans la mesure où la connaissance des langues n'y est pas définie en bloc (savoir bien, mal, plus ou moins bien une langue...) ni même en niveaux (qui ne sont que des repères abstraits), mais par un ensemble de descripteurs emboîtés et articulés les uns aux autres qui en assurent une caractérisation fine à l'aide d'une terminologie très contrôlée.

A ces titres, il constitue un instrument d'analyse commun aux professionnels des langues à partir duquel spécifier des objectifs concrets, en fonction des besoins et des attentes pour un ensemble d'apprenants donné, cela en des termes interprétables par tous.

Aussi, pour les migrants comme pour d'autres publics, convient-il de ne pas l'utiliser « à l'envers », en y choisissant, par exemple, un niveau à atteindre jugé raisonnable et pertinent et en le posant comme objectif. A cette utilisation *top-down*, et a priori, il convient d'opposer la diversité des répertoires acquis des adultes migrants et de leur emploi dans la société d'accueil, celle de leur insertion personnelle, sociale, professionnelle, culturelle... dans cette société, et donc de la diversité potentielle des objectifs de formations qui leur correspondent.

A mesure qu'il s'est diffusé, le CECR a suscité des utilisations restrictives ou contraires à son esprit : on ne retient que six niveaux, alors qu'il offre la possibilité d'en établir davantage et de les moduler ; on privilégie des niveaux de compétences identiques (par exemple : B1 pour la réception écrite, l'interaction orale, la production écrite...) alors que des profils différenciés de compétences seraient plus appropriés.

En tout état de cause, décider que le « niveau A2 » (par exemple) constitue un objectif pour tous les adultes migrants et que n'importe quel cours (et forme d'évaluation) de ce niveau leur convient (cours où ils pourraient se trouver en compagnie d'étudiants étrangers ou de personnes en formation professionnelle) relève d'une conception du CECR très éloignée des principes sur lesquels il repose.

Le CECR et les méthodologies d'enseignement

On considère aussi que le CECR a apporté une « révolution » dans les méthodologies d'enseignement en soutenant qu'il propose une nouvelle stratégie d'enseignement : *l'approche actionnelle de l'enseignement*. Le terme y figure effectivement en bonne place (p. 15) sous la forme *perspective actionnelle*, qui est celle adoptée pour le référentiel lui-même. Celui-ci précise cependant (p. 110) de manière explicite ceci :

« Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. »

De plus, l'apprentissage par tâches est bien connu depuis les années 1980 (*Task based language learning* ou *teaching*) et constitue une variante de l'approche communicative. Ce point est important pour les enseignements aux adultes migrants, qui ont des habitudes d'apprentissage et relèvent de cultures éducatives sans doute différentes de celles du pays d'accueil. Leur formation est un lieu de rencontre de cultures éducatives, et l'efficacité de celle-ci dépend sans doute des équilibres à rechercher entre des démarches « actives » considérées comme plus efficaces et des démarches traditionnelles (grammaire, mémorisation, priorité à l'écrit...).

Le CECR est un des instruments indispensables à la conception des formations des adultes migrants, mais l'ingénierie des formations en langues (quels que soient les publics concernés) doit aussi prendre appui sur d'autres instruments (description de niveaux de référence (DNR), analyse des besoins, analyse de discours, description des interlangues ...). Il est aussi apparu nécessaire de compléter le CECR « vers le bas » en créant des descripteurs pour les compétences communicatives de niveau A1.1 (inférieur au point de repère A1, qui est alors A1.2.). Celles-ci n'y figurent pas et elles se sont avérées utiles pour caractériser les toutes premières compétences, certes limitées mais qui ne sont pas rien. Celles-ci peuvent être acquises de manière autonome sans enseignement et il a semblé bon de les décrire à la fois pour valoriser les acquis linguistiques (on peut ainsi les certifier) des personnes migrantes et pour fixer un objectif proximal aux enseignements initiaux.

Documents complémentaires

L'intégration linguistique des migrants adultes – *Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*, Conseil de l'Europe, 2014

L'intégration linguistique des migrants adultes et le CECR, David Little, 2012.

La notion de « profil linguistique » et l'établissement de tels profils, Hans-Jürgen Krumm, 2012 *Les Niveaux communs de référence du CECR : points de référence validés et stratégies locales*, Brian North, in Rapport du Forum intergouvernemental « Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités », Conseil de l'Europe, 2007, p. 21

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe/Éditions Didier (disponible en 38 versions linguistiques), 2001, www.coe.int/lang-CECR

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, J.-C. Beacco et al., Éditions Didier, Paris, 2006

Descriptions de niveaux de référence du CECR par langue (DNR)

Les descriptions du cadre par langues

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, 2001) est le premier et le plus connu des instruments produits dans le cadre des projets menés par l'Unité des politiques linguistiques pour réaliser la perspective de l'éducation plurilingue et interculturelle. Mais il n'est pas le seul, loin s'en faut.

Des instruments de référence

L'éducation plurilingue a ensuite été développée « par le haut » grâce au *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007), qui concerne toutes les langues enseignées (et non les seules langues étrangères), et celle-ci a reçu une forme encore plus élaborée avec la *Plate-forme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle* (dite la *Plate-forme*), présente sur le site du Conseil de l'Europe depuis 2009.

Mais le CECR a aussi été développé « vers le bas », de manière à concrétiser les descripteurs (génériques et indépendants des langues) des activités et des compétences par le matériel linguistique qui permet de les réaliser dans chaque langue, à un niveau de maîtrise donné. Cet ensemble d'instruments de référence a reçu la dénomination de *Descriptions des niveaux de référence du CECR par langue* (DNR) et il a été réalisé pour l'allemand, l'anglais, le français, l'italien, l'espagnol... Ces référentiels par langue et par niveau sont bien entendu utilisables pour construire des formations comme celles destinées aux adultes migrants (voir *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes – Document d'orientation*, chapitre 4).

Des descripteurs aux mots

Pour les responsables de formation et les enseignants, les spécifications du CECR ont en effet pu paraître trop larges. Au moyen des DNR, qui ont un rôle semblable à celui des niveaux seuils des années 1975, on identifie les formes d'une langue donnée (mots, grammaire...) dont la maîtrise correspondrait aux compétences communicationnelles, sociolinguistiques, formelles... définies par le CECR. Ces transpositions du CECR permettent de passer des compétences de communication générales aux inventaires de genres discursifs correspondants (les types et genres de textes du CECR) et aux caractéristiques de ces genres, essentiellement en termes d'inventaires de formes linguistiques : notions générales, fonctions, « grammaire » (entendue au sens de morphosyntaxe), de notions spécifiques/vocabulaire... On passe donc d'un référentiel général commun à différentes langues à des référentiels spécifiques à chaque langue, d'un objet d'enseignement « communication » à un objet d'enseignement « langue », plus immédiatement opérationnel. La transposition des descripteurs aux formes est une entreprise théoriquement complexe et dont les résultats sont à utiliser avec prudence. Elle est guidée par l'analyse du discours (qui a pour but de caractériser les genres de discours), les connaissances relatives à l'acquisition naturelle des langues et l'expertise des concepteurs de tests ou d'épreuves d'évaluation.

Choisir dans les inventaires des DNR

Le caractère très ouvert de ces spécifications du CECR par langue a été pris explicitement en charge par certaines DNR qui comportent des formes de variabilité intégrées aux inventaires, comme le choix laissé aux concepteurs de proposer un mot en production ou en réception, des listes ouvertes indicatives, l'absence délibérée de distinction entre les formes orales ordinaires et celles de l'écrit standard. En tout état de cause, ces référentiels ne sont, pas davantage que le CECR, des programmes à appliquer, mais des instruments pour construire des formations sur mesure. Il convient donc d'y prélever les éléments, surtout lexicaux, adaptés

aux besoins des apprenants. Cette contextualisation est aussi nécessaire, mais à un degré moindre, pour les contenus grammaticaux qui, en tout état de cause, doivent demeurer étalés dans le temps de manière très progressive. Une seule de ces DNR a été spécifiquement conçue pour des locuteurs de niveau A.1.1. et peu familiers avec la littératie (*Niveau A.1.1. pour le français*) et comporte des descripteurs pour l'accès à l'écrit (p. 161 et suiv.) qui ne figurent donc pas dans le CECR. Mais tous ces référentiels sont pertinents pour les formations destinées aux adultes migrants, car celles-ci ne se distinguent des autres que par la nature de besoins langagiers auxquels elles sont tenues de répondre.

Documents complémentaires

Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes – Document d'orientation, Jean-Claude Beacco, 2008 (chapitre 4)

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, J.-C. Beacco et al., Editions Didier, Paris, 2006

Plate-forme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle (CECR, DNR, etc.), www.coe.int/lang-platform/fr

Répertoire linguistique

Le répertoire linguistique individuel

Les questions posées à propos des personnes migrantes ne se réduisent pas à celles de leur apprentissage de la langue majoritaire du pays d'accueil. Les dispositifs à créer doivent assurer les conditions d'une reconfiguration réussie de leur répertoire linguistique.

Compétence plurilingue, répertoire de langues

La notion de répertoire de langues (ou répertoire linguistique) n'est pas spécifique aux personnes migrantes : elle renvoie au fait que tous les individus sont potentiellement ou effectivement plurilingues. Cette « compétence plurilingue » est la manifestation de la capacité de langage, dont tout être humain dispose génétiquement et qui peut s'investir dans plusieurs langues successivement et tout au long de la vie. (Le Conseil de l'Europe distingue le *plurilinguisme* comme compétence des locuteurs (capables d'employer plus d'une langue) du *multilinguisme* comme présence des langues sur un territoire donné.) Le répertoire des langues connues par chacun (ou répertoire individuel) comprend des langues acquises de manière différente (langue apprise dans la famille dès l'enfance, apprise ensuite, à la suite d'un enseignement scolaire ou plus tard, langue apprise de manière autonome...) et pour lesquelles on possède des compétences différentes (conversation quotidienne, lecture, écoute...) à des niveaux de maîtrise eux-mêmes différents (élémentaire, indépendant, expérimenté...). Ces langues peuvent recevoir des fonctions particulières (communiquer en famille, converser avec les voisins, travailler, exprimer son appartenance à un groupe, etc.), mais celles-ci peuvent cependant être remplies conjointement par plusieurs langues. Cette distribution des langues du répertoire peut varier dans le temps ou suivant les situations de communication (avec l'emploi de plusieurs langues simultanément dans les échanges, dite alternance codique).

Apprendre les langues, réorganiser les répertoires

Tout apprentissage d'une langue nouvelle est susceptible de modifier les équilibres, instables par eux-mêmes, des répertoires. Le plus souvent, s'agissant de l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère, le répertoire s'élargit sans conséquences autres sinon la perception accrue de transversalités entre les langues existantes. Dans le cas des personnes migrantes, la réorganisation est plus complexe, car l'acquisition de la langue majoritaire constitue un enjeu important (voire essentiel lorsqu'elle détermine le droit à résidence), de nature fondamentalement identitaire, qui s'effectue sous le regard des natifs et que l'on nomme généralement, mais de manière réductrice, intégration linguistique. En fait, celle-ci n'est que l'une des formes possibles de réorganisation des répertoires, qui se caractérise par le fait qu'elle s'effectue sous pression : celle de communiquer efficacement dans un espace social nouveau et d'y construire une (nouvelle ?) identité linguistique et culturelle.

L'éducation plurilingue pour tous

Du point de vue du Conseil de l'Europe, les objectifs des enseignements de langues, quels qu'ils soient, sont donc ceux de l'éducation plurilingue (dont le CECR est un des instruments de réalisation). Celle-ci vise à valoriser le répertoire de langues de chacun, en particulier la/les langues déjà présentes, au moins pour éviter qu'elles ne deviennent, pour les adultes migrants eux-mêmes et leurs enfants, un signe de marginalité. Elle a aussi pour objet de développer le répertoire, en fonction des besoins, des attentes, des curiosités et des désirs de chacun et du rôle que chacun entend donner à « ses » langues dans la constitution de la pluralité de ses appartenances, qui instaurent l'acteur social dans son unicité culturelle. La centralité du plurilinguisme constitue, de la sorte, l'un des fondements d'une éducation critique à la tolérance linguistique, en tant qu'éducation interculturelle.

Documents complémentaires

Le rôle de la littérature dans le processus d'acculturation des migrants, Hervé Adami, 2008

Education : sur mesure ou taille unique ? Un projet commandité par l'Union de la langue néerlandaise (Nederlandse Taalunie), ITTA/Elwine Halewijn ; CTO/Annelies Houben, Heidi De Niel, 2008

Apprendre la langue du pays d'accueil à des fins professionnelles. Eléments de problématique et démarches didactiques, Claire Extramiana, 2012

L'intégration linguistique des migrants adultes et le Cadre européen commun de référence pour les langues, David Little, 2012

Besoins langagiers

La notion de besoins langagiers est présente dans les premiers travaux du Conseil de l'Europe, en particulier ceux élaborés par R. Richterich (*A model for the definition of language needs of adults learning a modern language*, 1972) puis par R. Richterich et J.-L. Chancerel (*L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, 1978).

La notion de besoins langagiers

On désigne sous ce terme les ressources linguistiques nécessaires aux apprenants pour gérer avec succès des formes de communication dans lesquelles ils vont être impliqués à court ou à moyen terme. L'identification de ces besoins (et donc de ces situations de communication) s'effectue dans le cadre d'une démarche spécifique consistant à réunir les informations permettant de savoir quelles utilisations effectives vont être faites de la langue apprise et d'en tirer des contenus à enseigner de manière prioritaire. Cette démarche est le point de départ obligé de l'élaboration des programmes de langues destinés à des apprenants comme les adultes, qui ne relèvent pas des formes scolaires d'enseignement. Elle est particulièrement stratégique pour les adultes migrants qui ont à affronter de manière pressante, dès leur arrivée et quotidiennement, les échanges dans une langue peu ou non connue. Elle doit conduire à la création d'enseignements sur mesure, seul capables de répondre aux attentes de ces publics. Mais il importe de ne pas la réduire à une technique pour spécialistes, car on ne saurait définir les besoins en dehors des intéressés ou même à leur place.

L'analyse des besoins langagiers

Pour spécifier les besoins langagiers d'un groupe, considéré comme homogène par certains aspects, on s'appuie sur des données comme des questionnaires d'information destinés aux apprenants, des entretiens avec eux mais aussi avec les interlocuteurs natifs qui sont en contact avec eux, des échantillons de leurs productions orales et écrites, des observations des activités langagières qui prennent place dans le(s) contexte(s) concerné(s)... Ces enquêtes sont particulièrement indispensables si les besoins à identifier concernent des activités professionnelles : quelles compétences pour un poste de travail ou une mission professionnelle donnée ? Les informations sont recueillies au moyen d'observations extérieures (que l'on peut qualifier d'« objectives ») ou à travers ce que ressentent les intéressés (analyse subjective), données qui se complètent. De tels processus peuvent être lourds et coûteux et leurs résultats demandent à être élaborés ultérieurement pour constituer les éléments d'un programme (par exemple, quelles catégories pour analyser les formes de la communication ou les « fautes » fréquentes ?). Le passage des enquêtes au programme n'est pas mécanique.

Besoins et attentes

Dans le processus d'élaboration des formations pour les adultes et les adultes migrants, plusieurs acteurs sont impliqués et ils n'ont pas nécessairement le même point de vue sur les objectifs ou les modalités de l'enseignement. Si les promoteurs d'un cours de langue sont des responsables d'entreprise, ils peuvent souhaiter obtenir des résultats immédiats et concrets ; les enseignants, de leur côté, peuvent privilégier les méthodologies d'enseignement qu'ils tiennent pour efficaces (approche communicative, approche par tâches...) ; les apprenants sont souvent amenés à appréhender leurs besoins à travers leurs expériences antérieures de l'enseignement/apprentissage et leur culture éducative. Ces attentes diversifiées, qui sont autant d'interprétations différentes des besoins langagiers à satisfaire, impliquent une négociation pour que les besoins objectivés et ceux ressentis soient harmonisés. De ces échanges, les adultes migrants ne peuvent être exclus.

Documents complémentaires

Apprendre la langue du pays d'accueil à des fins professionnelles. Eléments de problématique et démarches didactiques, Claire Extramiana, 2012

Apprentissage, enseignement et évaluation des langues, et intégration des migrants adultes. Importance de l'analyse des besoins, Piet Van Avermaet et Sara Gysen, 2008

Vivre ensemble dans la diversité – L'intégration linguistique en Flandre, Reinhilde Pulinx, 2008

La notion de « profil linguistique » et l'établissement de tels profils

Traditionnellement, la compétence en langue est conçue de manière holistique, comme un ensemble d'aptitudes non différenciées. Cette perception se reflète, par exemple, dans les critères fixés aux apprenants qui doivent avoir atteint le niveau B2 du CECR dans leur première langue étrangère à la fin de la scolarité obligatoire, ou aux migrants, qui, dans certains cas, ne peuvent obtenir un titre de séjour à long terme que s'ils ont atteint le niveau A2 dans la langue de la communauté hôte. Dans les deux cas, l'on part du principe que les personnes concernées acquerront le même niveau de compétence en compréhension de l'oral, en compréhension de l'écrit, en production orale et en production écrite. Or, dans la réalité, les choses se passent différemment. Les compétences varient selon les activités et les individus, même dans la première langue. En règle générale, la compétence en compréhension est plus développée que la compétence en production, et l'on observe des différences entre les locuteurs natifs d'une même langue en fonction de leur bagage éducatif et des types de communication qu'ils pratiquent au quotidien. Ainsi, tous les locuteurs natifs d'une même langue peuvent prendre part à une conversation informelle spontanée, mais leurs compétences en compréhension de l'oral et de l'écrit varient en fonction de leur niveau d'études, de leurs intérêts personnels et de leur orientation professionnelle. Il en va de même pour les compétences en production (orales ou écrites), en particulier lorsqu'elles sont employées à des fins formelles ; ainsi, tous les locuteurs natifs d'une langue ne sont pas capables, par exemple, de faire une présentation orale détaillée ou de rédiger un rapport – loin s'en faut. Nous possédons tous un répertoire de communication, ou profil, façonné par les activités et types de discours que nous pratiquons régulièrement.

S'agissant de l'apprentissage de langues supplémentaires, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) établit que la compétence plurilingue est souvent inégale : il y a généralement une langue dans laquelle les apprenants acquièrent un meilleur niveau de compétence que dans les autres, et leur profil varie selon les langues. Etant donné que le CECR décrit la maîtrise de la langue par rapport à différentes activités de communication (écouter, lire, prendre part à une conversation/s'exprimer oralement en continu, parler, écrire), il peut servir de base pour établir des profils, et ce de deux manières différentes – mais complémentaires –, toutes deux pertinentes dans le cas des migrants adultes.

Premièrement, le Cadre contient des descripteurs pouvant être utilisés ou adaptés pour décrire le répertoire de compétences en langue que doivent acquérir les migrants pour entamer le processus d'intégration dans leur nouvelle société. Certaines de ces compétences, telles que la compréhension de panneaux ou d'avis publics et la capacité à répondre aux questions posées par les autorités, sont indispensables à tous les apprenants. Mais d'autres (la capacité à comprendre des instructions liées à un type de travail précis, ou à transmettre des messages simples par écrit, par exemple) ne sont pas forcément nécessaires ; cela dépend de la situation de chaque migrant. Cela signifie qu'un même cours de langue ne peut pas répondre aux besoins de tous les migrants. Par conséquent, les personnes et organismes chargés de la conception et de la prestation de

formations en langue pour migrants adultes devraient adopter, dans la mesure du possible, une approche modulaire afin de pouvoir satisfaire cette diversité de besoins. Généralement, les cours sur mesure s'inscrivent dans cette approche. Par ailleurs, l'adoption du principe des profils revient à reconnaître que les migrants adultes peuvent avoir besoin d'atteindre des niveaux différents dans les diverses activités de communication, ce qui a des conséquences pour les tests de langue. En effet, il conviendrait de permettre aux migrants adultes qui sont soumis à des tests de langue de passer ces tests à des niveaux différents pour chaque activité du CECR, en fonction de leur profil cible – plutôt que de les soumettre à un test lié à un niveau unique du CECR.

Deuxièmement, outre le fait d'éclairer la conception de formations fondées sur des profils de besoins en communication établis objectivement, le Cadre peut soutenir la définition d'objectifs d'apprentissage correspondant aux besoins personnels des apprenants grâce à l'approche de la description des compétences en communication sur laquelle il repose. C'est là l'une des fonctions de la version du Portfolio européen des langues conçue à l'intention des migrants adultes, qui, au fur et à mesure qu'ils accomplissent des progrès dans la langue de leur pays hôte, parviennent généralement mieux à évaluer ce qu'ils ont besoin d'apprendre. Cet outil contient des listes de repérage constituées de descripteurs de capacité de faire qui visent à aider les migrants à identifier des objectifs d'apprentissage, à suivre leurs progrès et à évaluer leurs résultats par eux-mêmes. Le *Guide à l'usage des enseignants* qui l'accompagne (voir en particulier le chapitre 7) explique de façon plus détaillée comment ce Portfolio peut être utilisé pour établir le profil des compétences préalables des migrants dans la langue du pays hôte et pour identifier les compétences qu'ils doivent encore acquérir.

Documents complémentaires

Portfolio européen des langues (PEL) pour migrants adultes apprenant la langue du pays d'accueil, Barbara Lazenby Simpson, 2012

L'intégration linguistique des migrants adultes et le PEL : une introduction, David Little, 2012

Portfolio européen des langues pour migrants adultes – Guide à l'usage des enseignants, Barbara Lazenby Simpson, 2012

Listes de repérage pour la fixation d'objectifs et l'autoévaluation, David Little, 2012

Activités en atelier pour l'introduction du CECR et du PEL, David Little, 2012

Cours sur mesure

Comme leur nom l'indique, les cours sur mesure permettent de tenir compte des caractéristiques ou exigences spécifiques des apprenants. Ils s'inscrivent dans l'approche qu'a toujours soutenue le Conseil de l'Europe, à savoir que les cours de langue doivent répondre aux besoins des apprenants. Conformément aux conclusions des travaux sur l'analyse des besoins langagiers de l'apprenant menés dans les années 1970 par l'Organisation, qui a été pionnière dans ce domaine, il convient d'établir une distinction entre les besoins sociaux et les besoins individuels.

Besoins sociaux

Les besoins sociaux (parfois appelés « besoins objectifs ») sont souvent définis par rapport aux tâches de communication que les apprenants de langues sont amenés à effectuer dans une situation donnée. Ainsi, une personne qui souhaiterait travailler à l'étranger en tant que serveur/serveuse doit (notamment) savoir accueillir les clients, leur expliquer le menu et répondre aux questions sur les plats, et savoir que dire en cas de réclamation. Pour chacune de ces activités, il est possible de préciser le vocabulaire dont l'apprenant aura besoin, ainsi que les activités quotidiennes (réceptives, productives et interactives) qu'il devra maîtriser.

Besoins individuels

Les besoins individuels (parfois appelés « besoins subjectifs ») sont les besoins que ressentent les individus dans les contextes d'apprentissage d'une langue. Ils sont donc liés à des facteurs tels que l'attitude et la motivation, le style d'apprentissage, l'aptitude à apprendre et les compétences en apprentissage. Le fait de fonder une formation sur une analyse adéquate et détaillée des besoins objectifs de l'apprenant peut améliorer considérablement l'attitude et la motivation, dans la mesure où cela contribue à garantir un objectif d'apprentissage bien défini. Mais ces besoins subjectifs, qui découlent du processus d'apprentissage même,

ne peuvent émerger avant le début de la formation. En d'autres termes, si les besoins objectifs d'un apprenant peuvent être analysés en amont d'une formation et servir de base à la planification du programme, les besoins subjectifs ne peuvent être détectés et pris en compte que par l'enseignant. Ils évoluent en permanence, au fur et à mesure de l'apprentissage, et demandent donc une prise en compte constante.

Documents complémentaires

Les deux études de cas suivantes présentent des exemples concrets de cours sur mesure :

- ▶ *Education : sur mesure ou taille unique ?*, Elwine Halewijn, Annelies Houben et Heidi De Niel. Ce document répond à un projet commandité par l'Union de la langue néerlandaise (Nederlandse Taalunie), dans le cadre duquel des cours sur mesure ont été mis au point à partir d'une analyse détaillée des besoins sociaux des apprenants migrants ;
- ▶ *Répondre aux besoins linguistiques des réfugiés adultes en Irlande : une approche alternative de l'enseignement et de l'évaluation*, David Little. Cette étude décrit l'approche mise au point par Integrate Ireland Language and Training, qui consiste à créer une interaction entre les besoins sociaux et les besoins individuels.

Apprentissage, enseignement et évaluation des langues, et intégration des migrants adultes. Importance de l'analyse des besoins, Piet Van Avermaet et Sara Gysen, 2008

Adapter l'offre et les exigences en langues aux besoins et capacités des migrants adultes, Hans-Jürgen Krumm et Verena Plutzar, 2008

Vivre ensemble dans la diversité – L'intégration linguistique en Flandre, Reinhilde Pulinx, 2008

The language needs of adult immigrants, D.A. Wilkins (en anglais uniquement). Projet « Un système d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes », Conseil de l'Europe, 1973

Chapitre 3

Dispenser des formations en langue(s)

Concevoir et élaborer des programmes de cours pour des migrants adultes

Le curriculum : un programme nécessaire

Comme tout enseignement, les formations destinées aux migrants adultes doivent s'inscrire dans un cadre qui établit des principes et objectifs généraux et précise l'approche à adopter, qui peut être désignée par « curriculum », ou « plan d'apprentissage », comme le propose le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* : « Le curriculum, notion difficilement saisissable dont la définition est loin de faire l'unanimité, sera compris ici de façon très large comme un dispositif permettant d'organiser l'apprentissage ("a plan for learning"). » Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) insiste sur l'idée que le curriculum scolaire fait partie d'un curriculum plus large, « parcours accompli par un apprenant à travers une séquence d'expériences éducationnelles sous le contrôle ou non d'une institution » (CECR, chapitre 8.4). Le curriculum « éducationnel » est ainsi conçu comme faisant partie d'un curriculum « expérientiel » et « existentiel » qui commence avant l'école, se développe en parallèle à celle-ci et se poursuit ensuite.

Un curriculum de cours pour les adultes migrants diffère des programmes scolaires dans la mesure où ces derniers sont généraux et concernent l'ensemble des enfants scolarisés. Or, cette approche « universelle » n'est pas pertinente pour les migrants adultes ; les concepteurs de curriculums doivent plutôt travailler directement avec les apprenants pour pouvoir tenir compte de la très grande diversité de leurs besoins, bagages éducatifs et répertoires plurilingues. Ils pourront alors proposer un cadre curriculaire permettant de concevoir des formations facilitant l'acquisition de la langue et, par là même, le processus d'intégration.

Conception et objectifs des formations

Pour prendre en compte les principes du Conseil de l'Europe, les programmes des formations en langue destinées aux migrants adultes doivent être axés sur les besoins, attentes et profils linguistiques de ces apprenants. Les responsables de la planification des formations ou des stages pour migrants adultes tiennent compte des besoins spécifiques du public cible de chaque cours, en s'intéressant tout particulièrement à leur bagage éducatif et culturel, leur niveau de littératie dans leur propre langue ou dans d'autres langues, leur situation dans le pays hôte, leurs besoins langagiers spécifiques en matière de formation et d'emploi, ainsi que sur le plan social. C'est en fonction de ces besoins, et d'autres facteurs clés entrant en jeu dans l'organisation des cours (nombre d'heures disponibles, fréquence des cours et taille des groupes, par exemple), que seront déterminés les objectifs de la formation et les résultats escomptés. Toutefois, les migrants adultes ne s'attendent pas à être traités comme des enfants – et ils ne méritent pas de l'être. Ils doivent être associés aux décisions sur les objectifs et résultats des formations dont ils sont les acteurs clés – ces objectifs et résultats pouvant varier d'un apprenant à l'autre.

Lors de la conception des formations, et selon le niveau de souplesse des institutions, les décisions concernant les points suivants peuvent être prises en accord avec les apprenants :

- ▶ le niveau de compétence ou le profil qu'ils doivent avoir atteint ou acquis à l'issue de la formation ;
- ▶ la méthodologie et les matériels d'apprentissage les mieux adaptés ;
- ▶ l'utilisation qui sera faite de la langue d'origine des apprenants, et la manière de tirer le meilleur profit de leurs expériences précédentes en matière d'apprentissage ;
- ▶ la répartition du temps d'enseignement entre les « cours magistraux », l'apprentissage individuel en autonomie à l'aide de médias numériques et d'autres types de médias, et d'autres activités pédagogiques ;
- ▶ les procédures à employer pour évaluer les progrès et les acquis de l'apprentissage.

Conception de programmes pour les formations

L'adoption d'un programme ou d'un plan écrit pour chaque formation ou module de formation permet de donner des orientations écrites aux enseignants, qui, eux-mêmes, peuvent présenter des origines diverses et des expériences très variables en matière d'enseignement aux migrants. Aussi, le fait de préciser les objectifs et le contenu de l'enseignement pour une période donnée (définie en mois, semaines, etc.) et pour chaque formation peut-il leur apporter une aide précieuse. Toutefois, au vu de la diversité des besoins langagiers spéciaux que présentent les migrants adultes, ces programmes ne devraient jamais être considérés – ou conçus – comme des carcans. Les enseignants doivent en effet se sentir libres de s'écarter du contenu du programme ou d'y ajouter de nouveaux éléments afin de mieux répondre aux besoins de leurs apprenants à certains moments. De fait, pour permettre aux enseignants de dispenser des cours sur mesure aux migrants adultes, le programme devrait proposer plusieurs options, et non imposer un « chemin » unique. Par ailleurs, il importe également de veiller à ce que l'apprentissage informel de la langue par les migrants adultes soit reconnu et développé lors de ces formations.

Le CECR : une ressource pour la conception de formations linguistiques et de curriculums de langue

La méthodologie d'enseignement et les processus d'évaluation des apprenants tels que spécifiés dans le curriculum et les programmes des formations doivent faciliter l'intégration des migrants, tout en sauvegardant leurs droits fondamentaux et leurs identités plurilingues et pluriculturelles, conformément aux lignes directrices et recommandations du Conseil de l'Europe. Dans ce contexte, en Europe, la plupart des curriculums et programmes des formations en langue, notamment celles destinées aux migrants adultes, s'appuient sur les descripteurs des « niveaux communs de référence » décrits dans le CECR. Néanmoins, le CECR ne constitue pas en lui-même un curriculum ou un ensemble de programmes pour les formations ; il ne contient pas non plus de descripteurs ou de recommandations portant spécifiquement sur l'enseignement des langues aux migrants : c'est une ressource qui vise à soutenir tous les concepteurs de curriculums et de formations dans le domaine de l'éducation aux langues. Les concepteurs de curriculums et de formations destinés aux migrants adultes devraient tout particulièrement tenir compte de l'approche actionnelle des compétences linguistiques que promeut le CECR, ainsi que de l'idée selon laquelle les curriculums et programmes des formations en langues doivent être « multidimensionnels ». Ainsi, il convient d'exprimer les objectifs des formations, qui sont à définir en fonction des besoins des apprenants, en termes d'« actions » ou de tâches de communication auxquelles les participants sont susceptibles d'être confrontés ; il convient également de préciser les compétences en langue dont les apprenants auront besoin pour réaliser ces tâches.

Pour garantir la qualité et l'efficacité des formations en langue proposées aux migrants adultes, il est fondamental de mettre en place des curriculums simples et bien conçus, ainsi que des programmes clairs et souples, élaborés dans le cadre d'un processus bien géré de conception de formations.

Documents complémentaires

L'intégration linguistique des migrants adultes – *Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*, Conseil de l'Europe, 2014

Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes – Document d'orientation, Jean-Claude Beacco, 2008

Guide de l'autoévaluation à l'usage des prestataires de formations en langue pour migrants adultes, Richard Rossner, 2012

L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et de formation en langue pour les migrants adultes – Lignes directrices et options, Richard Rossner, 2008

Education : sur mesure ou taille unique ? Un projet commandité par l'Union de la langue néerlandaise (Nederlandse Taalunie), ITTA/Elwine Halewijn ; CTO/Annelies Houben, Heidi De Niel, 2008

L'intégration linguistique des migrants adultes : démarches pour l'évaluation des stratégies et des pratiques (document de référence pour la conférence de 2010), David Little (éd.)

Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Unité des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2010

Motivation à l'apprentissage des langues pour les migrants adultes

Les formations en langue destinées aux migrants devraient être conçues pour aider ceux-ci :

- ▶ à améliorer leurs compétences en communication dans la langue du pays hôte, tout en répondant à leurs besoins personnels ;
- ▶ à identifier et exprimer leurs besoins en langue relatifs à leurs activités personnelles, à leur emploi et à des situations particulières (enfants scolarisés, activité professionnelle...) ;
- ▶ à dissiper tous les doutes qu'ils pourraient avoir sur leur capacité à atteindre le niveau de langue nécessaire dans la langue de la communauté hôte.

Souvent, les migrants sont dotés d'une grande volonté de réussir et abordent leur apprentissage de la nouvelle langue avec détermination et énergie. Mais ce n'est pas toujours le cas. Par conséquent, il convient de concevoir et mettre en œuvre des politiques positives d'encouragement ciblant les migrants qui, d'eux-mêmes, ne prennent pas les initiatives nécessaires (s'informer sur les possibilités de cours privés ou s'inscrire à un programme de langue adapté, par exemple).

Mesures contraignantes ou mesures encourageantes ?

Toutefois, cette approche positive n'est pas une caractéristique universelle de l'éducation aux langues proposée aux migrants. Comme le confirment plusieurs études récentes du Conseil de l'Europe, un certain nombre de pays imposent des conditions, qui, si elles ne sont pas remplies par les migrants concernés, risquent d'entraîner pour ces derniers des pénalités ou des sanctions. Ainsi, le manque d'assiduité à une formation obligatoire en langue peut entraîner une réduction des aides financières ou sociales, tandis que l'échec à certains tests peut se traduire par un retrait du permis de résidence ou un refus de la citoyenneté ou d'une autorisation d'entrée sur le territoire aux fins du regroupement familial.

Certaines des conditions assorties de sanctions peuvent être perçues par les migrants comme des exigences non réalistes ou des obstacles insurmontables, ce qui risque d'engendrer un sentiment d'amertume ou d'angoisse, et, par conséquent, de diminuer la motivation nécessaire à la réussite de l'apprentissage des langues.

Renforcement de la motivation

S'il existe de bonnes raisons d'encourager les migrants à apprendre la langue de leur pays hôte, le fait de les obliger à suivre une formation, à apprendre une langue ou à passer un test peut entamer leur motivation et aboutir à de moins bons résultats que ceux qui auraient pu être obtenus par le biais de mesures encourageantes, qui renforcent la motivation personnelle. Les migrants, comme tous les autres apprenants, ont plus de chances de réussir, généralement, si les programmes de langue leur permettent, d'une part, d'atteindre des objectifs liés à leurs besoins, réalistes et à leur portée, et, d'autre part, d'acquérir les stratégies et la confiance nécessaires à la suite de leur apprentissage, au fur et à mesure que leurs besoins augmentent et qu'ils prennent progressivement conscience de ces derniers. Généralement, ils sont plus motivés pour apprendre correctement la langue du pays hôte s'ils peuvent percevoir les résultats de leurs efforts dans la vie quotidienne, et si les conditions imposées par les autorités reposent sur des mesures d'encouragement ou sont clairement reliées à des « récompenses » concrètes, telles qu'un remboursement partiel des frais d'inscription aux formations, un accès plus rapide à la citoyenneté ou une amélioration de l'employabilité. Non seulement de telles mesures incitent les migrants à s'approprier davantage la langue du pays hôte, mais elles favorisent également la cohésion sociale.

Encouragement de l'implication personnelle

L'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe a souligné à plusieurs reprises que les migrations ne sont pas seulement une question de processus, mais aussi de personnes. Aussi, il convient d'évaluer la pertinence et l'impact des conditions imposées aux migrants, en se demandant tout particulièrement si celles-ci sont nécessaires et si leur effet sur les personnes concernées est proportionné. Si les sanctions sont excessives, les migrants les considéreront comme discriminatoires et comme des mesures administratives imposées, ce qui nuit à l'implication personnelle nécessaire dans le processus d'apprentissage des langues et ne favorise pas non plus le développement personnel.

La réussite de l'apprentissage des langues aux fins de l'intégration ne passe pas par la mise en œuvre de mesures administratives visant à obliger les migrants à apprendre la langue, mais par la conduite d'une évaluation

régulière des besoins personnels des migrants, ainsi que par la prise de mesures positives qui les encouragent vivement à acquérir des compétences dans la langue du pays hôte.

Documents complémentaires

L'intégration linguistique des migrants adultes – Guide pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques, Conseil de l'Europe, 2014

Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes, Jean-Claude Beacco, 2008

Adapter l'offre et les exigences en langues aux besoins et capacités des migrants adultes, Hans-Jürgen Krumm et Verena Plutzer, 2008

Education : sur mesure ou taille unique ? Un projet commandité par l'Union de la langue néerlandaise (Nederlandse Taalunie), ITTA/Elwine Halewijn ; CTO/Annelies Houben, Heidi De Niel, 2008

La maîtrise de la langue pour les migrants adultes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe – Rapport d'enquête, Claire Extramiana, Piet Van Avermaet – Division des politiques linguistiques, 2011

Migrants adultes : Intégration et éducation – Extraits de conventions, de recommandations, de résolutions et de rapports : Comité des Ministres (CM), Assemblée parlementaire (APCE) et Congrès des pouvoirs locaux et régionaux (CPLR). Compilation : Unité des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2013

Méthodologie d'enseignement

Depuis les années 1970, le Conseil de l'Europe promeut une approche fondée sur les besoins en communication des apprenants et le recours à des matériels et méthodes adaptés à leurs caractéristiques en tant qu'apprenants. La diversité de ces besoins et caractéristiques entraîne obligatoirement une diversité d'objectifs, de méthodes et de matériels. Par conséquent, l'Organisation ne privilégie aucune méthodologie d'enseignement particulière. Dans les années 1970, elle a fait figure de précurseur en menant des travaux sur l'analyse des besoins qui ont mis en évidence la distinction entre les besoins objectifs et les besoins subjectifs. Les premiers sont définis en termes de tâches de communication, c'est-à-dire des tâches que les apprenants seront amenés à réaliser dans une situation donnée, tandis que les seconds sont liés à des facteurs tels que l'attitude et la motivation, le style d'apprentissage, la capacité à apprendre et les compétences d'apprentissage. Le fait de fonder les formations sur une analyse approfondie des besoins objectifs (ou sociaux) des apprenants et de délivrer l'enseignement de sorte à répondre à leurs besoins subjectifs (ou individuels), qui évoluent, en tenant compte de leur expérience et bagage éducatifs, favorise la réussite des formations en langue pour migrants adultes et contribue à renforcer la motivation de ces derniers.

Depuis les années 1970, le Conseil de l'Europe promeut également le concept de l'apprentissage des langues tout au long de la vie, qui est particulièrement pertinent pour les migrants adultes, dont les compétences dans la langue du pays d'accueil devraient en effet continuer de se développer au fil du temps. L'apprentissage tout au long de la vie ne signifie pas que ces derniers devront suivre des cours de langue indéfiniment ; l'objectif visé est plutôt de leur faire acquérir des compétences d'apprentissage qui peuvent être utilisées en dehors du cadre du cours, dans la vie quotidienne. Le Portfolio européen des langues a notamment pour fonction de soutenir l'acquisition de telles compétences, ce qui explique en partie les bons résultats obtenus lorsque l'instrument est utilisé auprès des migrants adultes.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* ne préconise aucune méthodologie d'enseignement particulière. Il est néanmoins axé sur une approche actionnelle de la description des compétences en langues, qui confère un rôle primordial aux tâches de communication au sein du processus d'enseignement/apprentissage.

Le site web du Centre européen pour les langues vivantes (CELV – www.ecml.at) propose une grande diversité de matériels, supports et études de cas élaborés d'après les politiques linguistiques éducatives du Conseil de l'Europe.

Documents complémentaires

Education : sur mesure ou taille unique ? Un projet commandité par l'Union de la langue néerlandaise (Nederlandse Taalunie), ITTA/Elwine Halewijn ; CTO/Annelies Houben, Heidi De Niel, 2008

Répondre aux besoins linguistiques des réfugiés adultes en Irlande : une approche alternative de la pédagogie et de l'évaluation, David Little, 2008

Portfolio européen des langues (PEL) pour migrants adultes apprenant la langue du pays d'accueil, Barbara Lazenby Simpson, 2012. Accompagné d'une introduction et d'un guide pour les enseignants, ainsi que d'autres ressources.

Alphabétisation

Observations générales et précisions

L'alphabétisation/la littératie³ peut être considérée comme un droit fondamental, conformément à l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme sur le droit à l'éducation, qui stipule que cette dernière doit viser « le plein épanouissement de la personnalité humaine » (article 26.2). Bon nombre d'accords internationaux, tels que le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels adopté par l'Assemblée générale des Nations unies en 1966, soulignent l'importance de ce droit, auquel aucune limite d'âge ne saurait être opposée (voir article 13.d). La Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille, adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies en 1990, consacre explicitement le droit des migrants à l'éducation (articles 43, 45).

Dans le monde actuel, les compétences en lecture et en écriture sont indispensables pour survivre. De fait, il existe des liens très étroits entre l'analphabétisme/l'illettrisme, la pauvreté et l'exclusion : il est donc nécessaire de savoir manier la langue écrite de manière pertinente pour effectuer des tâches quotidiennes et utiliser les ressources de la société. Cela explique que l'accès à l'éducation soit également défini dans la Charte sociale européenne (révisée, 1996) comme le « droit à la protection contre la pauvreté et l'exclusion sociale » (partie II, article 30).

Le fait de ne pas se préoccuper de l'analphabétisme/illettrisme des adultes peut être considéré comme une violation grave de ce droit à l'éducation ; les migrants ont le droit à l'égalité de traitement en ce qui concerne l'éducation fondamentale.

Il existe plusieurs catégories de migrants analphabètes/illettrés :

- ▶ les personnes qui n'ont jamais appris à lire ou à écrire, peut-être parce qu'elles n'ont jamais réellement reçu d'éducation dans leur pays d'origine (ce sont les analphabètes à proprement parler) ;
- ▶ les illettrés fonctionnels, c'est-à-dire les personnes qui, bien qu'elles sachent lire et écrire, ne sont pas en mesure d'utiliser ces compétences pour mener des tâches de la vie quotidienne. Cette forme d'illettrisme est spécifique à chaque culture parce les exigences en matière de littératie varient selon les pays, comme en témoignent les débats sur la compétence en matière de santé ou de médias. Généralement, les illettrés fonctionnels n'ont reçu qu'une éducation limitée ;
- ▶ les personnes qui ont appris à lire et à écrire dans leur langue d'origine mais qui ont perdu ces compétences par manque de pratique et de formation complémentaire ; elles constituent un sous-groupe particulier, appelé les « illettrés secondaires ».

Parfois, les migrants qui savent lire et écrire dans leur langue d'origine sont traités comme des analphabètes parce que la langue de leur communauté hôte repose sur un système scriptural différent du leur. Cette catégorisation n'est alors pas tout à fait exacte (il serait plus juste de parler de personnes illettrées). Dans la mesure où ils ont un objectif commun aux analphabètes, à savoir l'assimilation d'un tout nouveau système scriptural, les illettrés assistent parfois, pour des raisons pratiques, aux mêmes formations que les analphabètes. Toutefois, contrairement à ces derniers, ils ont déjà conscience des liens entre les sons et les symboles écrits, et ont déjà acquis la compétence à rechercher le sens dans un texte.

Dans ce domaine, il convient de faire très attention à la terminologie employée car des termes ou expressions tels qu'« analphabète/illettré » ou « ayant des compétences linguistiques limitées » sont discriminatoires

3. (NdT) On établit une distinction entre l'analphabétisme et l'illettrisme. Le premier terme renvoie à la situation des personnes qui n'ont jamais acquis de compétences en littératie (les analphabètes), tandis que le second concerne les personnes qui ont acquis de telles compétences mais les ont perdues ou oubliées au fil du temps (les illettrés). Il semblerait que cette distinction n'existe pas en anglais (on parle d'« illiteracy » dans les deux cas).

et éclipsent le fait que les personnes concernées sont souvent pleinement capables de participer à la vie sociale. En effet, leur faible niveau de compétence en lecture et en écriture ne les empêche pas d'avoir des compétences en communication, ce que ces termes et expressions ne laissent pas réellement entendre. Par conséquent, il est préférable de changer d'angle de vue et de parler d'« enseignement de la littératie » plutôt que d'analphabétisme ou d'illettrisme.

Risque d'exclusion des migrants analphabètes/illettrés des programmes éducatifs

Le fait que les migrants analphabètes/illettrés soient souvent exclus des programmes éducatifs s'explique essentiellement par les trois raisons suivantes [pour davantage de précisions, voir L.-M. Rinta (2005), *Literacy for Special Target Groups : Migrants* (« La littératie pour des groupes cibles spéciaux : les migrants »), Institut de l'Unesco pour l'éducation – en anglais uniquement] :

- ▶ les programmes de langue pour migrants adultes s'adressent généralement aux personnes qui sont alphabétisées dans leur langue maternelle et qui, dès le début de leur formation, peuvent s'appuyer sur des compétences en littératie. Seuls quelques rares pays proposent des programmes spéciaux pour les migrants analphabètes, dont les besoins spécifiques sont mal connus ;
- ▶ les migrants analphabètes/illettrés travaillent souvent dans des conditions particulièrement difficiles : volume horaire élevé, travail épuisant physiquement, plusieurs emplois en même temps...
- ▶ comme ils ne savent pas lire, les migrants n'ont pas accès aux informations écrites sur les programmes conçus pour répondre à leurs besoins. Certains ont du mal à avouer leur analphabétisme/illettrisme parce qu'ils ont honte ; d'autres n'ont pas conscience de l'importance de la littératie. Aussi, lorsqu'on leur demande s'ils ont des compétences dans une langue donnée, ils répondent que oui, parce qu'ils savent la parler.

Conséquences pour l'enseignement des langues

Les migrants adultes analphabètes/illettrés doivent accéder d'urgence à l'éducation élémentaire et acquérir les compétences de base en littératie (voir également François Audigier, *Concepts de base et compétences clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Conseil de la coopération culturelle. Projet « Education à la citoyenneté démocratique », Conseil de l'Europe, 2000, DGIV/EDU/CIT(2000)23 ; Y.37.035.4). Par conséquent, l'enseignement de la littératie devrait obligatoirement faire partie de tous les programmes d'intégration.

Des travaux de recherche ont permis d'établir qu'il est plus facile d'acquérir la littératie dans sa langue maternelle que dans une langue seconde parce que, dans le premier cas, la langue elle-même nous est déjà familière. L'apprentissage simultané d'une nouvelle langue et de la littératie est bien plus difficile et demande beaucoup de temps. Par ailleurs, l'acquisition de la littératie dans une nouvelle langue est plus facile pour les personnes qui sont déjà alphabétisées dans leur langue d'origine. Pour des raisons d'ordre pratique (hétérogénéité du niveau de langue des apprenants, manque d'enseignants qualifiés dans les langues des migrants, etc.), la littératie est souvent enseignée par le biais de la nouvelle langue. Dans de telles circonstances, il semble nécessaire d'assurer des formations spécialisées destinées aux enseignants, de mettre en place un travail d'équipe avec des enseignants issus de la migration et de concevoir des matériels pédagogiques spéciaux.

Les migrants analphabètes/illettrés ne peuvent pas être soumis aux mêmes exigences linguistiques que les autres migrants. Ils ont besoin de formations adaptées, et il faut leur laisser beaucoup plus de temps pour atteindre le niveau de langue requis. Il est contre-productif de les tester dans toutes les catégories de compétence en même temps parce que leurs aptitudes orales sont forcément plus développées que leurs aptitudes écrites, et que l'apprentissage simultané d'une nouvelle langue et de la littératie est une tâche complexe. L'évaluation de ces apprenants est particulièrement difficile car, en général, même les tests de compréhension de l'oral nécessitent des compétences en lecture et en écriture. Par conséquent, le fait de conditionner la réunification familiale à la réussite de tests de langue revient à priver les migrants analphabètes/illettrés du droit fondamental de vivre avec les membres de leur famille.

Documents complémentaires

Etude de cas : *Apprentissage des langues dans le contexte de la migration et de l'intégration – Enjeux et options pour les apprenants adultes*, Verena Plutzar et Monika Ritter, 2008

Le rôle de la littérature dans le processus d'acculturation des migrants, Hervé Adami, 2008

Adapter l'offre et les exigences en langues aux besoins et capacités des migrants adultes, Hans-Jürgen Krumm et Verena Plutzar, 2008

Communiquer dans un contexte professionnel

Apprendre la langue du pays d'accueil à des fins professionnelles

Lorsqu'il est question de l'intégration des migrants, la maîtrise de la langue du pays d'accueil est généralement perçue comme incontournable pour l'accès à l'emploi ou l'exercice d'une activité professionnelle quelle qu'elle soit, du plus bas niveau de responsabilité au plus élevé. On s'accorde ainsi à recommander des formations linguistiques à visée professionnelle dès lors que le besoin de communication dans un cadre professionnel a été établi. Pour autant, une fois que l'on a souscrit à ce type de formation, les difficultés commencent car il s'agit de concevoir un dispositif de cours spécifique comparable au cours sur mesure. Autre difficulté, les formations linguistiques à visée professionnelle pâtitent fréquemment d'une confusion avec les formations existantes pour les salariés peu qualifiés (savoirs de base et compétences clés) d'une part et les formations dites de langue générale offertes aux étrangers d'autre part. Ainsi, les formations aux savoirs de base ou compétences clés peuvent certes convenir à des salariés d'origine étrangère allophones eux-mêmes peu qualifiés, mais non à des allophones qualifiés. De même, des allophones ayant des besoins de communication professionnelle tireront sans doute peu d'avantages d'une formation de langue générale ne répondant pas à leurs besoins précis.

La communication au travail et la question des besoins

Lorsqu'il s'agit de concevoir des programmes de cours, deux approches se font face dans le cas professionnel, selon que l'on part de la didactique des langues pour aller vers l'activité professionnelle ou au contraire de l'analyse holistique de l'environnement de travail pour aller vers l'intervention formative. La question des besoins est fondamentale dans les deux approches : besoins de communication, besoins langagiers, besoins de formation qui en résultent. Pour déterminer la nature des besoins langagiers qu'il importe de connaître en vue de l'intervention didactique, le projet TRIM (voir documents complémentaires) se réfère à l'analyse de la communication au sein de l'organisation (analyse systémique) en lui opposant l'analyse des besoins de formation dite traditionnelle. Ce dernier modèle serait centré sur les déficits de l'individu au travail qu'il s'agirait de combler en recourant à la formation. A l'inverse, le projet TRIM envisage la formation linguistique comme faisant partie intégrante de la formation professionnelle, dans le cadre de modules de formation consacrés à la santé et à la sécurité au travail, par exemple.

Quelles compétences langagières dans le contexte professionnel ?

Le Conseil de l'Europe a élaboré le *Cadre européen commun de référence pour les langues* dont les descripteurs (génériques et indépendants de toute langue) ont servi à l'élaboration de référentiels par langue et par niveau pour un certain nombre de langues (DNR). Des compétences générales y sont répertoriées pour les domaines éducationnel, professionnel, public et personnel. Si l'on considère maintenant l'infinie diversité des compétences langagières requises dans des contextes professionnels eux-mêmes infiniment divers, on est amené à distinguer plusieurs types de compétences : générales, spécialisées, transversales à plusieurs métiers, articulées aux situations de communication professionnelle, etc. Il s'y ajoute la base des compétences, compétences de base, mais aussi compétences clés dans l'esprit de la recommandation du Parlement et du Conseil européens de 2006 (2006/962/EC), ou compétences essentielles au Canada.

Quelles sont les compétences langagières requises pour envisager une spécialisation vers l'activité professionnelle ? A côté d'une approche préconisant « le linguistique d'abord et le professionnel après ou ailleurs », il existe des démarches didactiques qui articulent la dimension linguistique à la dimension professionnelle dès les premiers niveaux de maîtrise de la langue. En somme, la didactique de la langue à des fins professionnelles peut considérer l'activité professionnelle de manière très générale ou au contraire en fonction de certaines professions (la profession médicale, le secteur de la propreté...), voire de postes de travail précis à l'intérieur d'une profession donnée. La situation d'enseignement varie en outre selon que l'on a affaire à une formation en amont de l'emploi ou en lien direct avec un emploi, ou encore sur le lieu de travail. On distingue aussi les formations d'accès à l'emploi (pour des demandeurs d'emploi) des formations de maintien dans l'emploi (pour des emplois en évolution demandant une adaptation), ou des formations permettant d'évoluer professionnellement.

Des référentiels de compétences langagières

Certains référentiels de compétences langagières en contexte professionnel élaborés en amont d'un dispositif de formation qu'ils sont censés organiser décrivent des compétences précises et plus seulement générales, comme l'induirait un enseignement généraliste de la langue. En France, par exemple, il existe de tels référentiels pour la fonction publique territoriale ou pour les métiers du bâtiment et des travaux publics.

En Allemagne (Rhénanie du Nord-Westphalie), des modules de qualification professionnelle combinent les soins aux personnes âgées et un entraînement langagier. Dans la branche des soins à la personne au Royaume-Uni, des bilans de compétence dans la communication propre au secteur professionnel mettent en évidence des compétences langagières. Au Canada, enfin, les compétences générales et donc transversales aux différents secteurs d'activité professionnelle intègrent une dimension langagière.

Pour de plus amples informations sur ces questions, notamment plus de détails sur les exemples mentionnés ci-dessus, on consultera utilement l'étude *Apprendre la langue du pays d'accueil à des fins professionnelles*.

Documents complémentaires

Apprendre la langue du pays d'accueil à des fins professionnelles. Eléments de problématique et démarches didactiques, Claire Extramiana, 2012

L'intégration linguistique des migrants adultes et le Cadre européen commun de référence pour les langues, David Little, 2012

Adapter l'offre et les exigences en langues aux besoins et capacités des migrants adultes, Hans-Jürgen Krumm et Verena Plutzar, 2008

Migrants adultes : Intégration et éducation – Extraits de conventions, de recommandations, de résolutions et de rapports : Comité des Ministres (CM), Assemblée parlementaire (APCE) et Congrès des pouvoirs locaux et régionaux (CPLR). Compilation : Unité des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2013

Projet TRIM (*Training for the Integration of Migrant and Ethnic Workers into the Labour Market and Local Community*), L. Grünhage-Monetti et al. (ed.), 2005

Formation des enseignants de langue travaillant auprès de migrants adultes

Comme les enseignants de toutes les autres matières, avant d'entrer en fonction, les enseignants de langue sont tenus de suivre une formation spécialisée, initiale ou continue, et ce que la langue enseignée soit ou non leur première langue. Des lignes directrices relatives à la formation de futurs enseignants de langues dans des établissements européens d'enseignement général sont proposées dans le Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères, qui est l'aboutissement d'un projet financé par l'Union européenne, et dans le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF), élaboré dans le cadre d'un projet du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) afin d'aider les futurs enseignants à évaluer leurs propres progrès. Ces documents peuvent constituer des points de référence particulièrement utiles pour la conception de programmes de formation destinés aux personnes qui travaillent en tant qu'enseignants de langues sans avoir préalablement suivi de formation formelle dans ce domaine.

Toutefois, en général, ces formations initiales ne répondent pas aux besoins spéciaux des enseignants qui travaillent sur des approches de l'enseignement des langues aux migrants adultes. En outre, parfois, les personnes qui enseignent des langues aux migrants au sein d'associations communautaires et d'organisations caritatives, ou en tant que bénévoles, n'ont suivi aucune formation formelle dans ce domaine. Dans de tels cas, il est nécessaire de proposer des formations complémentaires afin de leur permettre de dispenser un enseignement efficace aux migrants. Gardant à l'esprit les principes du Conseil de l'Europe, ces formations pourraient notamment aborder les domaines spécifiques suivants :

- ▶ le passé social et psychologique du migrant « typique », et son bagage éducatif et linguistique ;
- ▶ sa situation probable et ses besoins concrets dans la communauté hôte ;
- ▶ les questions interculturelles, notamment la diversité et le racisme ;
- ▶ le plurilinguisme et le pluriculturalisme ;

- ▶ le rôle des descripteurs et principes du CECR dans l'enseignement aux migrants adultes et l'évaluation de ceux-ci ;
- ▶ les matériels d'apprentissage et les approches de l'enseignement adaptés aux migrants adultes – des apprenants qui peuvent présenter des origines culturelles et des parcours scolaires très différents.

Prestation de formations complémentaires spécialisées destinées aux enseignants travaillant auprès de migrants adultes

Il existe plusieurs manières d'assurer des telles formations. Celles-ci peuvent prendre l'une des formes suivantes (ou consister en une combinaison de ces formes) :

- ▶ une formation « introductive » au début de la prise de fonctions en tant qu'enseignant. Généralement, ces formations sont de courte durée et se concentrent sur des questions pratiques, telles que le bagage éducatif et linguistique du migrant « typique » dans la ville concernée, la façon d'évaluer les besoins des migrants, le type de matériels pédagogiques à utiliser ou la manière de motiver les apprenants confrontés à des défis d'ordre pratique, social et psychologique dans la « vraie vie », c'est-à-dire en dehors du cadre du cours ;
- ▶ une formation continue dans le domaine spécifique de l'enseignement des langues aux migrants – cette formation pouvant se dérouler à temps partiel, parallèlement à l'expérience professionnelle « concrète » en salle de classe, dont peuvent se servir les enseignants pour les travaux écrits qu'ils ont à rendre, et lors de leurs évaluations pratiques. La formation professionnelle des enseignants s'occupant de migrants adultes devrait notamment aborder les aspects culturels de l'enseignement des langues à des personnes issues de cultures éducatives différentes, ainsi que la manière d'aborder les apprenants qui possèdent peu de compétences en littératie, la manière de relier le programme de la formation aux besoins concrets que rencontrent les apprenants au quotidien, et l'évaluation des progrès des apprenants. Certains Etats membres ont mis au point des programmes spécialisés de « reformation » destinés aux enseignants de langue en général, afin de leur permettre également d'obtenir des qualifications formelles dans le domaine de l'enseignement aux migrants.
- ▶ des ateliers conduits par des enseignants de migrants chevronnés et des spécialistes du domaine. A cet égard, bon nombre d'employeurs ont conscience de l'utilité de permettre régulièrement aux enseignants d'échanger des expériences et de collaborer pour résoudre des questions difficiles sur leur lieu de travail, ou, plus occasionnellement, lors d'événements et de conférences externes pertinents.
- ▶ un tutorat par un collègue plus expérimenté, qui peut prendre différentes formes, notamment l'enseignement en équipe, dans le cadre duquel deux enseignants planifient et enseignent ensemble certaines leçons, ou l'observation par les pairs, qui consiste, pour les enseignants concernés, à s'observer mutuellement puis commenter leurs observations, ou à demander des explications sur celles-ci.

Importance de la formation professionnelle continue

Toutes ces options peuvent être considérées comme des formes de formation professionnelle continue, qui se définit comme le processus par lequel l'enseignant, quel que soit son niveau d'expérience, continue de renforcer et d'approfondir son expertise et ses connaissances dans le type spécifique d'éducation aux langues dont les migrants adultes ont besoin. Peuvent également s'inscrire dans la formation continue toutes les activités professionnelles jugées utiles et importantes pour l'enseignant concerné, telles que la prise en charge de nouvelles responsabilités liées ou non à l'enseignement, l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues de migrants, la lecture dirigée, le conseil aux apprenants et la réception de *feedback* direct de leur part, ou encore la conduite d'activités de recherche au niveau de la classe. C'est lorsque l'enseignant prend lui-même en main sa formation professionnelle que celle-ci s'avère la plus efficace. Néanmoins, pour ce faire, il doit pouvoir bénéficier de certaines orientations dans ce domaine et d'un soutien financier de la part de son employeur, qui doit également reconnaître la formation en question.

Documents complémentaires

L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et la formation linguistique des migrants adultes – Lignes directrices et options, Richard Rossner, 2008

L'intégration des migrants adultes et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), David Little, 2012

Guide de l'autoévaluation à l'usage des prestataires de formations en langue pour migrants adultes, Richard Rossner, 2012

Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes, David Little, 2008

Le rôle de la littératie dans le processus d'acculturation des migrants, Hervé Adami, 2008

Chapitre 4

Évaluer les acquis et les formations

Evaluation des acquis

Fonctions de l'évaluation

L'évaluation des acquis peut servir deux objectifs différents : mesurer les compétences d'un apprenant de manière générale, c'est-à-dire indépendamment de toute formation en langue, ou évaluer la mesure dans laquelle un apprenant a atteint les objectifs d'un programme d'apprentissage donné. Dans le cadre de cette seconde fonction, l'on distingue généralement l'évaluation formative et l'évaluation sommative. La première se déroule pendant la formation en langue, afin que l'apprenant puisse avoir un retour sur ses progrès et qu'il ait la possibilité d'informer l'enseignant des éventuels éléments de la formation qu'il conviendrait d'ajuster. Parfois, on parle aussi d'« évaluation aux fins de l'apprentissage ». Quant à la deuxième – l'évaluation sommative – elle a lieu à la fin de la formation et vise à évaluer les acquis globaux de l'apprentissage ; on parle aussi parfois d'« évaluation de l'apprentissage ».

Formes d'évaluation

Les évaluations peuvent consister soit en un test générant une note qui peut être accompagnée d'un commentaire sur le niveau de compétences ou les acquis de l'apprenant, soit en une compilation d'éléments (ou de « justificatifs ») qui montrent ce qu'un apprenant est capable de faire dans la langue cible. Ces justificatifs peuvent prendre la forme de textes écrits (rédactions, lettres ou autres documents pertinents pour le répertoire cible de l'apprenant) ou d'enregistrements audio ou vidéo qui illustrent les compétences orales de l'apprenant. Souvent, ils sont présentés dans un portfolio.

Les formes alternatives d'évaluation, telles que les portfolios, présentent trois avantages par rapport aux tests. Tout d'abord, les justificatifs sur lesquels elles reposent sont produits dans des conditions neutres pour l'apprenant, ce qui peut renforcer leur validité en tant que preuves des véritables compétences d'un apprenant. En outre, ces justificatifs peuvent être liés à la réalisation de certaines tâches « de la vraie vie » identifiées comme particulièrement importantes pour l'apprenant. Enfin, ils permettent plus facilement d'évaluer les performances d'un apprenant de manière globale, et ainsi d'estimer sa capacité sous-jacente à réussir les différentes tâches qui lui sont proposées.

Par ailleurs, les tests s'accompagnent parfois de sanctions, alors que les formes alternatives d'évaluation visent davantage à renforcer la motivation des apprenants.

Le Portfolio européen des langues en tant qu'instrument d'évaluation

Le Portfolio européen des langues (PEL) mis au point par le Conseil de l'Europe contient des listes de repérage constituées de descripteurs de « capacités de faire » classés selon les activités et niveaux de compétence décrits dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Ces listes de repérage permettent à l'apprenant de définir des cibles d'apprentissage et d'évaluer ses acquis. Si les « preuves » des compétences des apprenants ont été systématiquement reliées aux descripteurs, le PEL peut compléter ou remplacer les tests reliés au CECR. L'utilisation du PEL en tant qu'instrument d'évaluation demande un soutien continu de la part de l'enseignant, notamment parce que bon nombre de migrants adultes n'ont pas eu l'occasion de se familiariser avec l'autoévaluation dans le cadre de leur expériences éducatives préalables.

Documents complémentaires

Répondre aux besoins linguistiques des réfugiés adultes en Irlande : une approche alternative de l'enseignement et de l'évaluation », David Little, 2008

Tests de langue en faveur de la cohésion sociale et de la citoyenneté : descriptif à l'intention des décideurs, Groupe d'auteurs ALTE (Association of Language Testers in Europe), 2008

Portfolio européen des langues (PEL) pour migrants adultes apprenant la langue du pays d'accueil, Barbara Lazenby Simpson, 2012 – accompagné de :

- ▶ *L'intégration linguistique des migrants adultes et le PEL : une introduction*, David Little
- ▶ *Portfolio européen des langues pour migrants adultes : guide à l'usage des enseignants*, Barbara Lazenby Simpson
- ▶ *Listes de repérage pour la fixation d'objectifs et l'autoévaluation*, David Little
- ▶ *Activités en atelier pour l'introduction du CECR et du PEL*, David Little

Portfolio européen des langues (PEL)

Le Portfolio européen des langues (PEL) est conçu pour soutenir le développement de l'autonomie de l'apprenant, de son plurilinguisme et de sa conscience interculturelle. Elaboré et mis au point par le Conseil de l'Europe parallèlement au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), le PEL permet à ses utilisateurs de consigner leurs acquis en matière d'apprentissage des langues autres que leur langue maternelle, et d'en évaluer les résultats par rapport aux niveaux de compétence du CECR. Ainsi le PEL peut également venir compléter les certificats classiques.

Trois composantes

Le PEL se compose obligatoirement des trois parties suivantes :

- ▶ un passeport de langue, 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'autoévaluation, 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).

Liens avec le CECR

Le PEL est relié au CECR de trois manières :

- ▶ l'apprentissage des langues étant un processus qui se déroule tout au long de la vie, le CECR souligne qu'il importe de développer l'autonomie de l'apprenant. En effet, « lorsque l'enseignement proprement dit s'arrête, l'apprentissage qui suit doit se faire en autonomie » (CECR, p. 109). Le PEL a été conçu pour soutenir l'acquisition de compétences servant à l'apprentissage des langues ;
- ▶ le PEL a également pour objectif de promouvoir la conscience interculturelle et le plurilinguisme, deux concepts clés du CECR, qui sont au cœur des politiques linguistiques éducatives du Conseil de l'Europe et jouent un rôle fondamental dans le processus d'intégration ;
- ▶ enfin, le Portfolio aide les apprenants à relier leurs progrès d'apprentissage et résultats aux niveaux de compétence du CECR. La biographie langagière comporte des listes de repérage constituées de descripteurs de « capacités de faire » classés selon les activités et niveaux de compétence décrits dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. 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'autoévaluation* 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, ou être utilisé comme complément des tests formels. Il convient toutefois de souligner que le principe de l'autoévaluation n'est pas encore très répandu dans les cultures éducatives et qu'il doit être très clairement expliqué aux migrants adultes.

Le PEL et les migrants adultes

Le PEL peut favoriser l'intégration linguistique des migrants adultes de trois manières :

- ▶ dans la mesure où le portfolio est conçu pour aider les apprenants à gérer eux-mêmes leur apprentissage, son utilisation est spécialement indiquée dans les formations visant à répondre aux besoins individuels des apprenants. L'instrument est donc particulièrement pertinent pour les cours sur mesure ;
- ▶ étant donné qu'il vise à soutenir le développement du plurilinguisme, le PEL permet aux migrants adultes 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 leur pays d'accueil et leur pays d'origine.

Un site web consacré au PEL

Le site web PEL du Conseil de l'Europe (www.coe.int/portfolio/fr) contient une grande quantité d'informations détaillées sur la genèse du PEL, la conception et l'enregistrement des nouveaux modèles, et l'utilisation de l'instrument dans de nombreux contextes éducatifs différents. Il propose également des maquettes et des instructions précises pour faciliter la conception de nouveaux modèles.

Une série d'outils relatifs au PEL

Le Conseil de l'Europe a mis au point un PEL destiné aux migrants adultes qui peut être adapté afin de tenir compte des besoins existants dans différents contextes. Il s'accompagne :

- ▶ d'une introduction générale ;
- ▶ d'un guide à l'usage des enseignants, qui précise comment utiliser les différentes pages du PEL ;
- ▶ de listes de repérage spécialement conçues pour permettre aux migrants adultes de se fixer des objectifs d'apprentissage et de s'autoévaluer.

Documents complémentaires

L'intégration linguistique des migrants adultes et le Cadre européen commun de référence pour les langues, David Little, 2012

Portfolio européen des langues (PEL) pour migrants adultes apprenant la langue du pays d'accueil, Barbara Lazenby Simpson, 2012

L'intégration linguistique des migrants adultes et le PEL : une introduction, David Little, 2012

Portfolio européen des langues pour migrants adultes : guide à l'usage des enseignants, Barbara Lazenby Simpson, 2012

Listes de repérage pour la fixation d'objectifs et l'autoévaluation, David Little, 2012

Activités en atelier pour l'introduction du CECR et du PEL, David Little, 2012

La qualité de l'éducation et des formations destinées aux migrants

La qualité de l'éducation et des formations de langue dépend de la mesure dans laquelle celles-ci répondent aux besoins et attentes des apprenants concernés, ainsi qu'aux besoins d'autres parties prenantes, notamment les responsables de l'organisation et du financement de ces formations. Dans les lignes directrices et recommandations du Conseil de l'Europe, il est mentionné que pour mesurer la qualité des formations en langue et des tests de langue s'adressant aux migrants adultes, il convient également de prendre en compte la manière dont ces formations contribuent à la promotion du dialogue interculturel, encouragent la tolérance et favorisent l'intégration des migrants dans la société hôte et leur participation à celle-ci. Ces principes sont consacrés par la Déclaration et le Plan d'action adoptés à l'issue du 3^e Sommet du Conseil de l'Europe, tenu à Varsovie.

Assurance qualité

L'assurance qualité, c'est « le maintien d'un certain niveau de qualité dans les services et produits, obtenu notamment par l'attention portée à chacune des étapes du processus de prestation ou de production » (*Oxford Dictionary*, traduction libre). Pour appliquer ce principe dans le domaine des formations en langue destinées aux migrants adultes, il est nécessaire de mener régulièrement des évaluations afin de déterminer :

- ▶ si les besoins concrets de chaque migrant sont pris en compte dans la conception des programmes de langue ;
- ▶ si ces programmes permettent de renforcer la capacité des migrants à prendre part à des transactions et échanges sociaux pertinents avec les membres de la communauté hôte, 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 hôte ;
- ▶ la mesure dans laquelle les apprenants sont impliqués dans leur apprentissage et motivés par les activités et matériels pédagogiques, et les méthodes de travail employées par les enseignants.

Dans un tel contexte, l'assurance qualité vise à analyser régulièrement la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage, des évaluations et de la gestion, et, si nécessaire, à apporter des modifications afin que les besoins des personnes qui suivent ces formations et de celles qui les financent soient pris en compte. Dans cette optique, le Conseil de l'Europe a mis au point une liste de repérage sous forme d'un *Guide de l'autoévaluation* contenant un questionnaire, qui permet aux responsables et aux personnels de veiller eux-mêmes à l'assurance qualité interne. Ce questionnaire peut également être utilisé en tant que liste de repérage lors de la conception et de la mise en œuvre de nouvelles formations linguistiques destinées aux migrants adultes.

Contrôle qualité

Dans le domaine de l'éducation, ce sont les responsables de l'organisation et de la mise en œuvre des formations, c'est-à-dire les institutions ou entités qui les dispensent, qui sont les mieux à même de veiller à l'assurance qualité. En revanche, le contrôle qualité relève de la compétence des instances chargées de superviser la prestation des formations (généralement, il s'agit d'instances gouvernementales). Lorsque les formations proposées aux migrants adultes sont financées par des fonds publics, il est nécessaire de prouver l'efficacité et la « rentabilité » des cours par le biais de mesures de la qualité. Le contrôle qualité est particulièrement important dans le cas des formations en langue et autres types de cours destinés aux migrants en raison de la diversité des prestataires, parmi lesquels peuvent figurer des associations communautaires, des structures bénévoles et des instituts d'enseignement complémentaire répartis sur l'ensemble du territoire national et faisant l'objet d'une gestion locale ad hoc.

Par conséquent, le contrôle qualité doit être assuré par des spécialistes du domaine de l'éducation des migrants. Pour ce faire, ces professionnels peuvent procéder à des observations « surprise » de cours représentatifs des formations destinées aux migrants, en posant à des apprenants choisis au hasard des questions sur des aspects spécifiques de leur formation, ainsi qu'en consultant les travaux effectués par ces derniers et leurs résultats d'évaluations. Dans certains pays, le contrôle qualité s'inscrit dans un processus obligatoire dans le cadre duquel sont menés des audits périodiques plus formels, qui aboutissent – ou non – à l'octroi d'accréditations. Ce système vise à garantir que toutes les institutions sous contrat avec les autorités nationales pour assurer des formations destinées aux migrants aient – et maintiennent – des standards qui soient de niveau équivalent et conformes aux politiques gouvernementales.

Gestion de la qualité

La tâche des prestataires de l'éducation des migrants adultes est complexe et difficile, dans la mesure où ceux-ci sont confrontés à une grande diversité de langues et qu'ils doivent également répondre à d'autres types de besoins. Il est nécessaire d'instaurer une gestion de la qualité afin de garantir l'existence d'une approche continue et systématique de l'assurance qualité, ainsi que la mise en œuvre d'efforts réguliers visant à identifier des possibilités d'amélioration au sein d'une même organisation. Toutefois, les responsables et coordinateurs des formations en langue ne sont pas toujours formés à ces tâches. Des suggestions de principes et procédures à appliquer aux fins de la gestion de la qualité dans le domaine de l'offre de langues destinée aux migrants

adultes sont énoncées dans une étude thématique intitulée *L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et la formation linguistique des migrants adultes – Lignes directrices et options*, présentée en 2008 lors du Séminaire du Conseil de l'Europe sur l'intégration linguistique des migrants adultes.

Dans certains Etats membres, les tests et examens de langue sont obligatoires pour les migrants adultes. Mais, souvent, ils ne sont pas reliés aux formations proposées. Naturellement, la gestion de la qualité est également importante dans ce domaine. Les « normes minimales » mises au point par l'association ALTE (Association of Language Testers in Europe) peuvent être utiles à cet égard.

Documents complémentaires

Guide de l'autoévaluation à l'usage des prestataires de formations en langue pour migrants adultes, Richard Rossner, 2012

Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes – Document d'orientation, Jean-Claude Beacco, 2008

L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et la formation linguistique des migrants adultes – Lignes directrices et options, Richard Rossner, 2008

La maîtrise de la langue pour les migrants adultes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe – Rapport d'enquête, Claire Extramiana, Piet Van Avermaet – Division des politiques linguistiques, 2011

ALTE (Association of Language Testers in Europe) : www.alte.org

Formations en langues, évaluation et assurance qualité

Les services linguistiques proposés aux migrants qui souhaitent améliorer leurs compétences dans la langue de leur pays d'accueil reposent essentiellement sur les formations et les évaluations des compétences linguistiques. La conception et la qualité des cours et des tests sont d'une importance majeure, tant pour les migrants eux-mêmes que pour les autorités nationales ou locales qui fixent les objectifs et, souvent, financent ces formations.

Cette section couvre trois domaines liés les uns aux autres : l'offre de formations, les tests et autres formes d'évaluation destinés aux migrants, et les questions d'assurance qualité dans ces tests et formations.

Pour chacun de ces domaines, il existe diverses ressources élaborées sous l'égide du Conseil de l'Europe, notamment :

- ▶ des documents de fond comportant des analyses et des lignes directrices ;
- ▶ des études de cas qui décrivent des approches spécifiques de la formation et de l'évaluation ;
- ▶ des outils qui peuvent être utilisés par les enseignants comme par les responsables de formations.

Sous chacun des titres ci-dessous sont proposés de brèves informations et des liens (les textes sont disponibles en lignes sur le site ILMA : www.coe.int/lang-migrants/fr).

Offre de formations en langue destinées à des apprenants qui sont des migrants adultes

De plus en plus souvent, les Etats membres du Conseil de l'Europe exigent des migrants adultes qu'ils atteignent certains niveaux minimums de compétence dans la langue de leur pays hôte avant de leur octroyer un titre de résident à long terme et, plus généralement, la citoyenneté. Pour soutenir de telles politiques, de nombreux Etats membres soit proposent directement des cours de langue aux migrants adultes qui n'ont pas encore atteint le niveau de compétence requis dans la langue cible, soit financent de tels cours, qui sont alors assurés par d'autres instances. Naturellement, ces mesures demandent une réflexion approfondie sur divers aspects relatifs à la conception et à l'offre de cours de langue (la manière dont sont évalués et pris en compte les besoins individuels des migrants adultes lors de la définition des objectifs, de la structure et du contenu des cours de langue qui leurs sont proposés, par exemple).

Ressources liées à l'analyse des besoins et à la conception de formations

- ▶ *Apprendre la langue du pays d'accueil à des fins professionnelles* : cette étude est spécifiquement axée sur le soutien dont ont besoin les migrants adultes pour acquérir les compétences en langue nécessaires à l'entrée sur le marché du travail. Elle décrit diverses approches qui ont été conçues pour proposer une formation en langue dans cet objectif ;
- ▶ *Apprentissage, enseignement et évaluation des langues, et intégration des migrants adultes. Importance de l'analyse des besoins* : ce document propose à la fois un modèle d'analyse des besoins individuels des migrants et une approche basée sur les tâches pour la formation en langue et l'évaluation de ces derniers ;
- ▶ *Le Portfolio européen des langues pour migrants adultes. Guide à l'usage des enseignants* : le chapitre 7 de ce guide explique comment établir le profil individuel des apprenants qui commencent une formation en langue et comment, ensuite, planifier les cours sur la base de ces profils ;
- ▶ *Adapter l'offre et les exigences en langues aux besoins et capacités des migrants adultes* : cette étude examine les besoins en formation en langue des migrants adultes en se basant sur leurs besoins sociaux spécifiques et leur situation préalable à la migration.

Ressources sous forme d'études de cas traitant de l'offre en langues destinée aux migrants adultes dans différents contextes et selon diverses perspectives

- ▶ *Répondre aux besoins linguistiques des réfugiés adultes en Irlande : une approche alternative de la pédagogie et de l'évaluation* : cette étude de cas présente une approche innovante de l'enseignement et de l'évaluation de divers groupes de migrants ayant le statut de réfugié en Irlande ;
- ▶ *Le rôle de la littératie dans le processus d'acculturation des migrants* : cette étude de cas analyse les conséquences, chez les migrants adultes qui suivent une formation en France, de différents contextes éducatifs et du fait de posséder un faible niveau en littératie ; elle décrit également certaines des difficultés que rencontrent les apprenants et les implications de celles-ci pour les décideurs politiques et les prestataires de formations ;
- ▶ *Apprentissage des langues dans le contexte de la migration et de l'intégration – Enjeux et options pour les apprenants adultes* : cette étude de cas aborde la situation des migrants illettrés ou analphabètes en Autriche et les approches retenues pour les aider à acquérir des compétences de base en littératie dans le cadre de leurs formations en langue ;
- ▶ *Education : sur mesure ou taille unique ? Un projet commandité par l'Union de la langue néerlandaise (Nederlandse Taalunie)* : cette étude de cas décrit un projet dans le cadre duquel des techniques ont été conçues et utilisées avec succès pour établir des profils individuels de migrants adultes aux Pays-Bas, ainsi que pour leur proposer des conseils et renforcer leur motivation à suivre des formations en langue.

Evaluation des apprenants (migrants adultes) avant, pendant et après les formations, et administration de tests aux migrants adultes dans les pays où l'obtention du statut de résident, de la citoyenneté ou d'autres autorisations est subordonnée à la réussite de tels tests

L'évaluation des compétences en langues des migrants adultes est pratiquée à diverses fins et peut prendre différentes formes :

a. Les évaluations conduites par les prestataires de formations en langue dans le cadre des cours pour migrants adultes visent essentiellement :

- ▶ à connaître le niveau de langue et les besoins langagiers des apprenants pour pouvoir les placer dans un cours adapté ;
- ▶ à mesurer les progrès des apprenants au cours de la formation et à identifier les difficultés qu'ils peuvent rencontrer au niveau individuel, de façon à adapter l'enseignement à leurs besoins. Ce type d'évaluation peut prendre de nombreuses formes. Il peut notamment être pratiqué par l'enseignant par le biais du contrôle continu, qui consiste à évaluer les apprenants alors qu'ils réalisent différentes tâches d'apprentissage de la langue ;
- ▶ à octroyer des certificats aux apprenants en fonction de leurs résultats, comme c'est le cas à l'issue de nombreuses formations en langue.

Les institutions qui pratiquent les tests de cette façon et dans ces objectifs doivent s'assurer de la validité et de la fiabilité de ceux-ci.

b. L'autoévaluation de leurs compétences en langue par les apprenants peut également s'avérer utile et motivante. C'est dans cette optique que le Conseil de l'Europe a mis au point une version d'un *Portfolio européen des langues* qui s'adresse spécifiquement aux migrants adultes et s'accompagne d'un *Guide à l'usage des enseignants* et de *Listes de repérage pour la fixation d'objectifs et l'autoévaluation*. Cet instrument permet aux migrants adultes d'évaluer et de consigner régulièrement leurs progrès dans l'une quelconque des langues de leur répertoire, y compris la langue de leur pays d'accueil.

c. Certains pays soumettent les migrants à des tests officiels afin de prouver qu'ils ont atteint le niveau requis pour l'obtention d'un titre de résidence, de la citoyenneté, voire de l'autorisation de regroupement familial. De plus en plus souvent, ils doivent passer ces tests avant de quitter leur pays d'origine. Naturellement, il existe toujours un risque que ceux-ci soient pratiqués de façon disproportionnée ou discriminatoire. De plus, des organismes de certification proposent des examens publics que les migrants adultes et d'autres apprenants en langues peuvent passer, ou sont encouragés à passer, afin de prouver qu'ils ont atteint un niveau de compétence donné. Comme pour tous les tests et examens de langue, il faut soigneusement veiller à ce que ceux-ci soient valides, équitables et fiables, et à ce que les migrants aient accès à des formations pertinentes qui les aident à préparer les examens.

Ressources relatives aux tests formels

- ▶ *Tests de langue en faveur de la cohésion sociale et de la citoyenneté : descriptif à l'intention des décideurs* : élaborée par l'Association des centres d'évaluation en langues en Europe (Association of Language Testers in Europe (ALTE)), cette étude donne un aperçu des dispositifs généraux permettant d'assurer la validité, la fiabilité et l'équité des tests ;
- ▶ *Apprentissage, enseignement et évaluation des langues, et intégration des migrants adultes. Importance de l'analyse des besoins* : ce document propose à la fois un modèle d'analyse des besoins individuels des migrants et une approche basée sur les tâches pour la formation en langue et l'évaluation de ces derniers (il est également mentionné dans le paragraphe « Offre de formations en langue »).

Ressources liées à l'autoévaluation par les migrants adultes des compétences en langue qu'ils sont en train d'acquérir

- ▶ *Portfolio européen des langues (PEL) pour migrants adultes apprenant la langue du pays d'accueil* : cette version (série de pages PEL) a été spécifiquement élaborée en pensant aux besoins et aux situations des migrants adultes, afin de leur permettre de prendre en compte leurs compétences existantes dans diverses langues, de suivre leurs progrès dans l'apprentissage de la langue du pays hôte et de mener une réflexion à cet égard. Cette version de PEL est générique dans la mesure où elle est conçue pour être adaptée, de manière à répondre aux besoins ressentis dans des contextes particuliers ;
- ▶ *Le Portfolio européen des langues pour migrants adultes. Guide à l'usage des enseignants* : ce guide contient des informations détaillées sur l'utilisation de cette version du PEL. Il comporte également un chapitre sur les profils et les niveaux (voir aussi le paragraphe « Offre de formation en langue ») et explique comment créer un PEL pour des apprenants ayant un faible niveau de compétence ;
- ▶ Le PEL pour adultes migrants s'accompagne de deux documents : une *Introduction au PEL* et des *Listes de repérage pour la fixation d'objectifs et l'autoévaluation*.

Assurance qualité dans les formations en langue et l'évaluation

L'offre de formation en langues pour les migrants adultes varie d'un pays à l'autre en termes de volume, de coût et d'objectifs ; c'est également le cas pour les tests et d'autres formes d'évaluation auxquels sont soumis les migrants adultes. Les formations en langue jouent un rôle essentiel dans le processus d'intégration sociale et économique, et la somme d'efforts et d'argent qui y est consacrée est considérable, à juste titre. Par conséquent, il est nécessaire de veiller à la pertinence et à l'efficacité des services relatifs à l'apprentissage de la langue et à l'évaluation. Il convient également de s'assurer que ceux-ci permettent d'atteindre les résultats escomptés, et qu'ils soient soutenus par un système garantissant la bonne qualité de l'expérience éducative et des résultats. Enfin, il faut veiller à identifier et à mettre à profit les opportunités de mise à jour et d'amélioration. Les autorités éducatives nationales procèdent à des inspections ou à d'autres formes d'évaluation externe au niveau de l'école, mais, pour ce qui concerne l'assurance qualité dans l'éducation des adultes et les

formations complémentaires, l'approche est moins systématique, que ce soit dans le secteur public ou dans le secteur privé. Il est toutefois fondamental d'assurer l'évaluation et la gestion de la qualité des formations en langue, dans l'intérêt tant des personnes qui suivent ces formations et passent les tests que des autorités chargées de l'organisation et du financement des formations, qui, dans de nombreux Etats membres, sont entièrement ou partiellement financées par les impôts.

Ressources relatives à la qualité de l'offre de formations en langue

- ▶ Le *Guide de l'autoévaluation à l'usage des prestataires de formations en langue* est un outil qui se présente sous la forme d'un questionnaire exhaustif conçu pour aider les responsables et le personnel intervenant dans des centres qui proposent des cours pour migrants adultes à examiner dans le détail tous les domaines de leur travail et à mener une réflexion sur ceux-ci, dans l'objectif de déterminer si des améliorations sont souhaitables, voire nécessaires, en matière de qualité. Ce guide peut également être utile aux autorités nationales chargées de superviser la prestation de formations en langue ;
- ▶ *L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et de formation en langue pour les migrants adultes – Lignes directrices et options* : l'auteur de cette étude se penche sur les raisons qui sous-tendent l'adoption d'une « approche qualité » et sur les principaux domaines qui doivent être pris en compte pour évaluer et assurer la qualité des formations en langue.

Ressources relatives à la qualité des tests et d'autres formes d'évaluation

- ▶ *Tests de langue en faveur de la cohésion sociale et de la citoyenneté : descriptif à l'intention des décideurs* : élaborée par l'Association des centres d'évaluation en langues en Europe (Association of Language Testers in Europe (ALTE)), cette étude donne un aperçu des dispositifs généraux permettant d'assurer la validité, la fiabilité et l'équité des tests ;
- ▶ le *Manuel pour relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues* est disponible dans une section spécifique du site du Conseil de l'Europe (www.coe.int/lang/fr). Il décrit les procédures à suivre pour relier les tests de langue aux niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et s'accompagne d'une série d'outils (voir : *Le CECR et les examens de langues : une série d'outils*).

Chapitre 5

Prendre en compte la dimension interculturelle

Bienveillance langagière

Le contact avec des langues non connues, que l'on entend utiliser, que l'on voit écrites dans des systèmes graphiques différents du sien ou que l'on est amené à utiliser soi-même à des niveaux de compétences infimes (quelques mots), suscite ordinairement des réactions diverses, qui vont de la surprise ou de l'amusement au rejet. On appellera bienveillance linguistique l'attitude qui consiste à se montrer curieux des langues inconnues, admiratif devant cette création humaine, au-delà des jugements de valeur et des classifications, et disposé à établir la communication avec leurs locuteurs, quels qu'ils soient.

Ethnocentrisme

Ces langues inconnues sont alors volontiers jugées exotiques ou irrationnelles, et leurs sonorités perçues comme agaçantes, voire laides ; certains considèrent leurs locuteurs bruyants ou peu discrets, surtout si ces langues sont utilisées sur leur propre territoire, où elles peuvent être ressenties comme des intrusions. Des réactions de cette nature sont habituelles quand leurs locuteurs sont de condition modeste, et ce qui est ainsi tenu à distance, ce sont alors autant les personnes que les langues qu'elles utilisent. Cela vaut particulièrement pour les adultes migrants, qui peuvent être ainsi amenés à déprécier leur langue, à l'occulter et à ne pas la transmettre.

Ces réactions traduisent une posture banale d'ethnocentrisme, qui peut s'attacher à bien d'autres manifestations de l'altérité comme l'habitus vestimentaire, les manières de table, les normes de la politesse... En ce sens, elles sont potentiellement un terreau pour le racisme et la discrimination.

Disposition favorable pour les langues

Toute forme d'éducation interculturelle se doit de mettre à jour ces réactions et d'inviter chacun à les gérer de manière contrôlée, en prenant appui sur des données aussi objectivées que possible, au-delà des représentations sociales dominantes et des stéréotypes ethniques automatiques. Cette prise de conscience, en forme de mise à plat réflexive, est destinée à conduire à la bienveillance linguistique, c'est-à-dire à une curiosité positive pour l'inconnu et au plaisir de la découverte. Les langues sont parmi les créations les plus exceptionnelles, dans leur diversité, de l'*Homo sapiens sapiens* et elles méritent l'admiration ou, au moins, l'intérêt. Loin d'être seulement des marques identitaires, elles témoignent aussi de la capacité humaine de créer des modes de communication infiniment variés à partir du même matériel de base : les sons humains.

Education à la bienveillance

La perspective éducative plurilingue présente d'ores et déjà des ressources didactiques pour créer des activités de classe tendant à susciter une attitude de bienveillance linguistique. Elles tournent autour de la perception de la diversité des langues, sous forme de découverte du langage et des langues : ces formes concrètes d'initiation à la linguistique sont surtout destinées à des jeunes apprenants. Mais elles ne seraient probablement pas inutiles pour des apprenants plus avancés. Ces activités d'observation et de manipulation de formes linguistiques diverses doivent permettre de faire percevoir le fonctionnement unitaire des langues et de dédramatiser le contact avec l'altérité linguistique.

En termes d'attitudes et de comportements, l'éducation à la bienveillance a pour rôle d'apprendre, par exemple :

- ▶ à ne pas se scandaliser d'entendre des sons inconnus ;
- ▶ à ne pas trouver systématiquement que les locuteurs de langues étrangères parlent trop fort, de manière inarticulée ;
- ▶ à faire l'effort de parler de manière articulée et avec un débit plus lent pour faciliter l'interaction avec le locuteur non natif ;
- ▶ à proposer des remédiations ou des corrections des formulations de l'interlocuteur de manière discrète et non évaluative ;
- ▶ (...).

Elle pourrait tout aussi bien concerner les répertoires et sensibiliser au fait :

- ▶ de ne pas se montrer fortement surpris de découvrir que tel locuteur dispose de telle langue dans son répertoire ;
- ▶ d'assimiler étendue du répertoire et « intelligence » ;
- ▶ d'adopter une perspective d'évaluation comparée des répertoires ;
- ▶ d'adopter le régime des alternances codiques utilisé par l'interlocuteur (quand cela est possible) ;
- ▶ de ne pas exhiber ostensiblement et gratuitement son répertoire mais d'en jouer avec l'interlocuteur pour créer de la connivence ;
- ▶ (...).

Cette civilité langagière fait partie, à plein titre, des objectifs de l'éducation plurilingue et interculturelle.

Documents complémentaires

Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes – Document d'orientation, Jean-Claude Beacco, 2008

Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe, Jean-Claude Beacco, 2004

Diversité linguistique et nouvelles minorités en Europe, Ingrid Gogolin, 2004

Vivre ensemble dans la diversité – L'intégration linguistique en Flandre, Reinhilde Pulinx, 2008. Rapport du séminaire sur « L'intégration linguistique des migrants adultes » (Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2008), Division des politiques linguistiques

Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité », Conseil de l'Europe, 2008

Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Jean-Claude Beacco et Michael Byram, Conseil de l'Europe (voir chapitre 4), 2007

Langue d'origine

Les noms donnés aux catégories de langues sont toujours problématiques. L'emploi même du mot « langue » pour désigner une variété linguistique ne va pas de soi, puisqu'on en identifie certaines par des termes comme patois ou dialecte, signifiant par là qu'elles n'ont pas la même légitimité que les « vraies » langues.

Une définition externe

S'agissant des personnes migrantes, on utilise souvent la dénomination « langue d'origine » définie dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* comme « langue, souvent première, de personnes ou de groupes amenés à s'installer dans d'autres Etats. Ces locuteurs doivent s'adapter linguistiquement à ce nouvel environnement et apprendre, au moins partiellement, la langue (une des langues) du pays d'accueil ».

Cette dénomination est pourtant extérieure : pour les locuteurs concernés, c'est leur langue maternelle. Elle ne peut être nommée « d'origine » par eux-mêmes que s'ils ne l'emploient plus ou peu : c'est alors la variété linguistique des parents et des grands-parents ou de ceux qui sont restés au pays. C'est la langue « de là-bas » que l'on souhaite :

- ▶ soit occulter, car elle est une marque tangible de la différence et du fait que des parlants étrangers ne sont pas aisément acceptés dans la société d'accueil ;

- ▶ soit utiliser entre personnes de mêmes origines, pour des raisons fonctionnelles, mais aussi pour manifester son appartenance. Dans ces contextes, la langue d'origine peut recevoir le rôle de langue identitaire.

On ne saurait la caractériser isolément, mais bien en fonction de sa place dans le répertoire individuel.

Cette dénomination est, en fait, réservée à certaines langues premières qui ne sont pas utilisées ou qui ne sont pas autochtones dans la société d'accueil. On ne dirait sans doute pas spontanément que l'anglais est la langue d'origine d'un fonctionnaire anglophone en poste à Bruxelles. Ainsi, ont tendance à être catégorisées comme « d'origine » les langues considérées comme très extérieures, de peu de prestige international ou utilisées par des migrants en provenance de régions pauvres et eux-mêmes déshérités.

Langue d'hier, langue de demain

Pour les migrants, ce n'est pas la langue de l'ailleurs, mais celle « de l'avant », d'avant le départ. Elle est source de « nostalgie linguistique » pour les enfants, par exemple, et pour les adultes eux-mêmes, qui peuvent tendre à l'oublier par manque de pratique, et elle ressurgit, savoureuse et vivace, au détour d'un mot ou d'une expression.

La langue d'origine est donc le plus souvent la langue première des personnes migrantes, celle qui dans leur répertoire est utilisée dans le cercle familial, des proches ou des conationaux. Du fait de l'intolérance linguistique diffuse qui peut s'attacher à certaines langues mal aimées, on peut tendre à ne pas la transmettre. Les formations linguistiques dans la langue de la société d'accueil ont à tenir compte de ces langues, en leur faisant une place même symbolique, et en invitant les apprenants à la transmettre, car ces connaissances sont des atouts pour le devenir de leurs enfants. Et cet apport des migrants est une richesse pour la société qui les reçoit, qu'il est anti-économique de laisser se perdre.

Documents complémentaires

Adapter l'offre et les exigences en langues aux besoins et capacités des migrants adultes, Hans-Jürgen Krumm et Verena Plutzar, 2008

Education : sur mesure ou taille unique ? Un projet commandité par l'Union de la langue néerlandaise (Nederlandse Taalunie), ITTA/Elwine Halewijn ; CTO/Annelies Houben, Heidi De Niel, 2008

Cultures éducatives

Les adultes migrants ne viennent pas de nulle part. Ils sont issus d'une société autre où une philosophie différente de l'éducation a cours et ils 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 (dans leur contexte – par exemple, du lycée à l'université – ou dans un contexte nouveau), ils ont à comprendre et même à 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. Ce domaine relève globalement du champ de l'éducation comparée mais il est, en fait, davantage à concevoir comme une forme de rencontre interculturelle, celle de comportements d'enseignement/apprentissage et de valeurs éducatives, dans la mesure où toutes les sociétés se sont dotées de dispositifs pour transmettre les connaissances accumulées.

Nature des cultures éducatives

Les cultures éducatives constituent le cadre dans lequel prennent place les activités éducatives mais, dans le cas présent, les conceptions de l'enseignant natif et des apprenants ne leur sont pas a priori communes. Les traditions différentes ont conduit à des pratiques didactiques spécifiques, déclinées par exemple en genres d'exercices bien identifiés, comme répondre oralement à des questions, faire des exercices écrits, produire certains types de textes. Mais ceux-ci ne sont pas universels ; ainsi, poser une question au professeur n'est pas une pratique admise partout. A ces habitudes d'enseignement correspondent des comportements d'étudiant attendus et considérés comme seuls acceptables (par exemple arriver à l'heure, s'adresser courtoisement aux autres apprenants, faire les activités demandées, se lever pour répondre...). Elles régulent la formes des rapports verbaux avec le professeur, le contrat de parole (parler en demandant la parole ?), les modalités de l'évaluation (qu'est-ce qu'un professeur juste ?), voire le comportement physique ou vestimentaire (un

enseignant peut-il s'asseoir sur une table d'élève ?). Tous ces traits, qui sont considérés comme naturels de part et d'autre, demandent à être identifiés s'ils sont source de réels malentendus. Pour ces publics comme pour d'autres, la culture éducative du groupe doit donc être négociée.

Manières d'enseigner et d'apprendre par le contact

C'est dans ce contexte que se pose la question du choix des méthodologies d'enseignement et donc des comportements d'apprentissage attendus. On peut accorder la préférence à des démarches réputées actives (et considérées comme plus efficaces), dans lesquelles les apprenants sont impliqués dans la réalisation de tâches simples ou complexes, répétitives ou ouvertes, dotées d'une certaine vraisemblance sociale ou dans des activités autonomes ou de groupe, ou encore dans des formes d'autoévaluation formative. Mais de telles convictions des spécialistes de la didactique des langues doivent prendre en compte des pratiques répandues, comme apprendre par cœur, enrichir son vocabulaire au moyen de dictionnaires bilingues, valoriser les activités de description (la « grammaire »), tout traduire et tout noter par écrit... Il n'est pas certain que la meilleure stratégie soit, pour tous les publics, celle de bannir ces pratiques ou de les « tirer » vers des pratiques plus « modernes ». On ne saurait donc proposer une solution standard unique : il faut inventer au cas par cas les cultures éducatives appropriées, 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.

Documents complémentaires

Répondre aux besoins linguistiques des réfugiés adultes en Irlande : une approche alternative de la pédagogie et de l'évaluation, David Little, 2008

Politiques d'intégration des migrants adultes : principes et mise en œuvre, Jean-Claude Beacco, 2010

L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et la formation linguistiques des migrants adultes – Lignes directrices et options, Richard Rossner, 2008

Connaissance de la société

Formation à la citoyenneté

Les formations proposées aux personnes migrantes (ou qui doivent être suivies obligatoirement pour l'accès à la nationalité) comportent le plus souvent un volet « non linguistique ». Ce dernier est globalement centré sur une présentation de la société d'accueil et il prend des formes diverses : visionnement d'un film, entretien avec les formateurs, formation à proprement parler. Les domaines qui y sont abordés concernent généralement l'histoire du pays et ses caractéristiques globales, économiques et politiques. Les formations mettent souvent l'accent sur la connaissance des droits et des devoirs des citoyens, en particulier dans le domaine de la vie sociale (santé, école, statut juridique des époux, impôts, obligations militaires...) ou dans celui des démarches administratives courantes. Ces formations peuvent faire l'objet d'une évaluation, voire d'un examen en bonne et due forme dont les résultats peuvent être décisifs pour l'accès au statut souhaité (résidence permanente, accès à la citoyenneté).

Informier

Il importe de ne pas se méprendre sur les finalités escomptées de ces formations et de s'interroger sur leurs contenus. Elles ne sauraient en effet avoir pour seul but d'informer les personnes en formation, cette information pouvant être initiale ou venir compléter ou modifier l'expérience que les adultes migrants ont déjà acquise de la vie dans la société où ils se trouvent depuis parfois longtemps. Ces informations doivent avant tout être comprises (et donc données dans la langue des migrants). Elles sont probablement à concevoir davantage comme espace d'identification des aides et des ressources que ces personnes pourront solliciter pour gérer leur vie que comme une véritable assimilation des informations techniques dispensées.

Ces présentations peuvent aussi tendre à valoriser la société d'accueil, en la montrant sous son meilleur jour. Il n'est pas certain que l'absence relative de référence aux problèmes de société qui la traversent (ou leur minimisation) soit de nature à les rendre crédibles. La tendance à présenter la nation comme une, pour mieux la différencier des nouveaux arrivés, conduit assez fréquemment à ignorer les différences qui la constituent (différences générationnelles, de revenus, régionales, religieuses, politiques, anthropologiques...) et à privilégier

un discours d'identité nationale, alors qu'il est bien connu que l'identité est une construction historique et que plusieurs conceptions antagonistes de l'identité ont cours dans un même espace politique.

Former

Il serait donc assez vain de juger de l'adhésion aux valeurs démocratiques fondamentales des sociétés d'accueil sur la seule base de l'acquisition de connaissances factuelles ou fonctionnelles ; et tout aussi naïf de penser qu'un discours « national » peut être de nature à susciter l'adhésion morale à des valeurs sociétales, parfois nouvelles. En fait, il convient de souligner que ces formations ne peuvent en aucune manière ambitionner de remplacer la prise de conscience interculturelle, comme produit d'une éducation ou d'une expérience. Celle-ci a certes une pertinence pour les personnes migrantes, mais elle est tout aussi indispensable à l'ensemble de la société, qui doit (ré)apprendre à accepter, de manière ouverte et critique, d'autres différences que celles, héritées, qui constituent son identité multiple et en devenir. L'éducation interculturelle poursuit de telles finalités éducatives et elle déborde donc largement du cadre limité des formations pour les personnes migrantes où elle a cependant un rôle fondamental et irremplaçable à jouer.

Documents complémentaires

Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité », Conseil de l'Europe, 2008

Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes – Document d'orientation, Jean-Claude Beacco, 2008

Maîtrise de la langue pour les migrants adultes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe – Rapport d'enquête, Claire Extramiana, Piet Van Avermaet pour l'Unité des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2011

Citoyenneté

D'un point de vue juridique, l'octroi de la citoyenneté à un migrant revient à conférer à ce dernier les mêmes droits et devoirs que tout autre citoyen de ce même pays. Par conséquent, il importe d'informer les migrants, le plus tôt possible, des recours existants et des exigences spécifiques en matière de résidence à long terme et de citoyenneté, et de les rendre transparents aux yeux de ceux qui souhaitent obtenir un titre de séjour ou la citoyenneté. Les conditions d'octroi varient selon les pays en ce qui concerne, par exemple, la durée de séjour légal ou le degré de participation à la société, de maîtrise de la langue et de connaissance de la société d'accueil. Ces conditions, parfois excessives, et la longueur des délais d'attente, peuvent dissuader bon nombre de migrants de demander la citoyenneté de leur pays d'accueil.

Le débat en cours sur l'intégration, et la tendance croissante, dans un certain nombre de pays, à introduire des mesures ou critères spécifiques sont l'occasion d'engager un véritable dialogue public et d'attirer l'attention sur le caractère fondamental de la « citoyenneté » et sur son rôle en tant que facteur facilitant l'intégration, cette dernière étant un processus à double sens, dans lequel les citoyens du pays hôte et les migrants ont tous un rôle et des responsabilités. Il s'agit donc d'aller au-delà des aspects juridiques de la citoyenneté (qui sont abordés dans des instruments internationaux spécifiques, notamment ceux du Conseil de l'Europe) et de considérer la notion plus large de « participation », qui est liée à l'exercice de la citoyenneté démocratique active.

S'appuyant sur l'expérience acquise lors de l'Année européenne de la citoyenneté par l'éducation (2005) et sur les travaux intensifs qu'il a menés sur une approche de la participation à la vie civique qui soit fondée sur des valeurs, le Conseil de l'Europe a élaboré une Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme, accompagnée d'une Recommandation du Comité des Ministres sur la mise en œuvre des mesures prévues par la charte. Ces instruments (non contraignants) soutiennent une approche de l'éducation à la citoyenneté démocratique pour tous les membres de la société (citoyens et non-citoyens) qui aboutisse à l'acquisition de connaissances, de compétences, d'une compréhension et d'attitudes devant permettre aux individus d'exercer et, le cas échéant, de défendre, leurs droits et devoirs démocratiques au sein de la société. Ces textes définissent une approche inclusive de la citoyenneté démocratique qui promeut la cohésion sociale, la compréhension interculturelle et le respect de la dignité humaine, tout en valorisant la diversité.

L'acquisition des types de connaissances, attitudes et compétences requises pour l'obtention d'un titre de résidence et de la citoyenneté s'inscrit dans un processus qui dure tout au long de la vie, et ce pour TOUS les

membres de la société, quel que soit leur statut officiel. S'agissant spécifiquement des migrants, les formations à l'intégration qui leur sont parfois proposées peuvent être utiles pour apprendre à acquérir des compétences fondamentales en dehors du cadre de ces formations, dans la mesure où elles leur apportent des informations pertinentes, les sensibilisent à certaines questions et leur proposent des pratiques et activités conçues pour favoriser leur participation active et leur autonomisation. Cette conception de la citoyenneté (ou éducation à la citoyenneté) ne se prête pas aux formes classiques d'évaluation.

Dans cette acception plus large de la citoyenneté – au sens de « participation » – et gardant à l'esprit la tendance croissante, dans certains pays, à accepter la double nationalité (et à reconnaître les identités plurielles), la naturalisation ne peut constituer l'objectif ultime des migrants. C'est une décision importante, qui s'inscrit dans le contexte plus général d'un processus continu d'intégration marqué par une participation de plus en plus active à la société et un sentiment renforcé d'appartenance, indépendamment du fait que les personnes concernées souhaitent ou non acquérir la citoyenneté. Il importe de permettre aux migrants, le plus tôt possible, d'avoir accès à la vie civique, politique, économique, sociale et culturelle pour qu'ils puissent se construire en tant que citoyens et enrichir leurs expériences en la matière, dans le cadre d'un processus de développement qui peut englober la citoyenneté « juridique » mais qui, surtout, aboutisse à une participation active à la vie de la société – un élément fondamental pour l'intégration.

La mise en place de formations en langue qui soient suffisamment ciblées et souples pour tenir compte de la diversité des compétences et des besoins des migrants peut faciliter ce processus de participation. Parfois, l'octroi de la citoyenneté est conditionné par la réussite d'un test de langue. A cet égard, il convient de souligner qu'il n'existe pas de preuve de l'existence d'un lien étroit entre un niveau spécifique de compétence en langue et l'exercice de la citoyenneté. L'intégration, qui s'inscrit dans un processus continu, peut suivre son cours même avec des compétences en langue limitées ; celles-ci se développent au fil du temps, par l'utilisation de la langue dans les activités quotidiennes. Par conséquent, plutôt que de conditionner l'octroi de la citoyenneté à la satisfaction de certains critères linguistiques, il conviendrait, dans ce domaine, de mettre en place des mesures qui tiennent compte du fait que c'est la participation active à la société qui permet d'acquérir directement des compétences en communication et de les améliorer.

Documents complémentaires

Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme (Recommandation CM/Rec (2010) 7 adoptée par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, et son exposé des motifs), Conseil de l'Europe, 2010

Politiques d'intégration des migrants adultes : principes et mise en œuvre, Jean-Claude Beacco, 2010

Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 231 04 35
Fax: +32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
Avenue du Roi 202 Koningslaan
BE-1190 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 538 43 08
Fax: +32 (0)2 538 08 41
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.
Marka Marulića 2/V
BA-71000 SARAJEVO
Tel.: + 387 33 640 818
Fax: + 387 33 640 818
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: +1 613 745 2665
Fax: +1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: +420 2 424 59 204
Fax: +420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskaftet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: +45 77 66 60 00
Fax: +45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: +358 (0)9 121 4430
Fax: +358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Editions du Conseil de l'Europe
FR-67075 STRASBOURG cedex
Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81
Fax: +33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber
1 rue des Francs-Bourgeois
FR-67000 STRASBOURG
Tel.: +33 (0)3 88 15 78 88
Fax: +33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kléber.com>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHINAI
Tel.: +30 210 32 55 321
Fax: +30 210 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr
<http://www.kauffmann.gr>

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Pannónia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST
Tel.: +36 1 329 2170
Fax: +36 1 349 2053
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
IT-50125 FIRENZE
Tel.: +39 0556 483215
Fax: +39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: +47 2 218 8100
Fax: +47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: +48 (0)22 509 86 00
Fax: +48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correios 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
Web: www.marka.pt
E mail: apoio.clientes@marka.pt

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: +7 495 739 0971
Fax: +7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16 chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: +41 22 366 51 77
Fax: +41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN

Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: +44 (0)870 600 5522
Fax: +44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: +1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe

FR-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: +33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

L'intégration linguistique des migrants est transversale et touche tous les aspects liés à l'installation dans un nouveau pays (emploi, santé...). Ce recueil propose aux États membres des modalités spécifiques d'action pour l'accueil linguistique des migrants adultes. L'accent est mis sur l'organisation des formations en langues qui doivent répondre aux besoins réels de communication des migrants. Celles-ci ne sauraient être envisagées du seul point de vue technique, mais doivent être mises en œuvre conformément aux valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe.

Un ensemble de problématiques liées à l'intégration linguistique des migrants adultes est présenté, à commencer par la notion d'intégration linguistique elle-même. Les questions du regroupement familial, de la nature de la citoyenneté, ou de la fonction des tests de langues sont notamment abordées du point de vue des langues et de leurs usages. Une réflexion est également menée sur la nature des compétences en langues à faire acquérir ou sur les emplois appropriés du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Pour finir, cet ouvrage propose des instruments et des démarches destinés à assurer véritablement la mise en œuvre de politiques de qualité.

www.coe.int

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent.

Sur ses 47 États membres, 28 sont aussi 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.



<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-7870-1
18 €/36 \$US