



Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes

Document d'orientation élaboré en vue du Séminaire
L'intégration linguistique des migrants adultes

Strasbourg, 26-27 juin 2008

Division des Politiques linguistiques - DG IV

www.coe.int/lang/fr

Division des Migrations – DG III

www.coe.int/migration

Conseil de l'Europe - Strasbourg

Jean-Claude BEACCO

Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris

Le groupe suivant a contribué à la rédaction de ce document : :

Piet van Avermaet, Belgique

Claire Extramiana, France

Hans-Jürgen Krumm, Autriche

David Little, Irlande

Richard Rossner, Royaume-Uni

Günther Schneider, Suisse

Les opinions exprimées dans ce texte sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement la politique officielle du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ou à la reproduction ou à la traduction du document dans son ensemble ou en partie doit être adressée au Conseil de l'Europe - Direction de l'Education scolaire et extra-scolaire, de l'enseignement supérieur et des langues, (F-67075 Strasbourg Cedex - e-mail: decs-lang@coe.int)

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf dans un but commercial, à condition de mentionner la source.

Sommaire

<i>Résumé d'orientation</i>	5
<i>Introduction</i>	6
1. Langues et migrations.....	7
1.1 <i>L'action du Conseil de l'Europe</i>	7
1.2 <i>Autres initiatives internationales</i>	8
2. Pluralité linguistique des sociétés européennes et des migrations.....	9
2.1 <i>La pluralité des situations linguistiques des adultes migrants</i>	9
2.1.1 Pluralité des emplois de la/des langue/s des pays d'accueil.....	9
2.1.2 Pluralité des emplois de la/des langue/s d'origine.....	10
2.1.3 Pluralités des expériences et des acquis linguistiques des adultes migrants.....	10
2.1.4 Pluralité des durées d'enseignement/apprentissage.....	11
2.2 <i>Diversité des « moments » de la migration</i>	11
2.3 <i>Formations concernées par le présent document</i>	12
2.4 <i>Conclusion</i>	13
3. Principes pour l'organisation des politiques linguistiques des adultes migrants dans les sociétés d'accueil.....	14
3.1 <i>Normes en matière de droits de l'homme</i>	14
3.2 <i>Diversité linguistique et cohésion : les langues, lieu de l'inclusion sociale des adultes migrants</i>	14
3.3 <i>L'éducation plurilingue comme principe et comme moyen de l'insertion sociale des adultes migrants</i>	15
3.3.1 Le plurilinguisme et le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>	16
3.3.2 L'éducation plurilingue et pluriculturelle pour les adultes migrants.....	17
3.3.3 L'approche holistique des politiques linguistiques éducatives.....	17
3.4 <i>Conclusion</i>	19
4. Des instruments pour élaborer les formations linguistiques/interculturelles destinées aux adultes migrants.....	20
4.1 <i>L'ingénierie des formations en langues pour les adultes migrants</i>	20
4.1.1 Un processus cohérent de construction des formations en langue.....	21
4.1.2 Points critiques du processus de conception et de mise en œuvre des formations en langue/s.....	22
4.2 <i>Choix politiques et choix didactiques pour les politiques linguistiques concernant les adultes migrants</i>	24
4.2.1 L'utilisation des niveaux du CECR.....	24
4.2.2 « Bon niveau » ou compétences utiles ?.....	25
4.2.3 Les formations en langues pour les adultes migrants : droits, responsabilités, motivation.....	26
4.2.4 Evaluation : incitation ou obligation de réussite ?.....	27

4.2.5 Formation en langue et activité professionnelle	30
4.2.6 Les langues d'origine des migrants	31
4.2.7 Dialogue et éducation interculturels	34
4.2.8 Compétences linguistiques/culturelles et accès à la citoyenneté	37
4.3 Conclusion.....	39
<i>Conclusion générale</i>	40
<i>Annexe : Lectures complémentaires</i>	41

Résumé d'orientation

Le présent document se propose d'assister les états dans leur recherche de solutions aux problèmes de langues que doivent affronter les adultes migrants et qui sont transversaux à tous les aspects de politiques d'accueil et d'intégration (statut, emploi, santé, logement...).

[1] La diversité de langues dont sont porteurs les migrants est un des aspects du caractère multilingue et multiculturel des sociétés européennes contemporaines. Elle appelle des dispositifs organisés de la part des pays d'accueil pour aider à la formation de ces personnes, elles mêmes d'une grande diversité.

[2] Ces questions sont à traiter de manière holistique, en fonction des valeurs du Conseil de l'Europe et en se fondant sur les instruments déjà élaborés par celui-ci. Les formations linguistiques des migrants relèvent de l'éducation plurilingue. Elles ont avantage à être ouvertes et diversifiées, en fonction des formes et des moments de la migration, et donc à exclure toute réponse unique.

[3] Il convient de les organiser à partir des techniques de l'ingénierie des formations linguistiques, de manière à garantir la qualité des enseignements et leur adéquation aux besoins sociaux et professionnels ainsi que l'équité et la transparence des tests (lorsqu'ils sont requis). Proposer des formations ciblées (c'est-à-dire visant des profils linguistiques et non des uniquement des niveaux), confiées à des formateurs bien formés, pourra relativiser la question des incitations et des obligations à suivre ces formations, si celles-ci sont perçues comme très utiles par leurs destinataires.

Il convient de considérer les évaluations des acquis comme un élément de la formation et de ne pas faire des tests un instrument d'exclusion des adultes migrants, car ceux ne sont aucunement en mesure de garantir une intégration sociale ultérieure.

[4] Les enseignements de l'Ecole ont la responsabilité de former tous les apprenants au dialogue interculturel et à la bienveillance linguistique, alors que les formations qui sont destinées aux adultes migrants ont aussi pour fonction d'encourager la transmission générationnelle des langues d'origine.

[5] Enfin, les compétences en langue et les connaissances de la société d'accueil nécessaires pour permettre aux adultes migrants de devenir des acteurs sociaux impliqués et responsables devraient être conçues pour contribuer à la cohésion sociale à long terme. En effet l'obtention de la nationalité juridique¹ n'est qu'une nouvelle étape dans un processus d'intégration qui se poursuivra. Il conviendrait de continuer à accompagner celui-ci en particulier en luttant contre les exclusions dont ces nouveaux citoyens peuvent être victimes. La politique linguistique devrait aussi s'accompagner d'une politique de naturalisation, qui suppose notamment d'adopter une position claire sur la question de la double nationalité.

¹ On considère que la *naturalisation* est un acte juridique tandis que la *citoyenneté* active est un processus social. On peut participer activement à la vie collective sans être naturalisé ou *vice versa*

Introduction

Les migrations sont toujours avantageuses pour les migrants eux-mêmes et pour les pays qui les accueillent², mais cette vision des migrations n'est pas nécessairement partagée dans les opinions publiques, comme en témoigne, par exemple, l'inquiétude manifestée par l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe sur la manière dont les migrants et les minorités ethniques sont représentés dans les médias³. J. Salt est tenu de rappeler que «l'on admet généralement que les migrations sont un phénomène positif et que la gestion des migrations doit avant tout veiller à ce que ces mouvements se traduisent par un bilan positif sur toute la ligne»⁴.

Cette inquiétude tient peut-être moins qu'autrefois à leurs effets économiques : les «étrangers» migrants ne sont plus systématiquement considérés comme occupant des emplois à la place des autochtones⁵, puisque les délocalisations d'entreprises, à l'intérieur et hors d'Europe, sont désormais désignées, dans certaines opinions publiques, comme cause du chômage ou de la remise en cause des acquis sociaux. Les migrations sont de plus en plus perçues, souvent du fait de la diversification des provenances et de concentrations de populations immigrantes dans certains espaces urbains, comme une «menace» pour les identités nationales : elles remettraient en cause la culture nationale, la religion, les comportements sociaux admis... Dans cette perspective les langues jouent un grand rôle puisqu'elles sont des marqueurs d'appartenance aussi bien pour les migrants que pour les sociétés d'accueil.

Dans ce document, on utilisera le terme *migrant(s)* pour désigner l'ensemble des personnes impliquées dans un processus de migration, quelle qu'en soit la nature et le stade (arrivée, installation, début du séjour, résidence de longue durée, installation définitive, demande de nationalité et accès à la citoyenneté, retour des parents ou des enfants dans le pays d'origine...). On utilisera les termes plus spécifiques d'*immigrant(s)* pour désigner les personnes migrantes qui se trouvent dans les premières phases du processus (arrivée) et d'*immigré(s)* ou *migrants résidents* pour celles qui sont installées depuis une longue durée et qui peuvent accéder ou qui ont déjà accédé à la citoyenneté (par naturalisation) du pays d'accueil. Ces précisions terminologiques traduisent la caractère complexe et de plus en plus dynamique des déplacements de personne à l'intérieur de l'espace européen et elles soulignent la diversité de ceux-ci, qui ne sont plus simplement de simples déplacements d'un lieu fixe à un autre.

² Rapport présenté par le Secrétaire général de l'Organisation des Nations unies, 6 juin 2006.

³ [Recommandation 1277](#) (1995) et Rapport à l'Assemblée parlementaire : *L'image des demandeurs d'asile, des migrants et des réfugiés véhiculée par les médias*, Doc.11011 du 10 juillet 2006.

⁴ Salt J. : *Evolution actuelle des migrations internationales en Europe*, Conseil de l'Europe, CDMG (2005) 2 p.49.

⁵ Punch A. & Pearce D. (dir.) (2000) : *La population et le marché du travail en Europe au-delà de l'an 2000*, vol. 1, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg. Voir 3.6 : Incidence des flux migratoires sur le marché du travail, p.108 et suiv.

1. Langues et migrations

1.1 L'action du Conseil de l'Europe

Compte tenu des priorités établies dans la Déclaration et le Plan d'action du 3^e Sommet du Conseil de l'Europe à Varsovie, l'Assemblée parlementaire entend orienter ses activités dans le domaine des migrations et à « promouvoir le dialogue interculturel, encourager la tolérance et garantir l'intégration des communautés immigrées dans les pays d'accueil » (point 4.2 de la [Résolution 1511](#) (2006))

Le Conseil de l'Europe se propose d'assister les Etats membres dans leur recherche de solutions à ces questions linguistiques qui sont transversales à tous les aspects de politiques d'accueil et d'intégration des personnes immigrantes (statut, emploi, santé, logement ...) mais qui n'en sont pas pour autant secondaires.

Plus concrètement le Conseil de l'Europe souhaite mettre à la disposition des Etats membres l'expertise existante et les bonnes pratiques identifiées de manière à faciliter la mise en œuvre des normes en matière des droits de l'homme comme, par exemple, les paragraphes 11 et 12 de l'article 19 de la [Charte sociale européenne révisée](#) (3-5-1996) :

Article 19 – Droit des travailleurs migrants et de leurs familles à la protection et à l'assistance

En vue d'assurer l'exercice effectif du droit des travailleurs migrants et de leurs familles à la protection et à l'assistance sur le territoire de toute autre Partie, les Parties s'engagent à :

[...]

- 11 favoriser et à faciliter l'enseignement de la langue nationale de l'Etat d'accueil ou, s'il y en a plusieurs, de l'une d'entre elles aux travailleurs migrants et aux membres de leurs familles;
- 12 favoriser et à faciliter, dans la mesure du possible, l'enseignement de la langue maternelle du travailleur migrant à ses enfants.

Ces deux nouveaux paragraphes, comme le souligne le *Rapport explicatif* de la Charte sociale ont été ajoutés à sa nouvelle version, parce que considérés comme importants « pour la protection de la santé et la sécurité au travail des travailleurs migrants et pour garantir leurs autres droits relatifs au travail, ainsi que pour faciliter leur intégration et celle de leurs familles » (§11) « et par l'importance pour les enfants des travailleurs migrants de conserver leur patrimoine culturel et linguistique, notamment afin de leur donner la possibilité de se réintégrer dans le cas où le travailleur migrant retourne dans son pays » (§12). Ils soulignent la transversalité des questions linguistiques et réaffirme la responsabilité des sociétés d'accueil dans la mise en place d'une éducation plurilingue, qui ne soit pas uniquement centrée sur l'acquisition de la/des langue/s de la société d'accueil.

On consultera utilement la compilation d'extraits de conventions ainsi que de recommandations et de résolutions relatives aux migrants et à l'éducation, formulées par le Comité des Ministres et l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe.⁶

⁶ L'intégration des migrants adultes et l'éducation : *Extraits de Conventions du Conseil de l'Europe; et de Recommandations / Résolutions de l'Assemblée parlementaire et du Comité des ministres*. Document [DGIV/EDU/LANG \(2008\) 4](#). En ligne sur le site de la Division des Politiques linguistiques www.coe.int/lang

Dans le cadre des activités de la Division des Politiques linguistiques, le Conseil de l'Europe a entrepris de sensibiliser les décideurs concernés par la nature et la spécificité des questions de langues en ce qui concerne les adultes migrants au moyen :

- du présent document ;
- d'une enquête sur les dispositions concernant les adultes migrants et les langues dans les Etats membres, en coopération avec le [Comité européen sur les migrations \(CDMG\)](#)⁷ ;
- de textes proposant des lignes d'action aux décideurs concernés⁸ et d'études de cas ;
- d'un séminaire sur *L'intégration linguistique des migrants adultes*, organisé au Conseil de l'Europe à Strasbourg les 26 et 27 juin 2008 par la Division des Politiques linguistiques et la Division des Migrations.

La finalité est de fournir un cadre technique comportant des éléments d'orientation pour accompagner les Etats membres dans le développement et la mise en œuvre de leur politique linguistique en faveur de l'intégration des migrants adultes.

1.2 Autres initiatives internationales

- **Union européenne**

Les dispositifs et les initiatives communautaires relatifs à la migration font l'objet de plusieurs communications qui sont disponibles en ligne⁹ ; le Troisième Rapport annuel sur la migration et l'intégration ([COM \(2007\) 512](#) a été publié en 2007 et un Livre vert sur « Education et Migration » paraîtra en 2008.

- **OCDE** (Organisation de Coopération et de Développement Economiques)

Un « Groupe d'experts nationaux sur la formation des migrants » a été constitué sous l'égide du Comité des Politiques d'éducation (Direction de l'éducation) qui s'est réuni en février 2008 en vue du lancement d'une nouvelle initiative. L'objectif est un Examen thématique de l'OCDE sur la formation des migrants, concernant plus particulièrement les élèves. Le processus s'étalera sur deux ans.

Cet examen thématique¹⁰ fait partie du Résultat *Rapports de synthèse et analytique concernant l'éducation et la diversité* inclus dans le programme de travail 2007-2008 du Comité des politiques d'éducation. Les conclusions seront, le cas échéant, intégrées au débat sur les migrations prévu lors la réunion du Conseil au niveau des ministres de 2009.

⁷ Instance du Conseil de l'Europe travaillant avec les gouvernements pour développer une politique commune face aux défis des migrations et pour la défense des droits de l'homme en faveur des migrants

⁸ En particulier : *L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et de formation en langue pour les migrants adultes – Lignes directrices et options* (R. Rossner), *Le 'Cadre européen commun de référence pour les langues' et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes* (D. Little) et *Tests de langue en faveur de la cohésion sociale et de la citoyenneté: descriptif à l'intention des décideurs* (Groupe d'auteurs ALTE). Ces textes sont disponibles en ligne, voir Annexe.

⁹ Par exemple : http://ec.europa.eu/justice_home/fsj/immigration/integration/fsj_immigration_integration_fr.htm

¹⁰ Section dédiée : http://www.oecd.org/document/19/0,3343,fr_2649_33723_39905171_1_1_1_1,00.html

2. Pluralité linguistique des sociétés européennes et des migrations

La donnée fondamentale à prendre en compte pour l'élaboration de toute politique d'intégration relative aux langues et aux migrants adultes, qu'ils soient nouveaux arrivants ou installés et résidents, est celle de la pluralité des contextes d'accueil et des expériences linguistiques des immigrants. Il s'ensuit qu'il ne saurait y avoir de solution standard unique pour organiser leur formation linguistique et culturelle, quelle qu'en soient la forme et les objectifs, dans la/une langue du pays d'accueil, pour élaborer des tests, pour définir des niveaux requis dans la/les langue/s nationales des sociétés d'accueil...

La pluralité des acquis, des expériences linguistiques et des besoins des adultes migrants n'a d'équivalent que la pluralité des sociétés européennes elles-mêmes. Celle-ci est constituée de diversités comme celle des langues et des modes de communication, celle des populations ou des groupes sociaux, celles des cultures religieuses ou éducatives, celles des identités. « Ces divers ordres de pluralité ne sont pas simplement juxtaposés les uns par rapport aux autres. Ils interfèrent, de manière souvent conflictuelle, selon des modalités complexes. Ils ne sont ni passagers ni circonstanciels, mais profondément installés dans la plupart des pays européens, du fait même des circulations migratoires, de l'existence de minorités régionales et ethniques, et aussi – quels qu'en soient la vertu démocratique et les effets bénéfiques – de la massification de l'éducation ou du progrès des sciences et des technologies »¹¹.

2.1 La pluralité des situations linguistiques des adultes migrants

2.1.1 Pluralité des emplois de la/des langue/s des pays d'accueil

Les besoins en langue des adultes immigrants sont variables selon les groupes considérés. Ces besoins, en langue de la société d'accueil ou en langues d'origine, sont diversifiés en fonction de la nature de la migration : réfugiés politiques, immigrants en transit, travailleurs de longue/moyenne durée, résidents (non citoyens), épouses de migrants sans emploi, - nouveaux arrivants... Ces différences dans la nature sociologique, économique et culturelle des migrations ont des conséquences sur les besoins en langue ressentis par les personnes migrantes (par exemple : situations de communication à maîtriser). Elles devraient guider les institutions dans leurs identifications d'objectifs pour les formations (par exemple si la migration est envisagée comme définitive ou provisoire).

A cette diversité correspondent de domaines d'emploi de la langue du pays d'accueil qui peuvent être partiellement communs. Ces domaines sont identifiés par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*¹² (désormais CECR) :

- domaine personnel : vie privée, famille, amis, activités personnelles (lecture, télévision, sport...);
- domaine public : activités en tant que citoyen, membre d'une organisation... ;
- domaine professionnel ;
- domaine éducationnel : communication dans les institutions éducatives de toute nature.¹³

Ces spécifications des formes de la communication par domaines et par situations de communication constituent la base de toute analyse des besoins langagiers des adultes migrants (voir 3.1.)

¹¹ Cavalli M., Coste D., Crişan A., van de Ven P.-H. (2007) : *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation ?*, Conseil de l'Europe.

¹² Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, (CECR) Didier, Paris. Disponible en ligne sur www.coe.int/lang/fr

¹³ CECR p.41-42.

2.1.2 Pluralité des emplois de la/des langue/s d'origine

Pour les adultes immigrants, les besoins en langue/s de la société d'accueil dépend en partie des usages qu'ils y font de la /des langue/s de leur société d'origine. Les formes d'emploi de celle/s-ci dans la société d'accueil sont eux-mêmes multiples : usages familiaux (entre les parents, entre les parents et les enfants, entre les grands parents et les enfants, entre l'enfant majeur et les cadets, entre les filles ou entre les garçons, entre les hommes ou entre les femmes...), dans les relations de voisinage et de proximité...(voir domaines, supra)

L'emploi de la (des langues) d'origine dépend :

- de choix personnels, commandés par la volonté (consciente ou non) de i) s'intégrer plus ou moins dans la société d'accueil ; ii) de maintenir ou non un lien avec la langue et la culture d'origine ;
- du degré et des formes de maîtrise de celle-ci dans la société d'origine (en particulier pour les discours écrits) ;
- de son degré d'usage dans la vie quotidienne (intra/extrafamiliale)
- de l'accès possible à ces langues, en particulier de son enseignement dans les systèmes éducatifs de la société d'accueil (enseignement bilingue, enseignement comme matière, enseignements facultatifs supplémentaires...), enseignement dans le cadre d'établissements relevant juridiquement du pays d'origine ou dans celui d'associations culturelles de droit privé) ou de la présence de chaînes de télévision utilisant ces langues.

Ces facteurs peuvent conduire à des choix linguistique très différents qui vont du refus d'utiliser la langue d'origine à celui de ne pas apprendre la/les langue/s de la société d'installation, au delà d'un certain seuil d'efficacité, qui peut s'accompagner d'un repli sur soi communautariste. La/les langue/s des sociétés d'accueil peuvent être déjà familières aux immigrants (parce qu'elles sont enseignées dans la société de départ ou qu'elles y sont présentes de manière significative dans les médias) ou être totalement inconnues des nouveaux arrivants.

2.1.3 Pluralités des expériences et des acquis linguistiques des adultes migrants

D'autres facteurs de diversification des besoins et des attentes en langues relèvent de caractéristiques générales comme les acquis antérieurs des personnes immigrantes, en particulier :

- la nature de leur capital scolaire (peu scolarisés ou non scolarisés dans le pays d'origine) et de leur formation professionnelle ;
- la nature de leur répertoire linguistique : par *répertoire linguistique* on désigne l'ensemble des variétés linguistiques (langue première, régionale, apprise en milieu scolaire, dans des séjours à l'étranger ...) maîtrisées par un même locuteur, à quelque degré et pour quelque usage que ce soit. Le répertoire individuel est variable tout au long de la vie (acquisition de nouvelles langues, « oubli » de langues connues...). Les adultes immigrants peuvent être des locuteurs à répertoire linguistique étendu et/ou ayant conscience de ses capacités plurilingues ou, à l'autre extrême, des locuteurs à répertoire restreint et/ou se vivant comme monolingue et/ou sans expérience d'apprentissage d'une langue étrangère). Dans ces ressources langagières, peuvent figurer des langues étrangères, acquises ou non par enseignement (anglais, espagnol...) utilisées en Europe comme langues nationales/officielles ;
- les proximités effectives entre la langue d'origine et la/une langue du pays d'accueil (voir aussi supra), en particulier formes du système graphique : langue à alphabet latin,

autre système alphabétique (européen, méditerranéen, asiatique...), langue à système graphique non alphabétique... ;

- la distance entre les comportements langagiers (oraux et écrits) entre la communauté de communication d'origine et celle d'insertion (par exemple : formes de la politesse verbale).

Ces caractéristiques doivent, à leur tour, conduire à concevoir des formes d'enseignement de la langue de la société d'accueil adaptées ou des objectifs réalisables et non fixés *a priori*.

2.1.4 Pluralité des durées d'enseignement/apprentissage

Enfin, il est indispensable pour l'organisation des formations linguistiques de tenir compte du facteur temps (durée et rythme : fréquence des cours) :

- temps nécessaire à l'acquisition d'une compétence graphique et de production d'écrits, qui prend 7 ou 8 ans et plus pour des élèves natifs dans le système scolaire ordinaire ;
- temps nécessaire à l'apprentissage de la/d'une langue du pays d'accueil dans des situations d'enseignement « classiques » et le temps d'étude personnel, qui pour les adultes immigrants est réduit du fait de l'activité professionnelle (horaire de travail, travail de nuit, charges familiales...), des conditions matérielles de vie, de l'absence d'habitude de l'apprentissage autonome...
- âge auquel ces adultes émigrent, qui implique une adaptations des formations .

On tiendra compte du fait que l'évolution des répertoires individuels est intergénérationnelle, dans le cas de ces déplacements migratoires. On s'approprie souvent la/une langue du pays d'accueil souvent en trois générations :

- la génération des grands-parents, arrivés en même temps que leurs enfants : ils utilisent leur répertoire existant et peu (ou pas du tout) la/les nouvelles langues de la société où ils se sont installés ;
- la génération des parents, arrivés relativement jeunes : ils intègrent la/une des langues de la société d'accueil dans leur répertoire et transmettent ou non les langues d'origine à leurs propres enfants ;
- la génération des enfants, scolarisés dans le pays où ils sont, le plus souvent, nés et qui peuvent tendre à perdre (partiellement ou entièrement) la connaissance des langues de la société d'origine de leur famille.

Bien entendu, ce schéma théorique ne tient pas compte de multiples facteurs personnels et sociaux, comme les mariages « culturels » mixtes entre migrants d'origines différentes ou entre migrants et résidents. Quoiqu'il en soit, il est clair que l'appropriation de la/d'une langue de la société d'accueil est affaire de degré et de durée. Elle ne peut être fixée dans l'absolu qu'en ignorant ces dynamiques des répertoires linguistiques, qui accompagnent les mouvements migratoires.

2.2 Diversité des « moments » de la migration

On sait que la migration n'est pas un acte isolé mais un processus, aux scénarios multiples, qui peut se décomposer en phase ou en moments :

- dans la phase antérieure à la migration effective, les personnes qui ont ce projet peuvent s'y préparer ou y être préparées par leur entourage (parents qui envisagent pour leurs enfants la possibilité d'émigrer et qui choisissent les langues à leur enseigner en fonction de ce projet) ;

- l'arrivée effective dans la société d'accueil, qui est un moment d'urgence où les adultes immigrants doivent pouvoir disposer de ressources linguistiques (acquises ou à acquérir) qui leur permettent l'accès à l'emploi, au logement, aux services de santé et aux services publics, à l'éducation, à la culture et aux médias ;
- cette installation peut être brève ou constituée de séjours alternés réguliers entre le pays d'origine et la société d'accueil, ce qui a des conséquences sur la maîtrise des langues des deux pays ;
- cette installation peut être de longue durée, commandée par un projet de retour mais les séjours dans le pays d'origine sont moins fréquents (uniquement durant les vacances, par exemple). Elle s'accompagne, comme la situation précédente de la demande d'un permis de séjour de longue durée ;
- cette installation peut être considérée par les adultes migrants comme définitive, mais les enfants peuvent avoir le projet de regagner le pays d'origine de la famille (ce qui n'est pas incompatible avec une demande de naturalisation) ;
- la résidence peut inciter les migrants à devenir citoyens des pays dans lequel ils sont installés.

On peut comprendre que, suivant ces phases et la nature de la migration (avec ou sans projet de retour, avec ou sans projet d'accès à la citoyenneté), les besoins en langues perçus par les adultes migrants sont différents. Ainsi les réfugiés politiques constituent-ils un groupe particulier qui est souvent pris en charge par des formations spécifiques¹⁴.

Les attentes de la société d'accueil peuvent elles-mêmes varier, suivant qu'il s'agit de formation rendues disponibles aux nouveaux arrivants ou destinées aux immigrants résidents, suivant qu'il s'agit de connaissances linguistiques attachées au droit de résidence ou à l'accès à la citoyenneté...

2.3 Formations concernées par le présent document

Le présent document concerne avant tout les formations concernant des groupes d'adultes migrants vulnérables, c'est-à-dire :

- les personnes qui ne sont pas soumises à la scolarité obligatoire dans les pays d'accueil ;
- les migrants nouveaux arrivants ou, dans quelques cas, les immigrants qui séjournent dans le pays d'accueil depuis plusieurs années mais qui présentent des besoins particuliers de formation en langue (par exemple, les épouses d'immigrants sans activité professionnelle ou sans emploi)
- les adultes migrants disposant d'un faible capital scolaire (scolarité primaire, scolarité obligatoire non terminée, non scolarisés, sans formation professionnelle ou sans compétences professionnelles certifiées...), d'une expérience d'apprentissage ou d'emploi des langues autres que « maternelles »/premières limitée, et disposant d'un répertoire linguistique non valorisé dans le pays d'accueil ou dévalorisé par eux-mêmes

Ces adultes, souvent des nouveaux arrivants ne sont pas, le plus souvent, en mesure de prendre en charge leurs apprentissages langagiers par une autoformation individuelle ou par des stratégies réfléchies de formation en langue.

Ce document concerne aussi des adultes migrants ou immigrants, qui peuvent eux aussi avoir des besoins éducatifs spécifiques :

¹⁴ Voir par exemple l'étude de cas *Répondre aux besoins...* (voir Annexe)

- parce qu'ils n'ont pas acquis, par eux-mêmes et/ou par des formations organisées, les compétences qu'ils jugent suffisantes pour leur insertion ou leur intégration. Ce peut être le cas d'épouses de migrants sans activité professionnelle qui n'ont pas acquis les compétences langagières les rendant autonomes, faute d'une exposition suffisante à la langue ou celui des jeunes immigrés trop âgés pour relever de l'enseignement obligatoire et pour qui l'absence de compétence en langue constitue un sérieux handicap pour l'accès à l'emploi ;
- parce qu'un certain « niveau » de connaissance de la/d'une langue nationale/officielle leur est demandé par les autorités, comme condition de la prolongation de leur séjour, comme une des conditions d'accès à la citoyenneté. Une certaine compétence langagière est nécessaire pour exercer la plupart des professions, en particulier celles pour lesquelles les immigrants sont déjà qualifiés. Ce peut être le cas d'immigrants diplômés mais qui n'ont pas les compétences langagières nécessaires (professions médicales, par exemple).

2.4 Conclusion

Ces questions de langue relatives aux adultes immigrants et immigrés sont une partie d'une question sociétale plus générale et elles doivent être traitées en relation avec les autres aspects des politiques d'accueil des adultes migrants. Elles sont plutôt bien identifiées mais elles ne sont pas toujours abordées en tenant compte de l'extrême variété des situations linguistiques qu'elles recouvrent..

Il importe de traiter ces questions :

- de manière holistique et coordonnée par les institutions impliquées : ministères de l'intérieur et autres services ministériels concernés, organismes d'accueil des nouveaux arrivants, dispositifs de formation linguistique pour les nouveaux arrivants, formations disponibles pour les adultes migrants déjà installés, institutions chargées de la formation professionnelle, dispositifs pour l'accès à la citoyenneté, systèmes éducatifs...
- de manière technique, en se fondant sur les instruments¹⁵ déjà élaborés par le Conseil de l'Europe (Division des Politiques linguistiques), pour permettre aux Etats membres de mettre en place des dispositifs d'accompagnement linguistique des adultes migrants en accord avec les principes du Conseil de l'Europe.

Ce texte dressera un inventaire problématisé de ces questions de langues concernant les sociétés d'accueil dans leur relation avec les adultes migrants. Il pose que celles-ci sont spécifiques, c'est-à-dire que les réponses qu'elles appellent ne se trouvent pas dans d'autres domaines (formation professionnelle, politique sociale...). Cette convergence est fondée sur les valeurs fondatrices du Conseil de l'Europe, qui seront spécifiées pour ce domaine particulier des politiques linguistiques.

¹⁵ Notamment le CECR et le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistique éducatives en Europe* (Voir Annexe).

3. Principes pour l'organisation des politiques linguistiques des adultes migrants dans les sociétés d'accueil

L'accueil linguistique des personnes migrantes, leur adaptation aux normes de la société d'accueil (par exemple, droits et devoirs en tant que résident ou futur citoyen), leur acceptation par la société d'accueil soulèvent des questions de cohésion sociale, bien connues en Europe, qui est historiquement un espace de migrations internes et en provenance d'autres régions du monde.

3.1 Normes en matière de droits de l'homme

On rappellera que les politiques linguistiques d'intégration des adultes migrants (et, en particulier, leur accueil linguistique) relèvent de normes plus générales relatives aux droits de l'homme. Les [textes](#) définissant ces normes sont :

- la *Charte sociale européenne*, déjà citée en introduction (en particulier l'article 19) ;
- la *Convention relative au statut juridique du travailleur migrant* (1983) ;
- la *Convention européenne sur la participation des étrangers à la vie publique au niveau local* (1997) ;

La mise en œuvre de ces dispositions s'effectue à travers l'élaboration de politiques d'intégration qui tendent à accorder une place plus visible aux questions de langues qui leur sont liées, par exemple dans la question des retours¹⁶ qui ont de fortes implications linguistiques : le répertoire linguistique des enfants immigrés peut comprendre une/des langue/s de la société d'accueil (qui peut ne pas figurer dans les programmes d'enseignement du pays d'origine) mais non celle/s de la société d'origine, qui n'a pas été transmise par le milieu familial.

Cet ensemble de dispositions assure un cadre juridique à l'action des Etats membres en direction des migrants adultes, en ce qui concerne les droits et responsabilités des institutions et des personnes migrantes en matière d'enseignement/apprentissage de la/des langue/s de la société d'accueil et de la/des langue/s utilisées par ceux-ci dans leur pays d'origine et dans le pays d'accueil.

3.2 Diversité linguistique et cohésion : les langues, lieu de l'inclusion sociale des adultes migrants

Le principe fondateur des politiques linguistiques en faveur des adultes migrants est donc que la rencontre des langues utilisées par les migrants et celles des sociétés d'accueil constitue un lieu d'intégration et d'acceptation mutuelle et non un motif de ségrégation ou d'enfermement. Car on sait combien la perception des langues « des autres », à travers les représentations sociales dominantes, peut être à l'origine des représentations discriminantes de ceux qui les utilisent :

« L'une des idéologies linguistiques les plus répandues prend naissance dans le sentiment ordinaire, sans base scientifique, de l'inégalité des langues. Cette idéologie, souvent non maîtrisée, porte à faire croire que les langues sont intrinsèquement d'inégale valeur. Elle provient le plus souvent de préjugés ethnocentriques, qui rendent comme nécessaire la

¹⁶ Conseil de l'Europe (2003) : *Vers une stratégie de gestion des flux migratoires*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 46 et suiv.

Conseil de l'Europe, Comité européen des migrations et de Tapia S. (2006) : *Vers une stratégie des flux migratoires. Les enjeux pour les pays d'origine*, CDMG (2006) 11 rev., p. 29-30.

dévalorisation des langues parlées par d'autres, pour établir la supériorité de sa propre langue et de son groupe. Ces autres langues sont présentées comme déplaisantes, rudimentaires ou foncièrement impropres à des usages élaborés, comme l'expression littéraire ou scientifique [...] Cette idéologie linguistique est aujourd'hui encore très vivace, dans les discours médiatiques ou politiques, sous des formes peut-être moins virulentes qu'autrefois. Il est clair qu'elle peut conduire à l'intolérance linguistique, en ce qu'elle n'est pas de nature à favoriser la reconnaissance de l'égalité de toutes les variétés linguistiques [...] Elaborer des politiques linguistiques éducatives dans un espace démocratique implique d'avoir recours à d'autres perceptions des langues que celles fondées sur de telles représentations. D'autant que l'idéologie de l'inégale valeur des langues a été sollicitée comme présupposé de politiques de répression culturelle et religieuse, pour justifier des conquêtes territoriales ou assurer la pérennisation de celles-ci, pour marginaliser des groupes sociaux, entraver leur émancipation ou justifier *a posteriori* les entreprises coloniales ». ¹⁷

Il importe donc que les politiques linguistiques, dans leur ensemble, aient pour finalité de contrecarrer ces représentations, afin de favoriser la coexistence harmonieuse des langues et des personnes qui les emploient dans l'espace social. Pour les migrants, tout comme pour les autres groupes de personnes, citoyens, résidents ou étrangers, les finalités de ces politiques sont, en tout état de cause que les variétés linguistiques présentes sur un territoire (langues « autochtones » ou présentes depuis moins longtemps) n'y constituent pas un facteur d'exclusion.

Il convient donc de considérer que la connaissance par les adultes migrants de la/d'une des langues des pays d'accueil n'est pas une condition préalable à leur résidence ou à leur accès à la nationalité. L'utilisation des langues de la société d'accueil, l'emploi de plusieurs langues dans les échanges constitue à la fois la forme la plus immédiate de socialisation intégrative et la forme « naturelle » d'acquisition des langues. Puisque les langues s'acquièrent dans la communication, on voit bien que c'est la participation active à la vie sociale (et ce dès le début du séjour de ces personnes), y compris à travers les activités culturelles d'associations de migrants qui est la condition de son apprentissage réussi : on apprend la/une langue nationale/officialle dans l'exercice quotidien de la vie sociale, en utilisant d'abord toutes les ressources de son répertoire et avec la collaboration des locuteurs « natifs » qui peuvent faire montre de bienveillance linguistique pour les nouveaux arrivants et les assister dans leur apprentissage. L'apprentissage des langues fonde l'intégration sur la participation effective à la vie sociale : il n'est pas un préalable à celle-ci mais sa conséquence.

Il est de l'intérêt de tous que cette « acclimatation linguistique » des immigrants se fasse aussi rapidement que possible, de manière à ce que la société puisse profiter des apports et des compétences des nouveaux arrivants, lesquels auront pour effet d'alimenter le marché de l'emploi et de générer impôts et taxes au profit de la collectivité.

3.3 L'éducation plurilingue comme principe et comme moyen de l'insertion sociale des adultes migrants

Cet objectif peut être poursuivi à travers la mise en place d'une éducation plurilingue, qui constitue le principe fondateur du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'enseignement des langues et de ses finalités. Cette position du Conseil de l'Europe a été explicitée dans divers textes tels que les Recommandations de son Comité des Ministres aux Etats membres (R (82)

¹⁷ Conseil de l'Europe (2006) *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, voir 1.3.1 [L'idéologie linguistique ordinaire](#) : l'inégalité des langues (p. 26).

18, point D 10 et R (98)6, point F 23) et de son Assemblée parlementaire (R 1383 (1998), point 8i et R 1539 (2001) point 7).

Il faut noter que l'éducation plurilingue est un projet éducatif qui a une pertinence générale et qui a vocation à embrasser toutes les langues dans les systèmes d'éducation. Il n'a donc pas été conçu exclusivement pour les adultes migrants, mais les formations en langues destinées aux adultes migrants ou l'accueil dans les systèmes éducatifs des enfants nouveaux arrivants en constituent un domaine de réalisation crucial et symptomatique.

3.3.1 Le plurilinguisme et le *Cadre européen commun de référence pour les langues*

Le plurilinguisme est le principe fondateur du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* élaboré par la Division des politiques linguistiques. Cet instrument a pour finalité de constituer une base commune aux Etats membres pour élaborer des programmes de langues à partir d'éléments partagés mais dans des combinaisons diversifiées. La finalité des enseignements de langues est de doter les apprenants, selon des modalités diverses, « d'une compétence plurilingue et pluriculturelle conçue comme la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures »¹⁸.

On part du principe que :

- la compétence plurilingue est présente chez tous les individus, qui sont potentiellement ou effectivement plurilingues ; cette compétence est la concrétisation de la capacité de langage, dont tout être humain dispose génétiquement et qui peut s'investir dans plusieurs langues. Il revient à l'enseignement, quelle qu'en soit la nature, d'assurer le développement harmonieux de la compétence plurilingue de tous, au même titre que celui de leurs capacités physiques, cognitives, professionnelles ou créatives ;
- le répertoire des langues connues par chacun (ou *répertoire plurilingue/linguistique* individuel) comporte des langues différentes (langue apprise dès l'enfance, apprise ensuite, par suite d'un enseignement, de manière autonome...), pour lesquelles il a acquis des compétences différentes (conversation, lecture, écoute...), à des niveaux de maîtrise eux-mêmes différents. Ces langues du répertoire peuvent recevoir des fonctions différentes : communiquer en famille, socialiser avec les voisins, travailler, exprimer son appartenance à un groupe... Si tous les répertoires plurilingues sont différents entre eux, on peut estimer que certains groupes ont un répertoire structuré de manière au moins partiellement identique. Il revient à l'Etat d'assurer démocratiquement les équilibres entre les répertoires plurilingues des groupes et entre les langues que la collectivité nationale, régionale, fédérale... utilise pour ses projets.

Le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle, au sein d'une éducation plurilingue, est partie intégrante des perspectives européennes, car il a pour finalité :

- d'éviter les lourdes pertes économiques que représente la disparition de locuteurs d'une langue, dont la collectivité n'a pas su accompagner la transmission avec efficacité. C'est en particulier le cas pour les langues des populations nouvellement installées en Europe ;
- de permettre à chaque Européen d'agir efficacement comme citoyen au sein de l'espace public national et transnational ;
- de constituer un des fondements du "vivre-ensemble" démocratique. Si l'on reconnaît la diversité des langues de son propre répertoire, celle de leurs fonctions et de leur valeur,

¹⁸ CECR p. 129.

cette conscience de la diversité que l'on porte en soi est de nature à favoriser une perception positive des langues de l'Autre. La valorisation du plurilinguisme constitue ainsi le fondement d'une éducation à la bienveillance linguistique, en tant qu'éducation interculturelle.

Être plurilingue ne signifie donc pas maîtriser à un haut degré un nombre impressionnant de langues, comme les polyglottes, mais s'être créé une compétence d'utilisation de plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers, dans des compétences différentes (parler, écrire, lire...) et pour des emplois divers.

3.3.2 L'éducation plurilingue et pluriculturelle pour les adultes migrants

L'organisation de formations en langue selon les principes de l'éducation plurilingue et pluriculturelle pour les adultes migrants implique de tenir compte :

- de la/des variétés linguistiques déjà présentes dans leur répertoires linguistiques, au moins pour les valoriser et pour éviter qu'elles ne deviennent un signe de marginalité pour les adultes migrants eux-mêmes et leurs enfants;
- de l'usage effectif de ces variétés linguistiques dans les sociétés d'accueil et du rôle qu'elles jouent dans la vie sociale et professionnelle des adultes migrants ;
- des variétés linguistiques utilisées par d'autres personnes migrantes ;
- des variétés linguistiques de la société d'insertion, qui peut être elle-même multilingue ;
- de la/des variété/s linguistique/s de la société d'insertion auxquelles les adultes migrants sont effectivement exposés et qu'ils peuvent s'approprier de manière autonome sans enseignement. Celles-ci peuvent être différentes des langues officielles de la société d'accueil (langue régionale, par exemple, ou forme régionale de la langue nationale) ;
- de la/des langues utilisées à l'école que fréquentent leurs enfants scolarisés ;
- des langues « étrangères » enseignées ou utilisées.

On comprend que la priorité puisse être donnée, en fonction des situations et des besoins, à l'enseignement/apprentissage de la/d'une langue de la société d'accueil, pour des raisons pratiques immédiates et vitales, en particulier dans la phase d'arrivée et d'installation. Mais, même si les formations proposées aux adultes immigrants ne concernent essentiellement que celle-ci, une certaine forme d'éducation plurilingue pour ces publics d'arrivants (et à plus forte raison pour les immigrés) doit y prendre place, au moins sous la forme de la valorisation des langues des répertoires des immigrants et de la sensibilisation à la diversité linguistique de la société d'accueil et des groupes linguistiques (y compris les autres migrants) qui y résident.

3.3.3 L'approche holistique des politiques linguistiques éducatives

L'éducation plurilingue implique de ne pas traiter les enseignements de langues séparément, langue par langue, cycle de formation par cycle de formation, domaine par domaine (langue vs culture, communication vs grammaire), mais de les concevoir de manière globale cohérente et intégrée. Car la compétence à communiquer des locuteurs est une et n'est émettée en « matières scolaires » que du fait de l'organisation de la plupart des programmes d'enseignement. L'exemple le plus flagrant en est la séparation entre les enseignements des langues « étrangères », ceux de la langue enseignée comme matière (qui est la langue « nationale/régionale », « maternelle » pour bien des apprenants mais non pour les enfants nouveaux arrivants) et ceux de la langue qui sert à enseigner les autres disciplines (mathématiques, géographie...). Ce point de vue a été explicité dans un autre instrument élaboré par la Division des politiques linguistiques : le *Guide pour l'élaboration des politiques*

*linguistiques éducationnelle en Europe*¹⁹, qui a pour finalité de fournir aux Etats membres des éléments techniques/didactiques permettant de réaliser l'éducation plurilingue et pluriculturelle dans les systèmes éducatifs (nature des programmes, organisation des curricula, formation des enseignants).

Une des caractéristiques des formations de langues destinées aux adultes (immigrants ou immigrés) est d'être organisées en parallèle ou en dehors du système éducatif national/régional : elles sont souvent confiées à des organismes officiels spécialisés, à des organismes associatifs ou privés, municipaux ou locaux... Les programmes de ces formations sont élaborés localement et la formation des enseignants qui y opèrent (qui sont des bénévoles ou des professionnels) peut être très disparate. Dans ces conditions, une approche holistique des questions de langues relatives aux immigrants et aux immigrés s'impose davantage encore que pour le reste des formations en langues. Elle implique :

- des formes de coordination politique et technique au niveau régional et national ;
- des standards partagés pour la construction des formations, sous forme d'objectifs de références ou de référentiels pour les formations ;
- des maquettes d'examens ou de certifications partagées ;
- des méthodologies d'enseignement qui tiennent compte des cultures éducatives de ces nouveaux arrivants (c'est-à-dire de leurs représentations de ce que sont l'école, l'enseignement et les enseignants, l'apprentissage, la réussite scolaire, les formes d'appropriation des langues considérées comme devant être privilégiées...) ou de la méconnaissance probable de toute culture scolaire de la part d'apprenants adultes qui n'ont peut-être pas été scolarisés, qui l'ont mal été et il y a longtemps...

Ces formes de convergence et de cohérence devraient être établies en fonction d'autres caractéristiques générales des systèmes éducatifs, de manière à ne pas dissocier différents aspects des politiques linguistiques et isoler ceux concernant les adultes migrants, ce qui peut conduire à des effets de ghetto éducatif. En particulier, on prendra en considération :

- la place qui est faite dans les systèmes éducatifs aux langues d'origine des migrants pour que leurs enfants puissent recevoir un enseignement de cette/ces langue/s, y compris des formes de bilittéracie : rien ne dit que l'appropriation de la littéracie dans une langue connue des apprenants soit nécessairement un obstacle à l'acquisition de la littéracie dans la/une langue/s de la société d'installation) ;
- l'enseignement de la littéracie en langue nationale, car les enseignants qui ont des immigrants de ce type en charge peuvent tendre à se rapporter à ces techniques destinées à des « natifs » pour enseigner à des étrangers nouveaux arrivants alors qu'il convient de repenser la méthodologie de ces enseignements dans une perspective spécifique, assez voisine de celui des langues étrangères ;
- la légitimité que ces mêmes langues reçoivent dans la société d'accueil, en particulier leurs formes de présence dans les formations officielles ou privées (en particulier celles éventuellement destinées à des apprenants « natifs » ou qui n'ont pas ces langues dans leur répertoire, par exemple, dans le cadre d'une éducation et d'une sensibilisation à la diversité des langues humaines, proposée dès le premier cycle de l'enseignement) ;
- la place et la forme donnée dans les formations générales à l'éducation interculturelle à l'éducation à la citoyenneté.

¹⁹ Voir Annexe

Les formations en langues de la société d'accueil destinées aux adultes migrants sont spécifiques et il importe de traiter celles-ci en tant que telles mais en relation avec l'ensemble de la problématique de leur insertion sociale et de celle de leurs familles et avec l'ensemble des choix de politique linguistique éducative.

3.4 Conclusion

Ces principes conduisent à identifier dans des formations mettant en œuvre le plurilinguisme les dispositifs éducatifs propres à répondre aux besoins et aux attentes des adultes migrants, avec pour finalité leur insertion réussie dans les sociétés d'accueil et dans l'intérêt social, culturel et économique de celles-ci. Ces formations, ouvertes et diversifiées en fonction des formes et des moments de la migration, tendent à exclure toute réponse unique, tout niveau de compétence uniforme attendu dans une/la langue du pays d'accueil, : une politique d'accueil linguistique doit être modulée en fonction de la diversité des situations de départ des adultes migrants et de celle de leurs modes d'insertion, provisoire ou définitif, dans les sociétés européennes.

4. Des instruments pour élaborer les formations linguistiques/interculturelles destinées aux adultes migrants

On propose ici de décrire succinctement les instruments et les procédures (existants ou à construire) destinés à la réalisation des formations linguistiques destinées aux adultes migrants. Certaines d'entre elles font l'objet d'études spécifiques publiées parallèlement au présent document de référence (voir Annexe 1). Ces instruments devraient permettre aux États membres de choisir, dans le cadre des normes et des principes établis par le Conseil de l'Europe dans ce domaine, entre les options possibles qui s'offrent à eux, pour aborder différents aspects des questions relatives à ces formations en langue, comme:

- quelle place faire aux langues d'origine des personnes migrantes (et selon quelles modalités didactiques) dans leur apprentissage de la/des langues de la société d'accueil ?
- qui a accès aux formations linguistiques, dans quelles conditions matérielles (caractère obligatoire ou non, durée des formations, financement de ces cours, formations rémunérées...)?
- ces formations donnent-elles lieu à évaluation ? Quelles modalités d'évaluation, pour quels usages sociaux et sous quelles formes ? S'il s'agit de certifications officielles/nationales, comment est créée et garantie leur fiabilité et leur équité ?
- quels niveaux de compétences sont considérés comme à atteindre par ces apprenants dans les différentes activités de communication (interaction, réception/compréhension, production...), étant donné la diversité des besoins langagiers des adultes migrants qui sont fonction de la nature de la migration, de ses étapes... ?
- quelles compétences linguistiques sont requises pour l'accès à la citoyenneté, quelles connaissances/compétences culturelles/civiques ?
- quels référentiels partagés pour spécifier les compétences de communication attendues et les connaissances linguistiques ?
- quelles méthodologies d'enseignement ?
- quels référentiels pour la formation des enseignants ?
- quels instruments pour assurer la qualité des enseignements ?
- [...]

4.1 L'ingénierie des formations en langues pour les adultes migrants

L'organisation de formations en langues, surtout celles de la société d'accueil, pour des publics d'adultes considérés relève de la problématique générale de l'ingénierie des formations en langues. Mais, du fait de la dimension fortement politique de ces questions de migration, les problèmes didactiques correspondants exigent de la part des institutions chargées de la formation linguistique une qualité et une transparence toutes particulières, dans l'intérêt des adultes concernés et dans celui de la société d'accueil, qui vise une insertion ou une intégration réussie des ces personnes.

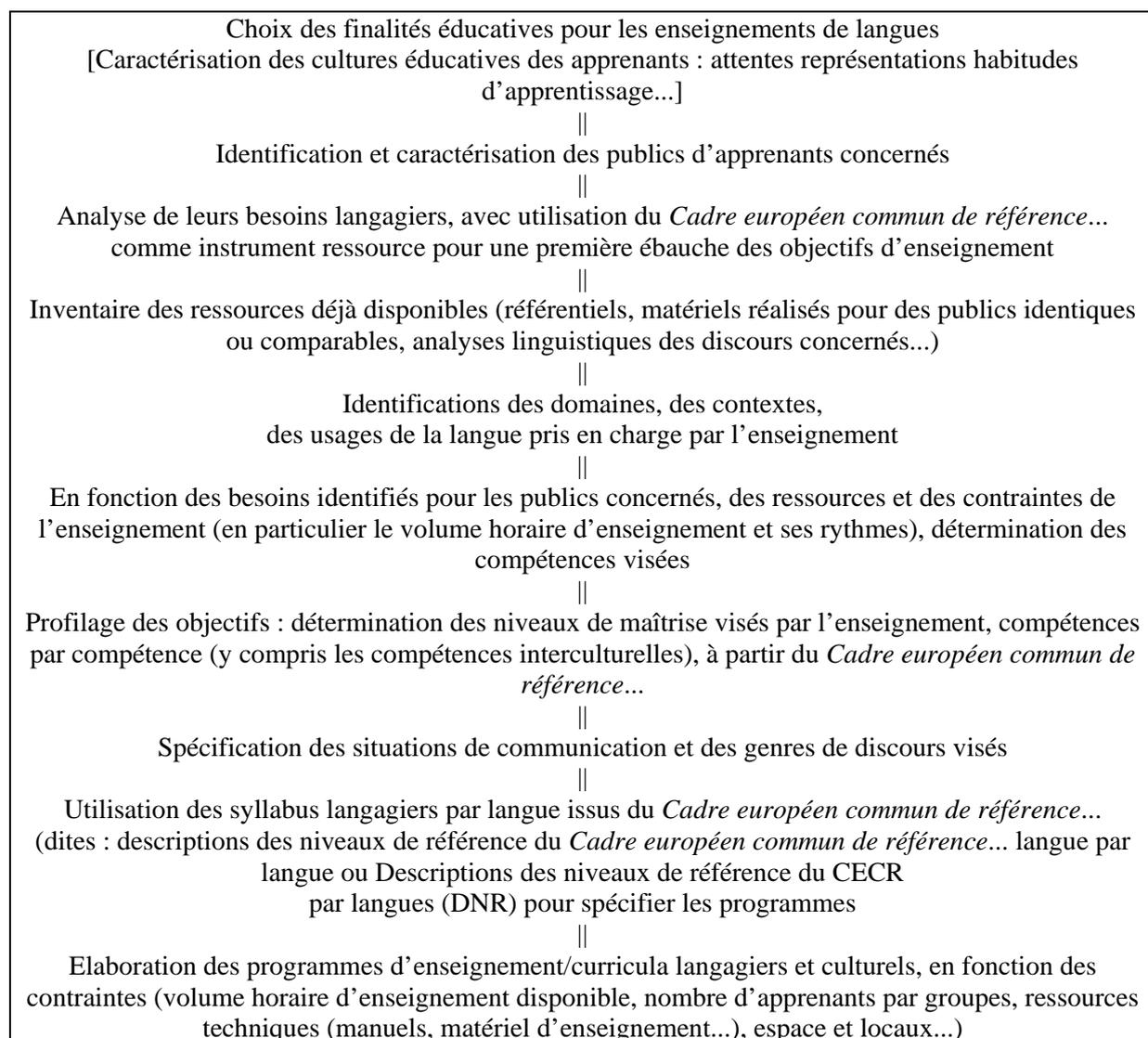
Une association comme ALTE (*Association of Language Testers in Europe*), par exemple, a déjà souligné que les tests de langue auxquels peuvent être soumis les adultes migrants sont de très grande importance pour eux : il est donc absolument indispensable que les organismes chargés de développer ces tests se conforment à un code déontologique de bonnes pratiques explicites, de manière à s'assurer que les procédures suivies sont de qualité et que les candidats

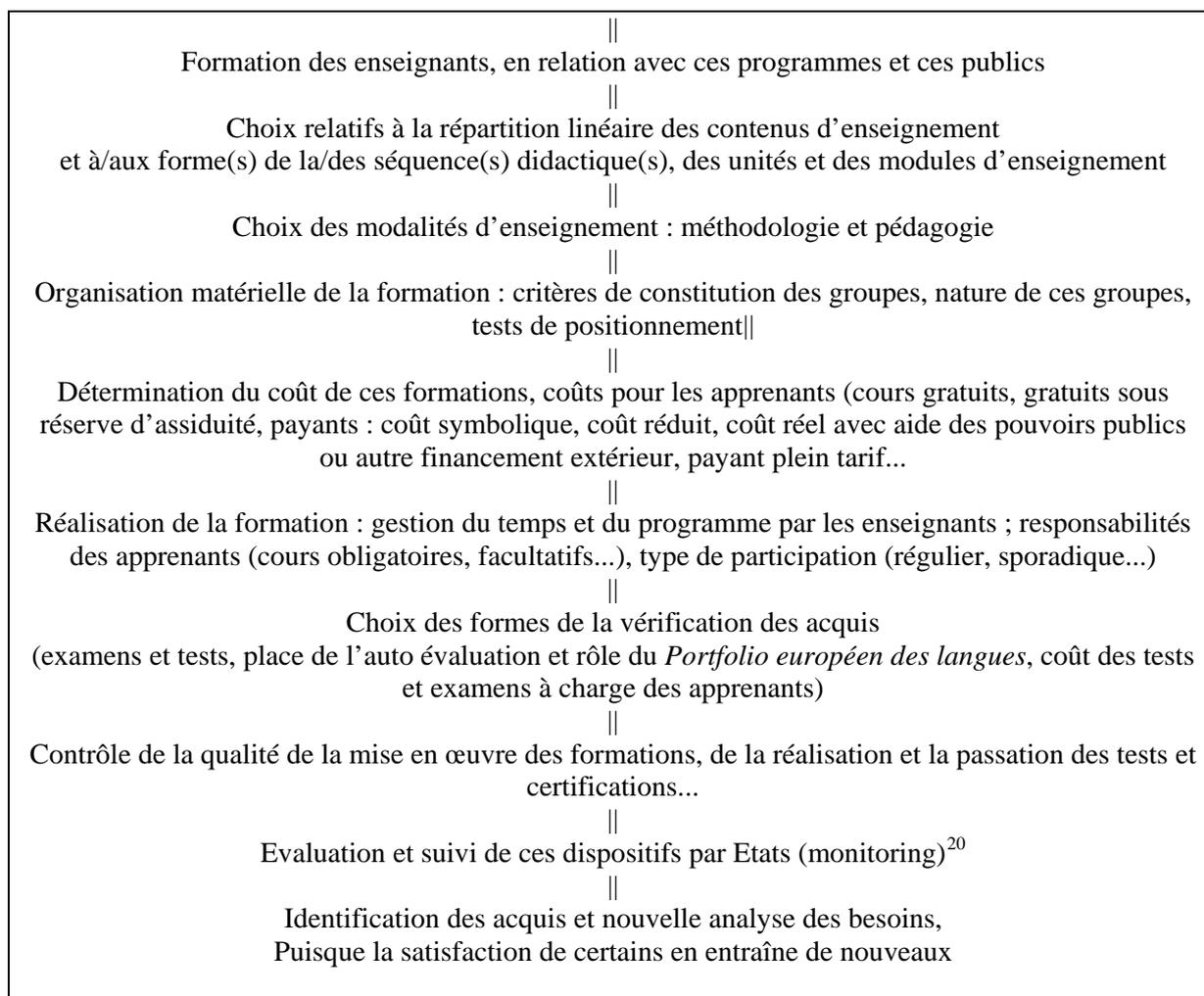
sont traités de manière adéquate, vérifiable et équitable. Ce qui est vrai pour les tests l'est tout autant pour les autres décisions à prendre pour créer et gérer les enseignements de la/d'une langue de la société d'accueil.

4.1.1 Un processus cohérent de construction des formations en langue

Cette transparence et cette exigence de qualité dans l'élaboration et l'organisation des formations en langues destinées aux adultes migrants sont d'autant plus indispensables que ces formations sont de la responsabilité de nombreux organismes et acteurs, qui ne sont pas nécessairement équipés et préparés à ces tâches de la même manière. Par exemple, les institutions chargées de ces formations peuvent être publiques (systèmes éducatifs), associatives et caritatives ou le fait de bénévoles individuels. La formation de ces intervenants est donc extrêmement variable. De la même manière, l'élaboration ou la passation de tests de langue finaux ou l'évaluation des compétences langagières pour obtenir la citoyenneté peuvent être confiées à des organismes professionnels reconnus, spécialisés dans l'évaluation des compétences en langues, ou être gérés par des personnels aucunement spécialistes de l'enseignement des langues et qui se fondent, au mieux, sur leur bon sens pédagogique (par ex. fonctionnaires des services des ministères concernés, qui traitent les dossiers de demande de naturalisation...).

Le processus général « classique » de l'ingénierie des formations et la conception de formations et de curricula en langues peut être schématisé de la manière suivante :





Ce protocole explicite, issu de la tradition du *curriculum design* en didactique des langues et qui peut recevoir d'autres formulations proches, est à même de garantir la création de formations en langues adéquates aux publics pris en charge et répondant aux attentes de la société d'accueil. Il importe que cette démarche soit connue des responsables de ces enseignements et familière aux enseignants qui la mettent en œuvre. Les responsables éducatifs des Etats membres pourront prendre appui sur la synthèse produite par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe pour les assister dans l'élaboration de leurs formations en langues, quelles qu'elles soient : le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*.

4.1.2 Points critiques du processus de conception et de mise en œuvre des formations en langue/s

Identifier les besoins langagiers des adultes immigrants

Plusieurs éléments essentiels sont à relever dans ce dispositif. Le premier, situé au début du processus de conception des enseignements, est constitué par l'identification et la description des besoins langagiers de ces personnes, qui sont variables suivant tous les facteurs énumérés en 1., par exemple : besoins langagiers relatifs à la scolarisation des enfants, besoins langagiers relatifs aux démarches administratives pour obtenir ou renouveler le titre de séjour, besoins langagiers relatifs aux démarches pour bénéficier des programmes d'aide à la recherche d'un emploi ou de ceux destinés à aider les personnes sans emploi, sans ressources, compétences

²⁰ Voir l'étude *L'assurance qualité dans l'offre ...*, R. Rossner (voir Annexe)

sociales et linguistiques relatives au système de soins, à celles pour utiliser les ressources culturelles locales... La prise en compte des besoins langagiers effectifs des adultes migrants et celle de leur transformation par l'enseignement lui-même sont en mesure de rendre les formations proposées crédibles et utiles à l'insertion de ceux-ci dans la société.

Prendre en compte les cultures éducatives des adultes immigrants

Il convient aussi de prendre en compte, dans la conception des formations, et tout spécialement dans les activités d'enseignement à proprement parler, les cultures éducatives des adultes en formation : celles-ci ont pour caractéristique d'être le plus souvent extra-européennes et donc d'être structurées par des valeurs, des attitudes et des habitudes qui vont entrer en contact avec les « manières » européennes d'enseigner et d'apprendre. Pour respecter ces différences culturelles, il est essentiel que ces contacts de cultures éducatives soient gérés avec attention, pour qu'ils ne se transforment pas en « choc de cultures » éducatives, générateur de malentendus, de blocages ou de ressentiment interculturel.

On rappellera que par *culture éducative*, on désigne plusieurs ensembles de traits qui configurent les processus éducatifs dans une société ou un ensemble de sociétés donné²¹. Les cultures éducatives, proprement dites, sont relatives au cadre éducatif général, où se déploie, en particulier, la didactique des langues : elles sont constituées par des philosophies de l'éducation, des institutions d'enseignement et des pratiques de transmission des connaissances. La notion de « culture éducative » porte sur les pratiques didactiques qui se déclinent concrètement en « genres d'exercices » bien identifiables et marqués par une époque et un lieu, peuvent être incomprises, ou mal comprises, d'un public d'élèves non entraînés à tel type de médiation pédagogique. Une bonne partie de ce domaine entre dans le champ d'étude de l'éducation comparée et concerne la nature des rapports entre apprenants et professeur, le contrat de parole en classe, la relation de l'individu au groupe, les formes et le statut social de l'évaluation...

Enfin les cultures éducatives présentent un versant spécifiquement didactique (c'est-à-dire directement concernés par l'enseignement/apprentissage des langues) : conceptions privilégiées des activités de classe, des processus d'appropriation mis en jeu par les apprenants (la mémorisation, par exemple), des progressions des enseignements en fonction de la langue 1, les attentes des apprenants... Ces cultures didactiques ont une incidence sur le rôle donné aux manuels de langue et à leurs usages, l'organisation des programmes d'enseignement et des curriculums dans les institutions éducatives, celui de la répartition des éléments à apprendre dans la durée (la « progression ») ...

Limiter les effets possibles de marginalisation institutionnelle des formations pour adultes immigrants

Pour éviter tout effet de marginalisation, les Etats membres sont invités à échanger leurs expériences sur la manière d'organiser des cours de langues qui ne soient pas étiquetés par l'opinion publique comme cours pour « analphabètes » ou pour « étrangers »... Tout en conservant leurs spécificités (objectifs, méthodes, examens) on peut rattacher administrativement ces cours :

- aux dispositifs de formations en langues étrangère destinés à tous publics ;
- aux dispositifs de formation professionnelle (voir 3.2 3) ;
- aux dispositifs généraux des cours pour adultes qui reprennent des études, abandonnées après le cycle obligatoire.

²¹ Beacco J.-C. J.-L. Chiss, F. Cicurel et D. Véronique (2005) (dir.) : *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Presses universitaires de France.

On aura, en tout état de cause, intérêt à constituer un cursus de formation unique pour tous ces adultes migrants, avec des stades communs et des étapes spécifiques, en particulier au dessous du niveau A1 du CECR, pour ceux d'entre eux qui doivent acquérir les compétences scripturales nécessaires à la vie sociale, de manière à ne pas stigmatiser davantage les apprenants non alphabétisés dans leur propre langue .

Organiser le contrôle de qualité et le pilotage de ces formations

Le contrôle de qualité, c'est-à-dire la vérification systématique et transparente du fonctionnement de ces formations, en particulier dans leurs effets sur les connaissances acquises par ceux/celles qui les suivent, est essentiel. Par exemple, « [...] la Grande-Bretagne dispose, dans le cadre de l'inspection des centres de formation continue (*Adult Learning Inspectors*), d'une équipe d'inspecteurs spécialisés dans les formations linguistiques. Les centres de langues sont inspectés tous les trois ans, notamment sur la qualité de leur enseignement, et sont notés sur une échelle de 1 à 5. Un centre ayant reçu deux mauvaises notes peut être disqualifié. Cette procédure d'évaluation semble devoir accompagner le recours au marché, qui se généralise dans la plupart des pays »²². La vérification des effets de ces formations constitue un domaine pour lesquels les échanges de point de vue et de bonnes pratiques entre les Etats membres s'avèrent déterminants²³.

4.2 Choix politiques et choix didactiques pour les politiques linguistiques concernant les adultes migrants

Pour organiser des formations à destination des adultes migrants, il est nécessaire que, dans le cadre des normes et des principes du Conseil de l'Europe, les Etats membres retiennent les solutions qui sont véritablement adaptées à ceux-ci, c'est-à-dire élaborées au terme de la démarche décrite ci-dessus, pour éviter des effets non désirés ou même n'allant pas dans le sens de l'intégration visée (voir supra : contrôle de qualité).

4.2.1 L'utilisation des niveaux du CECR

Par exemple, il est courant de voir utiliser les niveaux de compétence du CECR (A1, A2, B1...) pour définir le niveau en langue/s de la société d'accueil attendu des migrants, uniquement sur la base de leur échelonnage (A1, A2...) ou de leur dénomination : A1 = utilisateur élémentaire, niveau introductif ou de découverte ; A2 = utilisateur élémentaire, niveau intermédiaire ou de survie ; B1 = utilisateur, indépendant, niveau seuil ; B2 = utilisateur indépendant, niveau avancé ou indépendant... Cet usage, qui tient au succès même du CECR comme instrument de référence, est cependant de nature à homogénéiser, de manière réductrice et, à terme, dommageable pour l'intégration, les capacités en langue/s de la société d'accueil attendues des migrants :

- on ne peut simplement se prévaloir du CECR pour fixer des niveaux puisque celui-ci n'est pas un instrument normatif mais qu'il spécifie des *niveaux de référence* qui servent de points de repère quand il s'agit de construire des programmes de langues ;
- la notion de niveau peut être utile quand il s'agit de délivrer des certifications en langues (homogènes, fiables ...) ou de comparer des connaissances en langues. Elle n'est pas fondamentale pour définir des programmes : on a déjà attiré l'attention sur le fait que le CECR permet de constituer des *profils de compétences* visés par l'enseignement, puisque chaque activité (interaction, réception/compréhension,

²² Ministère de l'emploi du travail et de la cohésion sociale (Direction des populations et des migrations) & Ministère de la culture et de la communication (Délégation générale à la langue française et aux langues de France - DGLFLF) (2004) : *L'intégration linguistique des adultes migrants en Europe*, Journées de Sèvres 28-29 juin. (en ligne sur www.coe.int/lang/fr)

²³ Voir l'étude *L'assurance qualité ...*, R. Rossner (voir Annexe)

production... orales et écrites) ou sous catégorie d'activités (compréhension de l'écrit : comprendre la correspondance, lire pour s'orienter, lire pour s'informer et discuter, lire des instructions ...) y est spécifiée par niveau. On peut donc fixer comme objectif pour un certain public de migrants : A1 en réception écrite mais A2 en réception orale, A1 en production écrite mais A2 en interaction orale. Le rôle principal du CECR est de rendre possible une diversification lisible des formations en langues ;

- la notion globale de « niveau » risque de faire perdre de vue la centralité de l'identification des besoins en langue pour construire des cours : les personnes immigrantes ou immigrées peuvent avoir des besoins langagiers quotidiens relativement précis : gestion de la vie quotidienne (achats, transports, banque...), activité professionnelle, relations avec les administrations (mairie, préfecture de police, poste, services de santé...) ou l'école, relations sociales (de voisinage, de quartier...)...mais variables en fonction de la nature de la migration et de ses « moments ». Les définir par des niveaux est probablement de peu de rentabilité ou risque de faire perdre de vue les besoins pratiques des immigrants pour les remplacer par des enseignements de langue/s standard.

Il est donc fondamental de ne pas se méprendre sur les fonctions du CECR dans ce domaine comme dans d'autres²⁴ : il n'établit pas des « standards européens » uniques mais définit des points d'ancrage communs qui permettent de repérer les acquis en langue. La démarche n'est donc pas de « choisir » un niveau du CECR, *a priori* d'après son nom, et d'organiser ensuite les formations correspondantes mais d'identifier les besoins langagiers au moyen, entre autres de celui-ci, pour les constituer en objectifs de formation. Fixer un niveau de compétence unique et identique pour tous les adultes migrants en formation, surtout s'il est supérieur à A1.1 ou A1, reviendrait à établir une barrière linguistique arbitraire plus qu'à identifier un seuil de la connaissance linguistique « utile », puisque cette utilité est extrêmement variable.

4.2.2 « Bon niveau » ou compétences utiles ?

Ces choix qui conduisent à définir des profils de compétences ne sont pas nécessairement admis par certaines franges de l'opinion publique qui souhaitent que les immigrants adultes ou les migrants résidents « parlent bien » la/les langue/s officielle/s ou qu'ils la parlent « comme eux ». Ils s'attendent à ce que l'on exige des migrants adultes, quels que soient leurs besoins langagiers effectifs ou leur projet de migration, un haut niveau de compétences pour la résidence ou pour l'accès à la citoyenneté (voir 3.2.7.). Il importera d'expliquer, dès l'école primaire (sous forme, par exemple de cours centrés sur l'éveil aux langues) que la maîtrise de la/des langues officielles/nationales est très diversifiée même parmi ses locuteurs natifs (variations sociales...), que la diversité linguistique de leurs sociétés constitue une situation sociolinguistique ordinaire et que les adultes migrants, comme les autres résidents étrangers ou les touristes, peuvent communiquer efficacement à l'aide de toutes les langues de leur répertoire. La « bonne connaissance » attendue de la/des langue/s officielle/s par les adultes migrants n'est pas d'ordre fonctionnel ou pratique mais de nature idéologique, car la communication finit toujours par s'établir avec des migrants adultes, non refermés sur leur identité d'origine. Elle est plus spécifiquement de nature identitaire : on attend des nouveaux arrivants ou de ceux qui sont installés qu'ils « parlent bien », parce que cela est un signe de respect pour la/une langue/s de la société d'accueil et aussi une manifestation de leur assimilation, c'est-à-dire, dans ce cas présent, de leur nouvelle identité culturelle conforme à celle des nationaux.

²⁴ Voir [Rapport du Forum](#) « Le 'Cadre européen commun de référence pour les langues' (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités » (Strasbourg, 8-10 février 2007), notamment la partie 2 *Contributions* (en ligne : www.coe.int/lang/fr).

Consulter également l'étude *Le Cadre européen ...*, D. Little (voir Annexe)

Or cette question identitaire ne peut être pertinente que pour les migrants qui envisagent d'acquérir la citoyenneté juridique du pays d'accueil et non pour tous, puisque leurs projets migratoires sont divers. Et l'on sait, par ailleurs, que tous les citoyens ne concordent pas dans la « définition » d'une identité nationale partagée, surtout si l'Etat est multilingue. La question du « bon niveau » doit donc être posée en termes d'efficacité et non en termes d'identité réductrice. Mais on doit tenir compte, de manière raisonnable, de la représentation qu'ont les citoyens du pays d'installation du « bon niveau » en langue/s nationales/s.

4.2.3 Les formations en langues pour les adultes migrants : droits, responsabilités, motivation

Les Etats membres doivent aussi échanger leurs points de vue sur les modalités adoptées pour que ces offres de formation en langues soient utilisées avec profit par leurs destinataires. Cette question renvoie à deux constatations. La première est que ces publics adultes ont pu faire une expérience malheureuse de la scolarité dans leur pays d'origine : ils ont donc certainement besoin d'être amenés vers ces cours : un des enjeux essentiels est celui de l'amorce des formations linguistiques. Pour bien des adultes immigrants, une certaine compétence en langue/s de la société d'accueil commence à s'acquérir « naturellement » dans les contacts sociaux. Il s'agit de faire entrer ces personnes dans un processus de formation plus complet, en valorisant ces premiers apprentissages et en faisant une place à leur répertoire linguistique dans les enseignements. Il convient aussi de les « fidéliser », pour que leur investissement dans ces formations soit rentable. Or on constate que, pour des causes multiples (fatigue, garde d'enfants, durée des trajets pour se rendre au cours...), les adultes migrants peuvent avoir des difficultés à suivre régulièrement les formations linguistiques.

La seconde constatation est que des Etats membres peuvent considérer la formation en langue/s du pays d'accueil comme un droit des adultes immigrants, droit dont cependant ceux-ci peuvent ne pas se prévaloir : il leur revient de décider s'ils tirent ou non parti des offres de formation rendues disponibles par les pouvoirs publics. Les formations en langue/s du pays d'accueil peuvent être aussi posées comme une obligation et les autorités nationales/régionales ont alors la responsabilité de les organiser.

Cette difficulté à amener les adultes migrants vers les formations en langues et à trancher la question des responsabilités des acteurs impliqués conduit à diverses stratégies incitatives, plus ou moins contraignantes ou motivantes. On rappellera que les choix effectués par les Etats membres dans ce domaine doivent tenir compte de la diversité des situations des adultes migrants et de la diversité de leurs projets de vie : on peut ainsi concevoir l'obligation de suivre des formations différemment selon qu'elle concerne des nouveaux arrivants ou des immigrants installés, candidats à la citoyenneté. Il importe surtout de bien prendre conscience que la fréquentation des cours de langue/s de la société d'accueil est probablement fonction de l'utilité que les apprenants y trouvent : des cours fondés sur la réponse à des besoins langagiers effectifs des apprenants et réalisés au moyen des méthodologies d'enseignement qui tiennent compte des cultures éducatives et des représentations de l'enseignement des langues de ces adultes sont probablement plus motivants que d'autres.

Les formes d'incitation et d'obligation peuvent être extrêmement variées :

- cours de langues gratuits, mais obligatoires, à prendre dans un certain délai (après l'arrivée dans le territoire), avec nécessité de réussite à l'évaluation finale du cours, sous peine de sanctions ;
- cours gratuits (ou avec contribution financière) proposés aux immigrants, avec contrôle d'assiduité, évaluation des acquis sans obligation d'arriver à des formes de maîtrise déterminées, avec remboursement partiel ou total de la contribution financière suivant l'assiduité effective ;

- cours rémunérés (ou avec allocations spécifiques ou accompagnés de prêts bonifiés...) proposés aux immigrants en échange d'un engagement à acquérir un certain profil de compétences et conditionnant l'obtention d'une autorisation de séjour de longue durée ;
- [...]

Il importe de bien mesurer que, du point de vue didactique, les langues apprises sous l'effet de contraintes extérieures peuvent certes donner des résultats conséquents et mesurables par des tests. Mais les attitudes pour les langues apprises dans de telles conditions peuvent être celles du rejet ou du renforcement de l'identité communautariste. L'intégration linguistique ne devrait donc pas s'effectuer aux dépens de l'insertion culturelle. Pour que les migrants se sentent pleinement impliqués dans les formations, il est sans doute préférable de chercher à accompagner leur motivation en mettant l'accent sur les progrès accomplis, en les rendant « mesurables » par rapport à des repères identifiés et situés à distance proximale. Tout ensemble de dispositions tendant à faire de l'acquisition de la/d'une des langues de la société d'accueil une obligation administrative, assortie de sanctions, peut produire des effets inverses à ceux recherchés et transformer un apprentissage linguistique indispensable en formalité à accomplir ou objet de conflictualité interculturelle.

4.2.4 Evaluation : incitation ou obligation de réussite ?

*L'évaluation comme élément de la formation*²⁵

La question des tests et des examens est liée à la précédente. Si l'apprentissage de la/des langue/s de la société d'accueil dans des formations organisées est considérée comme étant de la responsabilité des adultes migrants, on leur laisse alors le soin d'évaluer leur besoins en langue et en formation, ce qui se produira à travers l'expérience qu'ils feront de leurs capacités à gérer avec succès les situations de communication réelles dans lesquelles ils sont impliqués. Dans ce cas, il y a autoévaluation intuitive et aucun contrôle formel/officiel n'est nécessaire.

Si ces adultes migrants choisissent de suivre des cours de langue/s, ceux-ci comporteront des formes d'évaluation pédagogique sommative attendues, destinées à mesurer les acquis, à identifier les besoins ultérieurs, à situer chacun sur le parcours d'acquisition par rapport aux repères du CECR. Certains pourront de plus estimer utile de présenter les examens de langue/s nationale(s)/officielle(s) existants, qui sont souvent conçus pour celles-ci enseignées comme langue étrangère, pour quelque public que ce soit, et qui sont organisés à l'intérieur comme à l'extérieur du pays d'accueil²⁶.

Si les pouvoirs publics estiment que les adultes immigrants doivent être incités ou obligés, dans leur intérêt et pour leur intégration, à suivre des formations, alors on peut s'attendre à ce qu'un contrôle des acquis soit effectué mais celui-ci peut avoir plusieurs fonctions distinctes :

- vérifier l'efficacité de ces formations et la rentabilité des investissements correspondants ;
- vérifier les connaissances des adultes en formation quand une certaine maîtrise de la/des langue/s de la société d'accueil est requise officiellement pour entrer dans le territoire (test préalable au départ et condition de celui-ci), obtenir un titre de séjour permanent, un emploi ou pour accéder à la citoyenneté.

Cette dernière condition de « niveau requis » peut exister même si les formations en langues ne sont pas obligatoires.

²⁵ Voir *Tests de langue en faveur de la cohésion sociale et de la citoyenneté: descriptif à l'intention des décideurs* Groupe d'auteurs ALTE, (Annexe 1).

²⁶ Comme par exemple, ceux d'allemand du Goethe Institut, le DEFL/DALF pour le français organisés par les centres culturels ou des Alliances françaises...

On ne doit pas sous-estimer le fait que l'évaluation est, avant tout conçue, en didactique des langues, comme une partie de la formation qui permet non de « noter » les apprenants (ce qui est une exigence des institutions) mais de donner à ceux-ci des indications pour identifier leurs acquis et leurs lacunes, de manière à mieux piloter la suite de leur apprentissage. Cette prise de conscience est un élément majeur de l'autonomie des apprenants. La Division des Politiques linguistiques a créé, dans cet esprit, le *Portfolio européen des langues*²⁷ (PEL) comme instrument au service de l'éducation plurilingue (il permet de consigner toutes ses expériences langagières) et comme instrument d'autoévaluation en situation scolaire. Dans certains pays (Allemagne, Finlande, Irlande, Suède, Pays bas...) on utilise un instrument élaboré à partir du concept de *portfolios* pour les adultes immigrants, comme moyen de formation par l'autoévaluation guidée mais aussi comme instrument permettant à chacun d'analyser ses expériences interculturelles²⁸. Ces réalisations démontrent qu'il est possible de créer des formes d'évaluations non pénalisantes et réellement inscrites dans le cadre de l'éducation plurilingue, laquelle constitue une condition de la réussite des politiques d'intégration linguistique.

Tests et examens

La mise en place de tests de langues (repérage des connaissances sur une échelle) a une allure scientifique séduisante et présente des avantages organisationnels : les tests peuvent être automatisés, organisés à distance et comporter des coûts de réalisation et de passation moindres. Cela n'est pas sans attrait pour les décideurs. Si l'on choisit de mettre en place un/des test(s) pour mesurer les compétences en langue, il convient de réunir toutes les conditions pour en faire un instrument d'inclusion et non pas d'exclusion des adultes migrants, car ceux-ci ne sont pas en mesure de garantir l'intégration sociale et culturelle de ceux qui y réussissent ou qui n'y réussissent pas : ils ne mesurent que la langue et non les attitudes par rapport aux langues de la société d'accueil, qui sont déterminantes pour la compréhension interculturelle et la cohésion sociale.

Les tests doivent être conçus :

- en fonction de publics de migrants spécifiques ;
- pour des fins spécifiques et non englobantes : test de positionnement pour diagnostiquer les besoins en formation, tests de langue pour obtenir un titre de séjour, pour obtenir la citoyenneté... ;
- en tenant compte des compétences d'interaction orale des adultes immigrants, qui sont celles qui sont généralement les plus développées mais qui sont aussi les plus difficiles (techniquement) et les plus coûteuses à évaluer par un test ;
- en se focalisant sur les compétences de communication et non sur les connaissances grammaticales, lexicales, l'accent ou la prononciation (tant qu'ils n'empêchent pas la communication avec des locuteurs natifs)..., ceci en fonction des descripteurs du CECR ;
- en respectant les critères de qualité, ce qui implique sans doute qu'ils soient conçus et administrés par des organismes différents que ceux qui organisent les formations en langue ;
- en acceptant qu'un test puisse être passé autant de fois que de besoin, jusqu'à atteindre les connaissances requises ;
- en les mettant à disposition de manière gratuite, surtout s'ils font partie d'un processus de formation ou sont requis par une démarche administrative ;

²⁷ www.coe.int/portfolio/fr

²⁸ *Milestone European Language Portfolio* : www.eu-milestone.de

- [...]

L'élément le plus important des tests, outre leurs qualités intrinsèques, est bien le seuil de compétences ou, mieux, le profil de compétences fixé comme devant être atteint. Cette définition des niveaux (voir 3.2.1.) doit s'effectuer en ne perdant pas de vue ce qu'ils signifient concrètement. Par exemple B1 du CECR est spécifié ainsi pour ce qui concerne l'interaction orale : « peut communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non, en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel. Peut échanger, vérifier et confirmer des informations, faire face à des situations moins courantes et expliquer pourquoi il y a une difficulté. Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel, comme un film, des livres, de la musique »²⁹ et, pour ce qui concerne la correction grammaticale : en B1 l'utilisateur/apprenant « communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair »³⁰. Cette détermination de seuils et de profils relève de décisions complexes, qui devraient faire intervenir avant tout les besoins en langues effectifs des adultes concernés et non les représentations sociales ordinaires et stéréotypées de ce qu'un « étranger » doit savoir, pour être véritablement au service de l'intégration des adultes migrants et de la cohésion sociale.

A côté des tests, les examens de langue donnant lieu à la délivrance d'un diplôme ont une position potentiellement moins excluante, puisqu'ils peuvent servir à organiser les formations, motiver les apprenants et à attester de connaissances acquises de manière plus fine qu'un test. Leur mise en œuvre est plus coûteuse, parce qu'elle suppose, par exemple, la formation des examinateurs. Mais ce sont des formes d'évaluation plus traditionnelles, non nécessairement étrangères à la culture éducative des apprenants, même si elles conservent des aspects traumatisants. Ici encore se pose la question, à peine évoquée ci-dessus, des examens à obtenir, c'est-à-dire des niveaux ou profils de compétences attendus des autorités pour tel ou tel acte de la vie sociale des adultes immigrants et des migrants installés.

Ethique de l'évaluation

Les professionnels des examens et des tests, devant l'importance que représente pour ces personnes la réussite à un test ou à un examen, ont fortement insisté sur la fiabilité absolument indispensable qu'il faut donner à ceux-ci. Si les organismes indépendants ou privés, créateurs de tests ou d'examens, peuvent établir une grille universelle de niveaux, valable pour la totalité du marché des certifications, rien ne garantit que ceux-ci soient adéquats aux populations migrantes considérées et aux politiques d'intégration. Mais ils ont l'avantage d'être tenus à des normes de qualité. Quoi qu'il en soit, si des tests et des examens sont créés *ad hoc* pour les publics migrants, ils doivent, comme les précédents, répondre à des normes qualitatives et éthiques. Selon un code de bonnes pratiques comme celui de ALTE³¹, l'évaluation au moyen d'examens standardisés doit répondre à des impératifs de validité, de fiabilité et d'équité. Faute de cela, ils deviennent potentiellement des instruments d'exclusion des adultes immigrants : la fiabilité de certains examens destinés aux adultes immigrants pourrait se révéler douteuse après audit de leur fabrication, de leurs contenus ou de leurs modes de passation.

Dans ce domaine davantage encore que dans d'autres, les Etats membres sont invités à partager leurs expériences, instruments et bonnes pratiques, de manière à mettre en place des procédures de vérification que les examens sont accessibles aux adultes migrants, qu'ils ne les pénalisent

²⁹ CECR p. 61.

³⁰ CECR p. 90.

³¹ Code de bonne pratique de ALTE : http://www.alte.org/quality_assurance/index.php ; voir également l'étude *Tests de langues en faveur...* (voir Annexe).

pas sous couvert d'objectivité, qu'ils soient transparents et présentent des procédures de recours.

4.2.5 Formation en langue et activité professionnelle

Des compétences en langue/de la société d'accueil sont requises pour l'insertion des adultes migrants dans le monde du travail, mais elles sont tout aussi nécessaires pour les natifs et non toujours disponibles. La question qui est posée pour les adultes migrants est en fait un aspect d'une question plus large qui concerne les compétences langagières et discursives nécessaires dans le cadre de l'entreprise. Or, celles-ci sont devenues globalement plus complexes du fait de la présence de l'informatique, par exemple, dans bien des activités professionnelles. « L'entreprise a besoin de compétences en communication, mais pas seulement : il ne suffit pas de comprendre ou de transmettre une consigne, il faut être capable de discernement, de discussion, de choix, voire de stratégie opérationnelle. La formation linguistique pour l'entreprise ne saurait donc se contenter de listes de vocabulaire spécifique, mais doit s'appuyer sur une formation générale permettant aux employés d'acquérir des compétences communicatives et générales »³². Des compétences insuffisantes en langues se révèlent être un lourd handicap professionnel. Dans beaucoup d'entreprises, les besoins en langues des salariés, surtout locuteurs natifs, ne sont pas identifiés en tant que tels et l'articulation des formations à un poste de travail et des formations linguistiques est réalisée de manière très inégale en Europe.

Dans les formations en langue généralistes destinées aux adultes immigrants, cela ne pose aucun problème technique d'inclure parmi les objectifs des compétences relatives à la communication dans l'espace professionnel, qui constituent des besoins langagiers souvent prioritaires pour beaucoup d'entre eux. Ce domaine est parfaitement identifié dans le CECR³³, qui peut tout à fait être utilisé pour élaborer des formations (ou éléments d'une formation) de ce type et la didactique a déjà fourni des exemples de ce type de matériel³⁴. Dans ce cadre, les compétences recherchées ne peuvent être que transversales et non spécialisées : communication sociale entre les employés, relations avec la direction et la hiérarchie, apprentissage des différentes formes du discours de consigne... La préparation à un secteur d'activités (bâtiment, profession de santé) ou à un poste de travail spécifique n'est pas réalisable dans ces formations du fait de la diversité des publics. Elle relève donc du savoir-faire des entreprises ou des secteurs professionnels.

Or, il semble que la sensibilisation des responsables d'entreprises reste à faire dans ce domaine, si l'on en croit, par exemple, une enquête réalisée en France qui montre que seuls 4% des entreprises (sur 1300 ayant fourni une réponse, alors que 6000 ont été contactées) avait formé en langue (française) au moins un salarié³⁵. Il importe donc de créer les conditions d'une intégration explicite plus étroite du savoir-faire professionnel et du savoir-faire langagier dont il est souvent indissociable, pour concevoir des formations adéquates aussi bien pour les employés natifs que pour les migrants, la différence pouvant n'être alors que de degré.

³² Ministère de l'emploi du travail et de la cohésion sociale (Direction de la population et des migrations) & Ministère de la culture et de la communication (Délégation générale à la langue française et aux langues de France) (2005) : *L'intégration linguistique des migrants adultes*, Journées de Sèvres 26-27 septembre, p. 24.

³³ CECR p. 43.

³⁴ On pense en particulier à Jupp T. C. et Hodling S. (1975) : *Industrial English*, Cambridge University Press, qui décrivent une formation en anglais destinée à des ouvriers pakistanais d'une petite entreprise britannique.

³⁵ Ministère de la culture et de la communication (Délégation générale à la langue française et aux langues de France), Rencontres 8 mars 2007 : *La maîtrise du français au service de l'entreprise*.

Il importe donc que les Etats membres échangent des points de vue et des expériences d'intégration des formations professionnelles et des formations linguistiques. Il conviendra de s'interroger, entre autres sur :

- l'opportunité et les formes d'intervention des pouvoirs publics pour favoriser la mise en place de ces formations et inciter les entreprises à y participer ;
- les relations entre le système éducatif (en charge de la formation professionnelle initiale) et la formation professionnelle continue, qui relève le plus souvent des entreprises et qui concernent au premier chef les adultes migrants ;
- l'éligibilité des formations en langues (pour tous les salariés, migrants ou non), intégrées à des formations professionnalisantes parmi les enseignements proposés au titre de la formation continue, quand celle-ci est prévue par la loi ;
- la méthodologie de réalisation de référentiels intégrés de compétences professionnelles/compétences langagières correspondantes à partir de l'expérience du CECR. De telles démarches impliquent une connaissance précise des espaces professionnels recrutant des adultes migrants. On pourra en particulier, pour créer des référentiels de formes (lexique, grammaire...) des langues à enseigner s'appuyer sur les descriptions des niveaux de référence du CECR par langue existants (allemand, français, grec, italien...) on peut en effet les adapter facilement aux publics de migrants concernés en fonction des situations de communication qu'ils ont à gérer, ceci surtout dans le domaine lexical et pour les compétences de niveaux A.

C'est probablement cet aspect des politiques de formation linguistique pour les adultes migrants qui requiert la plus grande attention, car les instruments partagés de gestion de ceux-ci font encore défaut.

4.2.6 Les langues d'origine des migrants

La question de la prise en charge de la/des langue/s d'origine des enfants de migrants a suscité diverses réponses, naturellement inscrites dans le cadre de l'Ecole, où elles sont en général gérées. Un inventaire des formes d'accueil des enfants en âge de scolarisation, le plus souvent sous forme de cours ou classes « de soutien » en langue nationale/officielle spécifiques, destinés à leur permettre d'intégrer à plus ou moins longue échéance le curriculum général a été produit par la Commission européenne³⁶. Dans les dispositifs recensés dans cette enquête a été retenue, pour quelques Etats, la possibilité ou l'obligation d'organiser, en parallèle au curriculum général avant son intégration à celui-ci (donc en relation avec les formations de soutien) des cours de langue maternelle/d'origine ou en langue maternelle/d'origine.

Les dynamiques des répertoires linguistiques des adultes migrants

Pour les adultes, le problème se pose dans des termes tout à fait différents, puisque ceux-ci connaissent les langues d'origine (au moins dans leurs formes orales), car ils les ont pratiquées avant leur départ, ils les pratiquent dans la société d'accueil et ils ont, le plus souvent³⁷, reçu un enseignement de celle-ci et dans celle-ci. Les mesures à prendre concernent donc non l'enseignement de ces langues, qui peut cependant être pertinent surtout pour les immigrants de longue date, mais bien leur acceptation par la société d'accueil (et les migrants eux-mêmes) ainsi que leur transmission intergénérationnelle, car nombre d'entre elles ne font l'objet d'aucun enseignement scolaire.

De plus, il conviendra de tenir compte des besoins distincts : des immigrants nouveaux arrivants pour lesquels l'acquisition de la/une langue de la société d'accueil est une condition

³⁶ Commission européenne, Eurydice (2004) : *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*

³⁷ Si leur langue « maternelle » est aussi langue de scolarisation.

fondamentale et urgente de l'insertion. Les immigrés installés, résidents et/ou devenus citoyens dont la/les langues « maternelle(s) »/d'origine peuvent changer de statut fonctionnel et symbolique dans les répertoires individuels : celle/s-ci peuvent, par exemple, voir leurs domaines d'emploi se restreindre ou se spécialiser et même ne plus être employés en famille (y compris entre époux de même langue maternelle). Ces variations dans les emplois n'ont pas de conséquences automatiques sur le statut de ces langue/s : elles peuvent demeurer identitaires, y compris pour les enfants de ces immigrés, même si elles sont moins (ou non) utilisées. Elles peuvent aussi perdre ce statut au profit de la/d'une langue de la société d'accueil, dans des stratégies d'assimilation. Mais elles peuvent aussi le conserver dans la création de nouvelles configurations de l'identité linguistique et culturelle par des répertoires linguistiques réorganisés ou, par exemple, par la bi-nationalité (quand elle est juridiquement possible). Entrent aussi en jeu dans ces dynamiques les autres langues (régionales, étrangères) que ces mêmes migrants peuvent s'approprier pour des raisons personnelles ou professionnelles.

Dialogue interculturel et bienveillance linguistique pour les langues des migrants

L'adaptation de la société d'accueil aux langues des adultes migrants est le pendant de l'acquisition par ceux-ci de la/d'une des langue/s de cette société. Cette « adaptation » repose essentiellement sur le développement ou l'encouragement d'attitudes de curiosité et de bienveillance envers ces « nouvelles » langues, de manière à éviter l'intolérance linguistique qui résultent de la dépréciation systématique de celles-ci. Cette bienveillance se manifeste dans la communication quotidienne entre locuteurs natifs et locuteurs migrants par :

- l'intérêt que l'on porte à ces langues autres ou inconnues (demande d'information, demande de traduction : *comment dit-on : bonjour, merci...*), qui relève de la politesse verbale générale ;
- la manifestation de la connaissance, même très réduite que l'on peut en avoir ;
- le regret de ne pas être en mesure de l'utiliser avec ce locuteur et d'être amené à employer uniquement la langue du natif ;
- l'attention que l'on porte à ces locuteurs en faisant un effort d'attention, de prononciation, de débit ;
- l'aide apportée, avec délicatesse, au locuteur qui peut se trouver en difficulté (dans le cadre du « contrat pédagogique » entre natif et non natif qui les autorise à donner/demander des informations linguistiques : *est-ce qu'on dit comme ça ?*) ;
- [...]

Le respect de telles « manières civiles » en matière de langues et de communication pourrait faciliter la communication interculturelle, en ne faisant pas porter, dans cette communication dissymétrique, tout l'effort linguistique sur le seul non natif ou en manifestant que l'on est conscient des efforts qu'il déploie et qu'on lui en sait gré.

Pour les immigrés nouveaux arrivants, la priorité est l'apprentissage de la/d'une langue de la société d'accueil. C'est donc naturellement dans le cadre de ces enseignements qu'une place doit être ménagée aux langues d'origine, ce non sous forme d'enseignement mais dans le cadre pédagogique et méthodologique de l'enseignement de la/d'une langue de l'Etat/région d'installation.

Il est fondamental de former les enseignants chargés des cours destinés aux adultes migrants :

- à s'informer sur les langues d'origine de leur apprenants (structure, histoire...) ;

- à en apprendre des rudiments, par exemple pour prononcer correctement le nom de leurs apprenants ;
- à les engager à faire décrire par les apprenants les « règles » ou habitudes des comportements langagiers de leur communauté de communication, probablement au moyen d'une langue tierce commune ;
- à faire connaître à tout le groupe classe toutes les langues d'origine des apprenants ;
- à utiliser des instruments comparables au *Portfolio européen des langues*, adapté à des adultes immigrants (voir 3.2.3.) ;
- à tenir compte de leur culture éducative d'origine (voir 3.1.2.) ;
- à préserver leur « face » dans toutes les activités et les évaluations ;
- à faire une place à des activités, articulées à celles portant sur la langue cible, où la/les langue/s des apprenants immigrants est/sont présente/s (chansons, textes poétiques, comptines, virelangues ...) ;
- ...

Cette forme de présence peut n'être que symbolique dans le cadre de ces formations à la langue cible, étant donné les « urgences linguistiques », mais elle est de nature à faire percevoir que l'apprentissage de cette nouvelle langue ne passe pas par le déni des langues d'origine et n'implique pas de renoncement à soi.

Transmission générationnelle des langues d'origine par les immigrants

Toutes choses égales par ailleurs, les langues des immigrants installés relèvent de la même problématique sociolinguistique et politique que les langues régionales « autochtones » sans statut officiel. Il revient à la société d'accueil et aux immigrants eux-mêmes d'organiser la transmission générationnelle de ces langues aussi longtemps que possible, car la richesse des répertoires de langues individuels est une richesse pour la nation tout entière. Cette transmission s'effectue dans des conditions de grande fragilité, car les langues apportées par les immigrants peuvent difficilement accéder à un statut d'une quelconque officialité dans la société d'accueil.

Les politiques linguistiques visant à accompagner la transmission des langues issues des migrations passent d'abord par la mise en place d'enseignements bilingues. Une éducation plurilingue ayant pour axe un bilinguisme équilibré langue nationale/langue d'origine est un objectif de formation réaliste, si l'on n'en fait pas une « double compétence » maximale, celle de deux langues maternelles. Des formes multiples de ces parcours bilingues sont disponibles en ingénierie des formations en langue et elles sont à choisir en fonction de nombreux paramètres, dont l'importance numérique des populations immigrées utilisant ces langues et leur concentration géographique.

A côté de cet investissement de la société d'accueil, il est clair que la mobilisation des adultes immigrants est l'élément fondamental qui peut assurer un usage vivace des langues d'origine et leur maintien dans les répertoires individuels. Il peut exister une pression culturelle de l'environnement ou même de nature politique, qui présente le maintien de la langue d'origine comme un obstacle à l'apprentissage d'une langue nouvelle (celle de la société d'installation). Cette représentation relative à la nature des apprentissages linguistiques n'est pas fondée puisqu'elle ne présente pas les langues acquises comme une ressource pour l'acquisition de nouvelles langues. Mais elle peut aussi être adoptée par les familles migrantes, surtout parce qu'elles peuvent percevoir la/les langue/s d'origine comme signe de marginalité. Il faut insister sur le fait que le maintien de la/des langue/s d'origine peut être une condition de bons apprentissages scolaires.

Pour accompagner la transmission des langues d'origine, il convient de prévoir des dispositifs permettant

- d'informer les parents et le grand public sur le bilinguisme (et son acquisition), en particulier pour relativiser les inquiétudes relatives aux conséquences négatives possibles sur l'acquisition de la langue nationale/officielle. Une documentation grand public de ce type pourrait être utilisée, par exemple, dans les réunions d'information des parents à l'entrée de l'école maternelle ;
- de développer les actions intergénérationnelles : les sociolinguistes insistent sur l'importance des grands-parents/seniors pour la transmission des langues en direction de leurs petits-enfants/de jeunes enfants : «Une relation continue entre un groupe d'enfants et un groupe de seniors actifs peut être extrêmement gratifiante pour tous, bien que ces activités impliquent une supervision et nécessitent des financements et des dispositions juridiques et réglementaires spécifiques»³⁸
- de mettre en réseau les acteurs linguistiques en appuyant la mise en place de synergies entre les immigrés dans les bassins de vie : pour ancrer certains usages des langues d'origine dans les répertoires des jeunes générations, il est nécessaire de recréer des communautés de communication en tant que communautés de proximité « famille-parenté-voisinage-quartier/village», localement dense. C'est la seule instance capable d'assurer la transmission de la langue d'origine comme langue première/maternelle (d'après J. Fishman, stade 6 du *Graded intergenerational disruption scale, GIDS*³⁹). « La proximité est redécouverte en tant que moyen important de contrebalancer le côté impersonnel des relations que l'on peut avoir dans une grande métropole, et qui ne sont liées à aucun espace précis. Au niveau du quartier, l'action culturelle [...] peut également contribuer à relier les communautés très diverses sur le plan ethnique et culturel...⁴⁰.

Ces actions de maintien des langues apportées par les adultes migrants passent par la mobilisation conjointe et coordonnée des instances politiques et éducatives de la société d'accueil, des migrants adultes résidents et de leurs associations culturelles/linguistiques et éventuellement des autorités des pays de provenance. Elles constituent les fondements nécessaires à la communication interculturelle et à la cohésion sociale.

4.2.7 Dialogue et éducation interculturels

L'enseignement des langues est partie prenante de toute éducation interculturelle. Le *Livre blanc sur le dialogue interculturel* du Conseil de l'Europe propose des approches politiques pour promouvoir le dialogue interculturel (gouvernance démocratique de la diversité culturelle, citoyenneté démocratique et participation, enseignement...)⁴¹.

Or, on a souvent noté que les migrations donnent lieu à des formes de rejet ou de repli nationaliste et communautariste : il convient donc de chercher à instaurer/restaurer ce dialogue compromis par les enseignements de langues, de manière à faciliter l'intégration des nouveaux arrivants qui la souhaitent. « [...] Pour être couronné de succès, le processus d'intégration doit comporter trois éléments principaux : l'adaptation des immigrés à la société d'accueil,

³⁸ Fishman J.(2001) : *Can threatened languages be saved ?*, Multilingual Matters, Clevedon, p. 469 ; notre traduction.

³⁹ Fishman J.(2001) : *Can threatened languages be saved ?*, Multilingual Matters, Clevedon, p. 466.

⁴⁰ Conseil de l'Europe (2000) : *Diversité et cohésion : de nouveaux défis pour l'intégration des immigrés et des minorités*, Editions du Conseil de l'Europe, p 92-93.

⁴¹ Publié en 2008 - www.coe.int/dialogue

l'adaptation de la société d'accueil aux immigrants et des stratégies de communication appropriées entre les deux populations ainsi qu'entre chacune d'entre elle et les gouvernements. Il est enfin une condition nécessaire implicite, à savoir l'existence d'une « grammaire » de règles et de formes de communication et d'une communauté de communication pour exprimer des idées afin de prévenir toute déformation des points de vue et des idéologies »⁴². La nécessité de construire la communication culturelle entre les groupes de la société d'accueil et les migrants a été maintes fois soulignée et elle constitue un élément d'un ensemble des dispositifs concernant les migrants.

Pour que ce dialogue interculturel soit rendu efficace, les dispositifs destinés à le réaliser doivent être conçus dans la perspective de l'intégration et au moyen de formes techniques qui ne conduisent pas à l'exclusion, ce qui peut être le cas de bien des formes de « contrôle » des connaissances culturelles rendus obligatoires pour les adultes migrants. D'ailleurs celles-ci ne témoignent en rien de la nature de l'adaptation des adultes migrants à un nouvel environnement social et culturel.

Le dialogue interculturel se construit de part et d'autre, par un ensemble convergent de mesures dont les effets sont à brèves ou à longue échéance. Du côté de la société d'accueil, il serait souhaitable :

- d'informer sérieusement et systématiquement tous les élèves relevant du système éducatif national/régional (et ce dès le plus jeune âge) sur les réalités des migrants, de leur/s langues et de leurs cultures d'origine, en prenant appui sur le caractère multilingue et multiculturel de nombreuses classes ;
- de veiller à l'image donnée des migrants et de leurs pays d'origine dans les manuels scolaires
- de créer un médiateur pour le respect des droits et devoirs des immigrants résidents ;
- de poursuivre juridiquement toutes les formes de xénophobie ;
- de disposer de locuteurs des langues des adultes migrants, possédant celle-ci à un haut degré de maîtrise, pour faciliter la médiation entre les populations et, en général, de former des médiateurs qui ne soient pas issus uniquement des populations migrantes ;
- de promouvoir les cultures et les langues des migrants par tous les moyens disponibles, à commencer par une information non folklorisante ;
- d'aider les immigrants à s'impliquer dans les espaces de participation sociale existants : comité de quartier, conseil d'immeuble, comité de parents d'élèves, association de consommateurs... ;

Du côté des immigrants, il serait souhaitable:

- de leur donner, à l'arrivée, une information portant sur la société d'accueil qui soit accessible (sous différentes formes : DVD visionné d'abord en commun, documentation écrite), c'est-à-dire dans leur/s langue/s ;
- d'élaborer celle-ci en réduisant la place souvent accordée aux dimensions touristiques, aux réalisations prestigieuses..., de manière à en donner une image, certes positive et valorisante mais non mythique, ce qui peut conduire à créer inutilement un sentiment d'infériorité ou une réaction d'orgueil national ;

⁴² Salt J. (2000) : *Vers une stratégie de gestion des flux migratoires : observations préliminaires*, Rapport du groupe de travail restreint sur une stratégie de gestion des migrations, Conseil de l'Europe, CDMG (2000) 11, p. 15.

- de réaliser ces supports informatifs en relation avec des personnes immigrées ou naturalisées, afin de chercher à analyser les effets de ces informations sur leurs destinataires et d'en éliminer les éléments susceptibles de créer des malentendus ;
- de donner, dans les formations, une vision plurielle des cultures de la société d'accueil, de ses identités historiques et actuelles mais aussi de souligner la centralité de l'Etat de droit et des principes de coexistence démocratique dans le respect de la loi ;
- de créer des groupes « mixtes » (citoyens/migrants) de rencontre et de parole, où les nouveaux arrivants, en particulier, puissent faire état de leur surprise devant certains aspects de la vie sociale de leur nouvelle société et trouver des explications à ce qu'ils ont vécu ;
- de les sensibiliser à la notion d'identité plurielle et dynamique, alors qu'ils peuvent, comme les citoyens « autochtones » d'ailleurs, en avoir une perception fixiste et ethnique ;
- de les sensibiliser aussi aux cultures des autres groupes de migrants présents sur le territoire et qui seront dans les mêmes cours de langue qu'eux ;
- ...

On veut souligner ainsi que la préparation à la vie dans un autre espace culturel ne peut se réduire à des informations encyclopédiques historico-géographiques et qu'il revient aux éducateurs d'imaginer des dispositifs permettant d'agir sur les attitudes, de manière à limiter les malentendus culturels.

Une autre perspective pour organiser cette formation culturelle/interculturelle serait de la concevoir non exclusivement en termes de connaissances mais aussi en termes de compétences culturelles : K. Clarke rappelle que « la notion de *compétences culturelles* est apparue au cours des années 1990 dans de nombreuses institutions pédagogiques [...] L'éducation s'est orientée vers la création de normes, ou de compétences, pouvant mesurer et évaluer les niveaux d'aptitude professionnelle [et] le besoin s'est fait sentir de trouver des outils pour apprécier correctement la nature des compétences culturelles d'un point de vue éthique et professionnel »⁴³.

La recherche sur la nature de « compétences pour l'intégration » dans une nouvelle société, qui permettent d'agir socialement avec efficacité, pourrait probablement prendre appui sur les propositions existantes relatives aux compétences interculturelles en général⁴⁴. Celles-ci ont d'ailleurs fait l'objet de spécifications dans le CECR (sous forme de savoir être⁴⁵) mais elles demeurent globales. Une typologie de compétences de cette nature, articulée en plusieurs stades de développement d'une personnalité interculturelle (découverte, prise de conscience interculturelle, insertion et recul interprétatif, intégration, implication personnelle et citoyenne, identité pluriculturelle...) est proposée dans les instruments d'ingénierie de formation⁴⁶. Est en

⁴³ Clark K. (2006) : « Le défi des compétences culturelles dans l'Etat social nordique : expériences et perspectives de la Finlande », in Conseil de l'Europe : Quelle cohésion sociale dans une Europe multiculturelle ? Concepts, état des lieux et développements, Tendances de la cohésion sociale n° 18, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 158.

⁴⁴ Voir, par exemple, Byram M. (1997) : *Teaching and Assessing Intercultural Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.

⁴⁵ CECR p. 17

⁴⁶ Beacco J.-C. (2004) : « Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langue », dans Beacco J.-C. (dir.) : *Niveau B2 pour le français, Textes et références*, Paris, Didier, p 251 et suiv.

cours d'élaboration un outil dit *Autobiographie de rencontres interculturelles*⁴⁷ permettant de réfléchir sur les expériences faites d'autres cultures. Il est fondé sur une typologie des compétences nécessaires à tout citoyen ou apprenant dans ce domaine : reconnaissance de l'identité des autres, respect de l'altérité, acceptation de l'ambiguïté, empathie.... Les Etats membres sont invités à renforcer leur coopération et leurs échanges sur ce point.

4.2.8 Compétences linguistiques/culturelles et accès à la citoyenneté

La citoyenneté juridique (mais aussi parfois la résidence) est accordée aux adultes migrants (en particulier ceux extérieurs à l'Union européenne) en fonction de critères juridiques très variables d'un Etat à l'autre. Ceux-ci renvoient à la durée de résidence légale, au respect de la législation durant cette période « probatoire », à la conformité aux obligations communes (scolarisation des enfants, paiement des taxes et impôts...). Outre ces dispositions figurent souvent des critères relatifs à l'appréciation de l'intégration des candidats à la citoyenneté à la société dans laquelle ils résident depuis plusieurs années. Cette évaluation de l'intégration dans la société se fonde sur des données comme la participation à des activités sociales collectives et à la connaissance des principaux droits et devoirs des citoyens. Elle comporte souvent aussi l'obligation de disposer de « connaissances de base » sur la société d'accueil, sur son identité, son histoire... et sur la/une des langue/s nationales/régionales officielles. Le niveau de maîtrise de celle-ci doit être jugé « adapté » à l'exercice de la citoyenneté.

Cette évaluation linguistique-culturelle qui, à première vue, semble raisonnable et légitime, doit être mise en œuvre avec soin pour contribuer à l'intégration des immigrés et à la cohésion sociale, en tenant compte du fait que l'obtention de la nationalité n'est pas un aboutissement ultime : c'est une nouvelle étape dans un processus d'insertion et d'intégration qui se poursuivra ensuite et qu'il conviendrait de continuer à accompagner, en particulier au moyen d'actions culturelles et éducatives et en luttant contre les discriminations. Elle succède, dans l'idéal, à une phase dans laquelle les migrants, qui ne peuvent encore exercer la totalité des droits politiques liés à la citoyenneté, sont impliqués dans la vie collective et engagés à y participer : par exemple, « les partis politiques devraient encourager la participation des immigrés et des minorités non seulement aux élections, mais également à la vie du parti »⁴⁸. Car l'éducation à la citoyenneté démocratique, pour les adultes immigrés comme pour tous les autres résidents, citoyens ou non citoyens, est conçue, à l'instar des autres formes d'éducation, comme un apprentissage tout au long de la vie. L'accès à la citoyenneté n'en constitue qu'un seuil et il serait dommageable aux objectifs d'intégration de ne la considérer que comme une étape finale.

C'est dans ce cadre général qu'il convient d'examiner la question de l'évaluation du « degré d'intégration » des demandeurs de nationalité comme condition à l'obtention de celle-ci. Il apparaît que la légitimité même de cet « examen de citoyenneté » ne va pas sans problème d'équité, puisque les résidents qui ont acquis la citoyenneté par les voies « ordinaires » (droit du sol ou du sang) ne sont pas soumis à de telles évaluations ou que le fait d'être déchu de la nationalité intervient dans des cas juridiques graves et très précis de non respect des lois en vigueur.

Requis linguistiques

Quand il s'agit de réaliser les évaluations dans la pratique, on aboutit souvent à de contrôles inefficaces, car ils n'évaluent pas ce qu'ils sont censés évaluer. On juge souvent de l'insertion sociale par la maîtrise de la/d'une langue de la société d'accueil, mais il n'y pas de relation

⁴⁷ Une [description](http://www.coe.int/lang/fr) est disponible en ligne : www.coe.int/lang/fr

⁴⁸ Conseil de l'Europe (2000) : *Diversité et cohésion : de nouveaux défis pour l'intégration des immigrés et des minorités*, Editions du Conseil de l'Europe, 7.10. La participation politique, p. 106.

directe et proportionnelle entre la maîtrise d'une langue et les attitudes positives par rapport à cette société : on peut être bien inséré et faire preuve d'une compétence linguistique limitée. Cette évaluation de la maîtrise de la langue considérée comme indispensable à l'exercice de la citoyenneté risque d'être parasitée par d'autres critères comme la correction, la fluidité ou l'absence d'accent, le respect de la norme sociolinguistique dominante... caractéristiques qui n'empêchent nullement les locuteurs natifs, qui ne respectent pas non plus nécessairement ces normes, d'agir en tant que citoyens. Cette vérification doit avant tout démontrer impartialement que les demandeurs de citoyenneté sont en mesure de communiquer avec un minimum d'efficacité. Cette absence de compétence de communication minimum suffisante n'est sans doute identifiable que dans groupes restreints⁴⁹. On peut penser que ces types de publics constituent comme la manifestation concrète des limites des politiques linguistiques menées et qu'ils peuvent être identifiés.. Plutôt que de refuser l'accès à la citoyenneté juridique, il est sans doute préférable d'imaginer des formes d'obtention de cette citoyenneté dans un cadre de type « contrat de citoyenneté », où le nouveau citoyen s'engage à acquérir les compétences attendues, après diagnostic-bilan et avec un suivi, dans des cours ou dans des activités d'intérêt général (de type service civil).

Requis culturels

On juge aussi souvent de l'insertion réussie des candidats à la citoyenneté par la démonstration qu'ils possèdent des « connaissances » sur la société d'accueil. Or ces connaissances renvoient à une représentation de l'identité nationale qui n'est pas nécessairement partagée par tous les citoyens. Ne serait-il pas préférable de faire saisir l'historicité de la notion d'identité nationale et sa fonction politique, plutôt que de mettre en circulation des stéréotypes réducteurs de la diversité? En tout état de cause, ces connaissances ne garantissent en rien l'adhésion de ceux qui les possèdent aux valeurs communes fondatrices de la vie en société d'un Etat donné, inscrites dans la Constitution et dans la Loi.

Et si l'on estime devoir informer les candidats-citoyens sur ce à quoi ils s'engagent en devenant de droit citoyens, il importe alors de décrire ce qui est tenu pour licite et ce qui ne l'est pas, de vérifier la bonne compréhension des codes du comportement ordinaire, sans transformer cette formation en cours de droit constitutionnel ou de droit civil sanctionné par un examen d'allure universitaire. De tels entretiens individualisés pourraient se montrer plus efficaces que la restitution de connaissances encyclopédiques mémorisées, ceci d'autant plus que la conception même de la citoyenneté est culturellement variable en Europe⁵⁰.

L'intégration à la société d'accueil ne sera effectivement « vérifiée » que par les faits : elle pourra être considérée comme réussie si les « nouveaux » citoyens ne commettent aucun acte qui implique de les déchoir juridiquement de la nationalité acquise et surtout s'ils s'impliquent dans la vie collective en tant que citoyens démocratiques actifs. Mais cette finalité est pertinente pour tous les citoyens, qu'ils le soient de naissance, par filiation, par décision juridique ou par toute autre voie.

Il importera d'analyser les modalités de conception et de passation de tels examens ou tests de manière à en vérifier la transparence, l'équité ou la loyauté, en particulier quant aux « connaissances » attendues, pour éviter qu'ils ne deviennent des prétextes à exclusion. Ce qui revient, dans toute la mesure du possible, à éviter toute forme de test mécanique (réponse à des questions à choix multiples) pour faire de ce processus un processus de formation. Il

⁴⁹ Par exemple des adultes non autonomes qui, pour leur vie sociale, dépendent d'autres personnes, ou pour les immigrés qui vivent au sein de communautés résidentes très homogènes où la/une langue de la société d'accueil n'a pas cours.

⁵⁰ Birzėa C. (2005) : « Les politiques de l'Éducation à la Citoyenneté Démocratique en Europe. Une synthèse », dans Conseil de l'Europe : *Etude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique*, Editions du Conseil de l'Europe, p. 53-68.

pourrait alors demander l'organisation de consultations préalables (optionnelle) et de formation citoyenne, pour les personnes qui en perçoivent le besoin. En tout état de cause, les « connaissances » attendues ne devraient pas être supérieures aux connaissances moyennes des citoyens

L'acquisition de la nationalité aurait surtout avantage à être envisagée non uniquement sous ses aspects juridiques mais aussi comme une nouvelle phase du processus d'intégration : les évaluations des connaissances des adultes migrants réalisées dans ce cadre spécifique doivent être créées dans cet esprit. « La naturalisation garantit, une fois pour toutes, le statut juridique des immigrés et instaure une égalité complète devant la loi. Fait tout aussi important, elle facilite le développement d'un sentiment d'appartenance à l'Etat et à la société»⁵¹ et, en conséquence, « la politique migratoire devrait en partie reposer sur une politique clairement affichée de naturalisation, ce qui suppose notamment d'adopter une position sans ambiguïté sur la question de la double nationalité »⁵².

4.3 Conclusion

Les principes pour les politiques d'intégration des migrants adultes sont clairement établis par le Conseil de l'Europe et ils suscitent un consensus général. Mais, indépendamment de leur degré de réalisation effective, il est capital que les Etats membres s'interrogent et échangent leurs expériences sur les moyens techniques retenus pour les réaliser. Car ils ne vont pas de soi et ne correspondent pas nécessairement aux solutions de « bon sens », tant les stéréotypes culturels sont puissants et actifs. Et ils ne correspondent pas non plus aux solutions les plus économiques. Définir les mesures les plus adéquates, compte tenu des contextes et de ressources, pour les politiques linguistiques éducatives destinées aux adultes migrants appelle donc une coopération accrue des Etats membres. Car si elles ne conduisent pas aux formes d'intégration désirées par les sociétés d'accueil et par les migrants eux-mêmes et leurs Etats de provenance, en formant de nouveaux citoyens plurilingues et pluriculturels (et éventuellement binationaux) et en incluant ces formations dans une éducation générale elle-même plurilingue et pluriculturelle, c'est la cohésion sociale qui est potentiellement mise en péril, sur le long terme. C'est ce qu'illustrent bien des exemples européens de rupture du consensus social de certaines populations issues de la migration.

⁵¹ Conseil de l'Europe (2000) : *Diversité et cohésion : de nouveaux défis pour l'intégration des immigrés et des minorités*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 60.

⁵² Conseil de l'Europe (2003) : *Vers une stratégie de gestion des flux migratoires*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 49-50.

Conclusion générale

Les dimensions linguistiques sont une dimension essentielle de l'insertion et de l'intégration réussie des adultes migrants dans une nouvelle société, car les langues constituent un signe extérieur tangible de la différence, indépendamment de leurs rôles dans la communication langagière et humaine, et elles focalisent facilement l'attention. Il importe que les Etats membres prennent en charge ces politiques linguistiques en les fondant sur les droits et devoirs réciproques des sociétés d'accueil, des migrants et de leurs Etats d'origine. Le Conseil de l'Europe invite les Etats membres à renforcer leur coopération dans ce domaine en partageant leurs expériences et leurs pratiques et en impliquant dans le processus d'élaboration de ces formations toutes les parties concernées : les migrants, à travers leurs associations, les enseignants, les responsables éducatifs et politiques.

Si les principes de ces actions d'intégration semblent désormais partagés et explicités, beaucoup reste à faire sur le plan technique de leur mise en œuvre. Il est nécessaire d'élaborer des instruments communs de pilotage de ces formations, en particulier :

- réunir les données sociolinguistiques disponibles sur les langues des migrants, identifier et réunir les sources d'information disponibles ;
- créer des instruments de référence pour définir les objectifs de formation (principes : qualité, transparence, équité) à partir du CECR ;
- créer des instruments de référence pour identifier les besoins langagiers des personnes migrantes adultes, pour définir des objectifs linguistiques de formation professionnelle et des objectifs d'une formation culturelle/éducation interculturelle ;
- concevoir des éléments de guidage pour l'organisation des formations et celle des évaluations, tests et certifications ;
- concevoir des dispositifs de formation initiale et continue pour les enseignants chargés de tels cours ou des certifications correspondantes.

Ces instruments doivent être à même de garantir que ces formations sont effectives et qu'elles ne constituent pas une sorte de concession faite, aux moindres frais, aux nouveaux arrivants. Ils devraient rendre plus difficile que ces dispositifs conçus pour l'intégration ne soient détournés de leurs fins. Les langues fondent un espace de communication humaine fondamental pour le vivre-ensemble démocratique et ce serait plus que les pervertir que prétexter de leur diversité pour les instituer *de facto* en dispositifs d'exclusion.

Annexe : Lectures complémentaires

Les documents suivants sont disponibles [en ligne](http://www.coe.int/lang/fr) sur le site de la Division des Politiques linguistiques : www.coe.int/lang/fr (voir Section 'Evénements' puis 'Documents du séminaire' sous *Séminaire sur l'intégration linguistique des migrants adultes*)

Etudes thématiques

- I. Little David : *Le 'Cadre européen commun de référence pour les langues' et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes*
- II. Rossner Richard : *L'assurance qualité dans l'offre d'enseignement et de formation en langue pour les migrants adultes – Lignes directrices et options*
- III. Groupe d'auteurs ALTE : *Tests de langue en faveur de la cohésion sociale et de la citoyenneté: descriptif à l'intention des décideurs* (Association of Language Testers in Europe)
- IV. van Avermaet Piet et Gysen Sara : *L'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues, et l'intégration des immigrants adultes. L'importance d'une analyse des besoins*
- V. Krumm, Hans-Jürgen & Plutzer, Verena: *Adapter l'offre et les exigences en langues aux besoins et capacités des migrants adultes*

Etudes de cas

- I. Little David : *Répondre aux besoins linguistiques des réfugiés adultes en Irlande : une approche alternative de la pédagogie et de l'évaluation*
- II. Adami Hervé : *Le rôle de la littérature dans le processus d'acculturation des migrants*
- III. Plutzer Verena & Ritter Monika : *Apprentissage des langues dans le contexte de la migration et de l'intégration – Enjeux et options pour les apprenants adultes*
- IV. Halewijn Elwine ; Annelies Houben ; Heidi De Niel : *Éducation: sur mesure ou taille unique ? Un projet commandité par l'Union linguistique néerlandaise (Nederlandse Taalunie)*
- V. Pulinx Reinhilde: *Vivre ensemble dans la diversité – L'intégration linguistique en Flandre*

Compilation de textes officiels du Conseil de l'Europe

L'intégration des migrants adultes et l'éducation : *Extraits de Conventions du Conseil de l'Europe; et de Recommandations / Résolutions de l'Assemblée parlementaire et du Comité des ministres.*
[Document DGIV/EDU/LANG \(2008\) 4](#)

Instruments de référence du Conseil de l'Europe (www.coe.int/lang/fr)

Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, (CECR) Didier, Paris

Voir également :

[Rapport du Forum](#) (Strasbourg, 8-10 février 2007): « *Le 'Cadre européen commun de référence pour les langues' (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités* »

www.coe.int/portfolio/fr : Portfolio européen des langues (PEL)

Conseil de l'Europe (2006) *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, J.C. Beacco & M. Byram

Le *Guide* est accompagné d'une [Série](#) d'études thématiques.