

I. Adapter l'offre et les exigences en langues aux besoins et capacités des migrants adultes



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

Language Policy Division
Division des Politiques Linguistiques

Hans-Jürgen Krumm & Verena Plutzar
Université de Vienne

1. Remarques préliminaires.....	1
2. Le statut linguistique des migrants	2
3. Les réponses politiques face à la situation	4
3.1 XX ^e siècle : consensus européen sur les stratégies d'intégration	4
3.2 Evolutions récentes : tendances à l'assimilation.....	5
4. Statut linguistique des migrants et conséquences de la standardisation	6
4.1 Hétérogénéité – diversité des profils.....	6
4.2 Hétérogénéité – différents contextes d'enseignement / apprentissage	8
4.3 La question de l'évaluation.....	9
4.4 Langues, cohésion sociale et citoyenneté	11
5. Conclusion	14
Sources	16

1. Remarques préliminaires

Les pays européens ont toujours été confrontés à la migration. En tant qu'organisation intergouvernementale, le Conseil de l'Europe a donc très tôt entrepris d'élaborer une stratégie de gestion des flux migratoires afin de les aider à relever les défis qui en découlent. Cette stratégie s'articule autour de plusieurs principes fondamentaux, dont la coopération entre pays d'origine et pays de destination et la création d'un climat favorable à l'intégration dans la société d'accueil. Comme indiqué au point 4 de la Résolution 1437 (2005) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe :

« La notion d'intégration vise à assurer la cohésion sociale en accueillant la diversité, dans le cadre d'un processus bilatéral. D'une part, les immigrants doivent accepter les lois et les valeurs fondamentales des sociétés européennes et, d'autre part, les sociétés qui les accueillent doivent respecter la dignité des immigrés, leur identité distincte, et en tenir compte dans l'élaboration de leurs politiques intérieures. »

Il importe de concevoir la notion d'intégration comme un processus bilatéral, fondé sur la réciprocité. Une telle approche apparaît fondamentale pour garantir la durabilité de la démarche sur le long terme. L'intégration est à distinguer de l'assimilation au sens où elle concerne à la fois les migrants et la société d'accueil. L'assimilation aurait pour effet l'adaptation totale à la langue, aux comportements et aux valeurs de la société d'accueil, avec pour conséquence la perte de la ou des langues d'origine. Dans le processus d'intégration, en revanche, tant les migrants que le pays d'accueil sont ouverts à l'idée de trouver un nouveau terrain d'entente pour vivre ensemble, en respectant les identités déjà forgées. Cela donne aux

migrants une chance de valoriser les ressources dont ils sont porteurs et de s'épanouir en intégrant de nouveaux concepts et en faisant l'apprentissage d'une langue nouvelle ; parallèlement, la société d'accueil voit les migrants comme une source d'enrichissement linguistique et culturel. C'est un processus qui demande beaucoup de temps et se prolonge généralement au-delà des premières années suivant l'arrivée¹. Pour favoriser cette évolution, il ne suffit pas de mettre en place des programmes d'intégration spécifiques. Le pays d'accueil doit opérer un recentrage et prévoir des adaptations des services publics dans toute une série de domaines — logement, insertion sur le marché du travail, programmes d'enseignement — en réponse aux besoins des migrants, comme indiqué dans la deuxième édition du *Manuel sur l'intégration* (Commission européenne, 2007)².

L'intégration vise à donner aux migrants la possibilité de participer à la vie politique, sociale, économique et culturelle de leur nouveau pays, de manière à ce qu'à l'issue du processus, ils puissent jouir des mêmes conditions que les nationaux, en particulier sur les plans juridique, social et financier.

Il est communément admis que la capacité à parler la ou les langues de la société d'accueil est généralement un facteur d'intégration, car c'est une condition préalable à la participation. On ne saurait toutefois s'en tenir là : la maîtrise de la langue est une condition nécessaire, mais pas suffisante.

2. Le statut linguistique des migrants

Du point de vue de la société d'accueil, il y a un risque que les migrants ne soient perçus comme des personnes « muettes » du fait de leur méconnaissance de la langue du pays. Cependant, les migrants sont tout aussi capables de communiquer que n'importe qui d'autre, à ceci près qu'ils ont recours à d'autres langues. Nombre d'entre eux parlent plus d'une langue parce qu'ils sont originaires de pays multilingues (pays d'Afrique, d'Asie ou des Balkans) ou parce qu'ils ont été en contact avec d'autres langues au cours de leur migration. Du fait de leur expérience personnelle du plurilinguisme, ils sont beaucoup plus sensibles aux questions linguistiques, aux ressemblances ou aux différences entre les langues et aux différents vecteurs de communication existants. Mais même s'ils ne sont pas plurilingues de par leur origine, ils ne tardent pas à devenir bilingues, voire plurilingues, grâce aux contacts linguistiques avec la société d'accueil à chaque étape de leur parcours migratoire. Le développement de leur compétence plurilingue pendant le processus d'intégration dépend de divers facteurs, notamment de leur situation psychosociale, des possibilités d'apprentissage des langues, de la qualité des contacts linguistiques (complexité linguistique, niveau affectif), et de leurs perspectives d'avenir.

Pour autant que l'on puisse en juger à partir des recherches portant sur l'acquisition d'une deuxième langue en situation migratoire, l'identité linguistique des migrants est très complexe. Cela tient à plusieurs raisons : le changement linguistique qui s'opère au cours de la migration est fonction du bagage linguistique de chacun, mais aussi de la situation et de la politique linguistiques dans les pays d'origine. Autrement dit, les habitudes langagières et le capital linguistique, de même que les attitudes envers la langue, ou du moins envers l'apprentissage de la langue de la société d'accueil, sont déterminés par des facteurs très divers qui ne sauraient être reliés les uns aux autres de façon simple.

¹ L'histoire de l'émigration des Européens vers l'Amérique du Sud et du Nord, par exemple, montre qu'il faut plus de deux générations avant que ce processus d'intégration ne puisse être considéré comme (plus ou moins) achevé.

² http://ec.europa.eu/justice_home/doc_centre/immigration/integration/doc/2007/handbook_2007_fr.pdf.

Ainsi, par exemple, dans quelques (rares) cas, lorsque des migrants bilingues membres d'une minorité quittent leur pays d'origine, ils peuvent aussi être animés par la volonté de laisser derrière eux une langue qu'ils associent à la violence et aux persécutions d'un pouvoir oppresseur³. Cependant, la plupart des migrants considèrent leur première langue comme un élément important de leur identité personnelle, un référentiel personnel, religieux et culturel, un lien fondamental avec leurs parents et d'autres membres de leur famille, voire la seule attache avec tout un pan de leur vie. De fait, cela pourrait même constituer le seul facteur de stabilité dans leur existence incertaine et précaire.

La plupart des individus considèrent leur première langue comme le noyau de leur identité. C'est la langue dans laquelle ils ont commencé à se réaliser en tant que personne (identité personnelle), en tant que membre d'une famille et d'un groupe social (identité sociale), et dans laquelle ils ont cultivé des valeurs importantes pour leur vie (identité culturelle / religieuse). Plus on doit laisser de choses derrière soi, plus la première langue est importante. C'est souvent le seul élément stable de notre vie. C'est une des raisons pour lesquelles le droit d'utiliser sa langue maternelle est l'un des droits fondamentaux de la personne humaine⁴.

D'un point de vue psycholinguistique, il est aussi très important de souligner que la langue maternelle est également une base fondamentale pour un bon apprentissage de n'importe quelle autre langue — pour les enfants comme pour les adultes. L'acquisition de la première langue (L1) va de pair avec l'acquisition d'importantes compétences cognitives qui peuvent être utilisées avec succès lors de l'apprentissage d'une deuxième langue (L2). Autrement dit, si l'acquisition de la L1 est interrompue prématurément chez les enfants, l'acquisition d'une deuxième langue ne peut reposer sur des bases solides. Jim Cummins (1984) résume cette idée dans son hypothèse sur l'interdépendance des langues, selon laquelle un développement interrompu de la L1 (notamment si les enfants n'apprennent pas à lire et écrire dans cette langue) constitue un indicateur négatif du développement du bilinguisme. En conséquence, préserver l'usage oral de la L1 ne suffit pas. Cummins (1979) établit une distinction entre la capacité de communication interpersonnelle de base, que les migrants acquièrent généralement très vite y compris dans une deuxième langue, et la compétence langagière cognitive scolaire, c'est-à-dire des modes de communication plus complexes (y compris la compréhension de l'écrit et la production écrite), où une bonne maîtrise de la L2 dépend dans une large mesure d'une compétence équivalente en L1.

Katharina Brizić (2007) montre par ses travaux qu'un transfert intergénérationnel du capital linguistique est à l'œuvre : les parents ayant vécu dans un environnement de L1 stable (ayant par exemple eu la possibilité d'apprendre leur langue correctement à l'école) vont créer de meilleures conditions linguistiques pour leurs enfants, dans toutes les langues, que les parents qui eux-mêmes n'ont pas pu développer correctement leur L1 (comme par exemple les locuteurs de kurde en Turquie).

La première langue a également une incidence sur l'acquisition d'une deuxième langue chez les apprenants adultes. Il est empiriquement vérifié que dans leurs stratégies d'apprentissage, ils procèdent plus ou moins consciemment à une comparaison des structures linguistiques. Par conséquent, il importe de prendre en considération la première et toute autre langue parlée par les apprenants dans le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue. Il a été observé que les personnes qui parlent déjà plusieurs langues sont sensibles à l'usage qui est fait de la

³ Voir, entre autres, Robert Phillipson, *Linguistic Imperialism*, Oxford, Oxford University Press, 1992.

⁴ Voir la Recommandation 1740 (2006) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe relative à « La place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire » et la réponse adoptée par le Comité des Ministres le 16 janvier 2008 ([CM/AS\(2008\)Rec1740finalE/](#)).

langue. Ils sont dès lors censés être de bons apprenants en langue (cf. Hufeisen et Fouser, 2005)⁵.

Lorsque l'on analyse l'acquisition d'une deuxième langue par des apprenants adultes dans le contexte de la migration et de l'intégration, les facteurs sociopsychologiques semblent être aussi importants que le développement psycholinguistique. Des travaux de recherche sur les femmes migrantes au Canada (Norton, 2000) montrent que le statut des migrants dans la société d'accueil, notamment la perte de pouvoir et de possibilités sociales, a une incidence sur leur apprentissage. Du fait de la migration, les adultes sont confrontés à des changements majeurs dans leur vie. Coupés de leur environnement familial et de leur réseau relationnel, ils perdent leurs rôles sociaux. Cela peut certes ouvrir des possibilités à certains, mais, dans la plupart des cas, une telle situation implique une perte (de statut, de revenus, etc.). Les personnes concernées souffrent d'un manque d'acceptation sociale et font l'expérience du déclin social, de la discrimination et du racisme dans la nouvelle société.

Le statut linguistique des migrants peut être décrit comme celui de personnes ayant une identité plurilingue et pluriculturelle, confrontées à des contraintes juridiques et sociales, à des contradictions et aussi, très souvent, à des problèmes économiques. A l'évidence, par conséquent, les questions linguistiques ne peuvent pas être observées et analysées ni traitées isolément. Toutes ces dimensions et tous ces facteurs sont interdépendants.

3. Les réponses politiques face à la situation

3.1 XX^e siècle : consensus européen sur les stratégies d'intégration

Les organisations internationales se penchent depuis plus de cinquante ans déjà sur les conséquences de la mobilité grandissante et notamment de la libre circulation des travailleurs en Europe. Parallèlement, éducateurs et linguistes ont commencé à effectuer des recherches et à élaborer des modèles afin d'en appréhender les implications pour le système éducatif.

Jusqu'à présent, le Conseil de l'Europe a toujours joué un rôle moteur dans l'examen de ces questions et dans l'élaboration de politiques d'intégration. Il a très tôt affirmé que les travailleurs migrants devraient être employés dans les mêmes conditions que les salariés nationaux, notamment sur le plan social et financier. Dans plusieurs résolutions et recommandations⁶, le Conseil de l'Europe invite les gouvernements des Etats membres à « multiplier les efforts en vue d'offrir à tous les travailleurs migrants qui le souhaitent la possibilité d'apprendre la langue du pays d'accueil » [Résolution (68) 18] et de « se perfectionner dans leur langue d'origine en tant qu'instrument éducatif et culturel et, par-là, maintenir et améliorer leurs liens avec leur culture d'origine » [Recommandation R (82) 18]. Cette dernière recommandation cite notamment les mesures suivantes :

D. Apprentissage des langues par les migrants et leurs familles

10. Promouvoir la mise en place pour les travailleurs migrants et les membres de leurs familles de possibilités suffisantes :

10.1 pour acquérir une connaissance suffisante de la langue de la communauté

⁵ http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_L3/.

⁶ DGIV/EDU/LANG (2008) 4, *Migrants adultes : intégration et éducation. Extraits de Conventions du Conseil de l'Europe, et de Recommandations / Résolutions de l'Assemblée parlementaire et du Comité des Ministres*. Ce document peut être consulté à l'adresse suivante : [http://216.239.59.104/search?q=cache:RWOXwRfMFo8J:www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Recom%2520Res%2520migrants08_FR.doc+%22Résolution+\(68\)18&hl=fr&ct=clnk&cd=2&gl=fr&lr=lang_fr](http://216.239.59.104/search?q=cache:RWOXwRfMFo8J:www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Recom%2520Res%2520migrants08_FR.doc+%22Résolution+(68)18&hl=fr&ct=clnk&cd=2&gl=fr&lr=lang_fr).

Voir aussi le site de la Division des politiques linguistiques (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_FR.asp), ainsi que les recommandations R (84) 7, R (84) 9 et R (98) 6 en faveur d'une éducation bilingue.

d'accueil leur permettant de jouer un rôle actif dans la vie professionnelle, politique et sociale de cette communauté, et notamment mettre les enfants de migrants en mesure d'acquérir une formation appropriée et les préparer à accomplir sans heurts leur passage de l'école à la vie active ;

10.2 pour se perfectionner dans leur langue d'origine en tant qu'instrument éducatif et culturel et, par-là, maintenir et améliorer leurs liens avec leur culture d'origine.

11. Promouvoir l'introduction et le développement de programmes appropriés de formation initiale et continue pour les enseignants de langues aux migrants, menant à des qualifications dûment reconnues.

12. Participer à la mise en place de programmes linguistiques, fondés sur la coopération entre les autorités ou autres entités représentant la communauté d'accueil, la communauté de migrants et le pays d'origine, notamment en ce qui concerne la production de matériels pédagogiques, la formation des enseignants et le développement de la langue d'origine des migrants.

La Charte sociale européenne reprend une composante des politiques d'intégration mises en œuvre au cours des dernières décennies : l'article 19 souligne la nécessité de « *favoriser et [...] faciliter l'enseignement de la langue nationale de l'Etat d'accueil...* » (19.11) et de « *favoriser et [...] faciliter, dans la mesure du possible, l'enseignement de la langue maternelle du travailleur migrant à ses enfants* » (19.12). Ce point de vue est aussi exposé dans la Convention européenne relative au statut juridique du travailleur migrant.

Au siècle dernier, sur la base des recherches effectuées et de divers accords politiques, il existait un certain **consensus européen en matière de politique d'intégration**. Celui-ci peut être résumé comme suit :

- l'intégration dans le pays d'accueil exige la mise en place de mesures spéciales afin que les migrants et leurs familles puissent apprendre la langue du pays d'accueil ;
- l'intégration dans le pays d'accueil implique un alignement des conditions de vie des primo-arrivants sur les critères du pays d'accueil, en particulier sur les plans juridique, économique et social ;
- l'intégration passe par le respect des langues et des cultures d'origine des migrants, d'où la nécessité de prévoir une offre éducative visant à assurer leur maintien ;
- l'intégration donne à la société d'accueil la possibilité de valoriser la présence des migrants et de leurs familles en tant que facteur d'ouverture et de développement culturel.

Les pays européens ont bien sûr appliqué ces principes de manière extrêmement diverse. L'enseignement de la langue maternelle, par exemple, était principalement proposé en vue de faciliter le retour des migrants vers leur pays d'origine ; le respect des droits fondamentaux n'était pas leur premier souci.

3.2 Evolutions récentes : tendances à l'assimilation

A l'heure actuelle, ce consensus n'existe plus. Ces dernières années, pour diverses raisons, le débat sur les politiques d'intégration est revenu à l'ordre du jour dans de nombreux pays européens. Après une longue période d'immobilisme, il semble désormais urgent d'agir dans ce domaine. Il y a deux explications à cela : tout d'abord, les problèmes sociaux ne peuvent être négligés plus longtemps. Du fait des difficultés qui se posent dans le système éducatif, sur le marché du travail, ou qui sont liées à certains antagonismes dans des zones où les migrants représentent un important pourcentage de la population, il devient de plus en plus pressant de réagir, faute de quoi des conflits sociaux et ethniques risquent d'éclater. Ensuite, on assiste à une montée des partis d'extrême droite qui usent parfois très ouvertement d'arguments

témoignant d'une hostilité flagrante envers les étrangers. Ils ont en partie réussi dans leurs visées en faisant ressentir les migrants comme une menace par l'opinion publique, obligeant ainsi les gouvernements à réagir.

D'une manière générale, on peut dire que cela a débouché dans certains cas sur des lois plus ou moins restrictives en ce qui concerne l'immigration et l'accès à la citoyenneté. Dans une perspective sociolinguistique, ces évolutions dénotent une certaine tendance à l'assimilation dans la mesure où ce sont essentiellement les exigences des pays d'accueil qui priment ; la question de savoir jusqu'où il faut respecter la personnalité, la langue et l'intérêt des migrants n'est plus considérée comme étant aussi importante.

De nos jours, la langue est perçue comme un aspect fondamental de l'intégration : la connaissance de la langue de la société d'accueil est considérée comme une sorte de « garantie » d'une intégration réussie. D'autres aspects (soutien en L1, plurilinguisme des migrants, dimensions interculturelles et notamment sociales) sont plus ou moins négligés. Cette approche est sous-tendue par l'idée de *time on task* (temps passé sur une tâche), l'hypothèse de départ étant que plus une personne consacre de temps à l'étude et à l'utilisation de la L2, plus elle améliore ses compétences. Ce concept, non confirmé par la recherche psycholinguistique, bafoue même parfois — lorsque l'utilisation de la langue maternelle est explicitement interdite — les droits fondamentaux des migrants. C'est pourtant un principe directeur dans de nombreux pays. Dans les discussions portant sur l'élaboration de critères d'intégration, le fait de parler la L2 au sein de la famille est sérieusement envisagé comme un critère positif.

Dans de nombreux cas, des cours de langue obligatoires, combinés à des tests en L2, constituent des instruments utilisés pour obliger les migrants à apprendre la langue du pays d'accueil. Cette pratique alimente les clichés selon lesquels ces personnes ne seraient pas prêtes à en faire elles-mêmes la démarche. Or, l'expérience prouve le contraire : dans des conditions favorables, les migrants sont généralement très désireux d'apprendre la langue de la société d'accueil, si les cours sont adaptés à leurs besoins. A cet égard, tous ne ressentent pas cette nécessité au même moment, il y a des décalages dans le temps. A titre d'exemple, une femme qui s'occupe de ses enfants chez elle n'en voit peut-être pas l'utilité, ou bien n'en a pas la possibilité étant donné qu'elle doit être disponible pour ses enfants. Cela change cependant lorsqu'ils entrent à la garderie ou à l'école. Les cours destinés aux mères, du type « Apprendre la langue de l'école », sont alors généralement très efficaces ; ils sont encore plus utiles s'ils s'accompagnent d'une introduction au système éducatif ou de santé du pays.

Les experts s'accordent à dire que les meilleurs cours de langue sont ceux qui ciblent les besoins concrets de communication des migrants dans les domaines personnel et professionnel, ces besoins étant définis en consultation avec les intéressés. La plupart des pays, cependant, misent sur des cours standardisés qui ne prévoient, pour ainsi dire, aucune différenciation.

4. Statut linguistique des migrants et conséquences de la standardisation

4.1 Hétérogénéité – diversité des profils

Les compétences linguistiques diffèrent énormément d'une personne à l'autre, suivant le cadre de vie privé et professionnel, les expériences d'apprentissage, etc. L'hétérogénéité linguistique est beaucoup plus importante chez les migrants du fait de la grande diversité de leur parcours linguistique. Entrent ici en jeu le statut de leur(s) première(s) langue(s) dans le pays d'origine, les autres langues qu'ils ont utilisées au cours de leur migration et les contacts linguistiques dans la société d'accueil (cf. chap. 2 et les études de cas de David Little,

Verena Plutzar et Taalunie NL⁷). Les différences culturelles jouent aussi un rôle important. Comment un programme commun à tous les apprenants, censé déboucher sur un niveau donné de compétence linguistique, pourrait-il donner de bons résultats pour tous et répondre aux besoins de chacun ?

En Europe, l'offre en langues destinée aux migrants et les exigences diffèrent d'un pays à l'autre (d'une centaine d'heures de cours à plus de 600), de même que les niveaux de compétence à atteindre (de A1 ou A2 à B1). Ces niveaux doivent être atteints dans toutes les compétences en langue : compréhension de l'oral, production orale, compréhension de l'écrit et production écrite. D'un point de vue scientifique, un nombre absolu d'heures ne garantit en aucun cas que l'apprenant atteindra un niveau donné, notamment dans les quatre compétences énumérées ci-dessus. Indépendamment des théories sous-jacentes, les chercheurs reconnaissent que l'apprentissage d'une langue est un processus très individuel, fonction d'un assez grand nombre de facteurs différents (cf. chap. 2).

Par conséquent, dans certains pays comme l'Irlande⁸, les cours proposés aux migrants sont différenciés en fonction du public cible : par exemple, les personnes qui apprennent lentement parce qu'elles n'ont pas ou peu d'instruction, les personnes ayant suivi une scolarité d'une durée moyenne, et celles ayant fait de longues études.

Dans une perspective sociolinguistique, le point de départ devrait être les différentes circonstances personnelles de chacun, la situation familiale, les expériences d'apprentissage, d'une part, et **les besoins réels et les capacités des migrants à participer à la vie de la société**, de l'autre, plutôt qu'un niveau de compétence. Suivant les situations professionnelles et familiales, les « milieux » de communication des individus sont différents. C'est pourquoi des systèmes de cours beaucoup plus différenciés, par petits groupes, dispensés près du lieu de travail ou dans le quartier des apprenants, etc., seraient beaucoup plus efficaces.

L'octroi du droit à la résidence ou à la citoyenneté peut-il dépendre de l'acquisition d'un certain niveau de compétences linguistiques ?

Dans toute société, les individus utilisent la langue de manière extrêmement différente (richesse du vocabulaire, variantes, registres, circonstances, etc.) et ont différents besoins et possibilités dans leur vie personnelle et professionnelle, suivant les situations de communication. Les droits démocratiques dans les sociétés européennes ne dépendent donc pas d'un certain niveau linguistique.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)⁹ souligne le fait qu'une compétence plurilingue et pluriculturelle « *se présente généralement comme déséquilibrée* » (CECR, p. 105, 2001).

Le Portfolio européen des langues¹⁰ constitue un précieux instrument pour attester de cette hétérogénéité, car il permet de démontrer différentes compétences en lien avec des besoins et des situations données. Il conviendrait de s'appuyer sur les expériences de pays ayant mis en œuvre cette approche pour éviter le recours indésirable aux niveaux (et tests) généraux. Le fait de juger d'après les mêmes critères des personnes présentant des caractéristiques aussi différentes, dans tous les aspects de leurs capacités et compétences linguistiques et culturelles,

⁷ Voir aussi l'évaluation des cours de langue en Allemagne :

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Germany_ExecutiveSummary_Evaluation_integration_courses.pdf.

⁸ Voir l'étude de cas de David Little, *Responding to the language needs of adult refugees in Ireland*, www.coe.int/lang.

⁹ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Editions Didier, 2001, disponible en ligne sur le site http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_FR.asp.

¹⁰ www.coe.int/portfolio/fr.

ne constitue-t-il pas plutôt un déni d'égalité, susceptible d'entraîner de nouvelles formes de discrimination ?

4.2 Hétérogénéité – différents contextes d'enseignement / apprentissage

Les programmes de langue qui visent à favoriser l'acquisition d'une deuxième langue par les migrants adultes doivent donc répondre aux besoins linguistiques de ces derniers, compte tenu de leur situation psychologique et sociale. A l'évidence, le processus d'apprentissage d'une L2 dans un contexte de migration n'a pas grand chose à voir avec les modalités classiques d'apprentissage d'une langue étrangère.

Concernant les implications pédagogiques et didactiques, trois points sont ici soulevés :

- premièrement, l'acquisition de la langue ne se fait pas uniquement pendant les heures d'enseignement, mais aussi en dehors de la classe, à des degrés divers, suivant la situation familiale et professionnelle, le milieu, etc. C'est l'une des raisons pour lesquelles les besoins d'apprentissage diffèrent considérablement d'une personne à l'autre. Selon l'importance des contacts linguistiques et les besoins de la vie courante, certains migrants doivent surtout travailler la compréhension de l'oral ou la production orale, tandis que d'autres doivent plutôt se concentrer sur la compréhension de l'écrit. Là encore se pose la question des dialectes et variétés des langues, car beaucoup de migrants sont en contact avec des personnes qui utilisent non pas la forme standard d'une langue, mais plutôt divers dialectes. Or, pour pouvoir s'en sortir, entretenir des contacts sociaux ou réussir professionnellement, il faut être capable au moins de comprendre la langue telle qu'elle est effectivement parlée en dehors du contexte de la salle de classe ;

- deuxièmement, les enjeux de l'apprentissage de la langue sont tels que les apprenants sont soumis à des pressions (sociales, économiques, juridiques) beaucoup plus importantes que dans les cours ordinaires. La nature et l'importance de ces pressions varient toutefois suivant les individus et les groupes de migrants, notamment en fonction des circonstances de leur entrée dans le pays, de leur statut juridique et de la durée de leur séjour. Les migrants savent généralement très bien qu'ils doivent maîtriser la langue de la société d'accueil s'ils veulent avoir une chance de s'en sortir, de rester et de réussir. Par conséquent, ils ont souvent des besoins linguistiques très concrets : si un membre d'une famille est à l'hôpital ou trouve un emploi dans un hôpital, par exemple, il est essentiel d'utiliser un scénario de communication adapté. Dans d'autres cas de figure, l'important sera la scolarité des enfants, les problèmes liés à l'obtention du statut de résident, etc. C'est pourquoi les cours de langue qui n'aident pas les apprenants à résoudre leurs besoins de communication dans différents domaines — travail, formalités, institutions, questions de santé, milieu scolaire, orientation socioculturelle — sont insuffisants et inefficaces. Là encore, l'offre de cours doit prendre en compte les différentes situations des apprenants. De surcroît, l'expérience et les évaluations des programmes d'intégration linguistique montrent la nécessité d'un soutien psychosocial pendant les cours. La présence d'un(e) assistant(e) social(e) est indispensable. Autrement, les enseignants sont confrontés à des questions et à des problèmes tenant aux difficiles conditions de vie des migrants, alors qu'ils ne sont pas formés pour cela ;

- troisièmement, la nature plurilingue des groupes d'apprenants a des conséquences pour l'organisation de l'enseignement. Traditionnellement, les apprenants d'une langue étrangère étaient considérés comme un groupe linguistiquement homogène, à qui l'on pouvait enseigner une nouvelle langue par référence à un bagage commun. Avec les migrants, en revanche, la base linguistique (une ou plusieurs langues, pas toujours bien apprises, que les apprenants ne savent pas toujours lire et écrire), le contexte linguistique (utilisation de

différentes langues dans les familles et en dehors de la classe) et les motivations ou pressions qui poussent à apprendre la langue diffèrent dans une grande mesure des contextes d'apprentissage d'une langue étrangère. Ce n'est que récemment que ce plurilinguisme des migrants a été pris en compte par les recherches et la didactique des langues. Du fait de leur parcours migratoire, de nombreuses familles de migrants parlent deux - voire trois - langues à la maison. Ce phénomène s'explique par plusieurs facteurs : suppression officielle de l'une des langues qui était parlée par la famille, ménage composé de personnes originaires de différentes régions linguistiques, etc. Ce mélange de langues (ainsi que de comportements culturels) varie d'un groupe d'apprenants à l'autre. Dans la plupart des cas, par ailleurs, la conscience linguistique et la capacité à pratiquer l'alternance des codes et à combiner les langues sont généralement encore plus développées. C'est pourquoi il conviendrait que l'enseignement des langues tienne compte de ces parcours et capacités linguistiques, la démarche devrait être de privilégier l'accompagnement pédagogique en classe de langue, en vue de renforcer les capacités d'apprentissage. Ces élèves sont loin d'être des apprenants inexpérimentés, il ne s'agit pas de les traiter comme tels ! Or jusqu'à présent, la plupart des enseignants (souvent monolingues eux-mêmes) ne sont pas formés à tirer parti de ce plurilinguisme, c'est-à-dire à enseigner une langue tout en s'appuyant sur les autres.

Les écoles et les classes bilingues, de même que l'enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE), sont considérées comme des méthodes d'enseignement et d'apprentissage très novatrices et efficaces. Cependant, les travaux de recherche et les formations dans ce domaine sont encore insuffisants pour permettre l'application de ces principes aux programmes linguistiques destinés aux migrants.

4.3 La question de l'évaluation

Les résultats d'un test indiquent l'aptitude d'une personne à intégrer les paramètres d'une certaine culture de l'évaluation et témoignent de sa maîtrise des connaissances linguistiques testées. Ils ne permettent absolument pas de tirer des conclusions quant au degré d'intégration de cette personne.

Bien entendu, dans de nombreuses situations, les tests sont utiles pour les apprenants eux-mêmes. Ils leur permettent de mesurer le chemin parcouru et de se faire une idée de ce vers quoi ils doivent tendre. C'est aussi la reconnaissance explicite d'une compétence particulière, ce qui peut être utile sur le marché du travail. D'un autre côté, d'un point de vue psycholinguistique, les tests de langue présentent d'importants inconvénients : le stress provoqué par le test lui-même, le fait de savoir qu'il faut montrer ce dont on est capable en un temps limité, tout ceci affecte négativement la performance (réduction fonctionnelle). Il est établi que les migrants se montrent beaucoup plus compétents dans des situations informelles qu'en situation de test — et ce d'autant plus lorsque leur futur (octroi ou non de la résidence ou de la citoyenneté) dépend des résultats de ce test. Ces inconvénients sont acceptés dans certaines circonstances : dans le cadre scolaire habituel — école, université, enseignement post-obligatoire, etc. —, les aspects positifs (certification des compétences) sont plus importants que les conséquences négatives (mauvaises notes). Mais est-il acceptable de se fonder sur une évaluation des connaissances (en langue, histoire ou géographie) pour prendre une décision concernant l'octroi de la résidence ou de la citoyenneté ? Dans ce cas, les conséquences négatives (sanctions) sont beaucoup plus lourdes qu'une simple mauvaise note à l'école. La qualification linguistique entre-t-elle en ligne de compte dans ces domaines particulièrement complexes ? En outre, qui peut définir les contenus de tels tests¹¹ ?

¹¹ Voir aussi plus loin le point 3.4 : « Langues, cohésion sociale et citoyenneté. »

L'évaluation stimule généralement l'assimilation : plus les automatismes sont développés, meilleurs sont les résultats. Mais on ne peut apprécier ni les connaissances des migrants, ni leur plurilinguisme par le biais d'un simple test. Les personnes qui passent un test n'ont en outre pas voix au chapitre concernant les contenus de ce dernier ou le type de décisions prises en fonction des résultats obtenus. Si les aspects positifs de l'évaluation en langue sont incontestables, les aspects négatifs doivent aussi être pris en considération :

- au niveau politique, cela crée des contradictions avec les objectifs exprimés dans les curricula officiels en conduisant à un resserrement des connaissances linguistiques. Les évaluations sont coûteuses et le but recherché est rarement atteint ;
- au niveau institutionnel, la réalisation d'un test à l'issue de la formation a une influence sur l'ensemble du processus dans la mesure où toutes les activités effectuées en classe sont pensées en fonction de leur utilité pour le test (*teaching to the test*). Autrement dit, les cours de langue risquent de devenir des cours de préparation au test. De plus, cela peut créer des conflits de rôle. Les enseignants doivent créer un climat de confiance mutuelle et d'ouverture pour favoriser l'apprentissage de la langue. Si le test est obligatoire à des fins d'intégration, le jugement qu'ils vont porter sur leurs élèves en tant qu'évaluateurs aura des conséquences déterminantes sur la décision d'inclusion ou d'exclusion. Le fait de décider, en s'appuyant sur les seuls résultats d'un test de langue, si un migrant peut rester ou s'il doit quitter le pays, ou s'il va pouvoir exercer les droits démocratiques de la société grâce à l'octroi de la citoyenneté, représente une très lourde responsabilité sur le plan éthique ;
- s'agissant des curricula, les tests mettent l'accent sur des notions faciles à évaluer. En conséquence, les dimensions individuelles et interculturelles de l'enseignement et de l'apprentissage des langues sont réduites à leur plus simple expression, ou disparaissent.

Pour éviter ces effets négatifs, il conviendrait d'appliquer des méthodes d'évaluation plus inclusives (Shohamy, 2004), à savoir :

- englober les connaissances de divers groupes lors de la conception des tests (principe démocratique d'inclusion) ;
- conduire la procédure d'évaluation et faire passer les tests en collaboration et coopération avec les personnes concernées par l'évaluation ;
- contrôler l'usage des tests en tant qu'instruments de pouvoir, remettre en question leurs présupposés, examiner leurs conséquences ;
- assumer la responsabilité des évaluations et de l'usage qui en est fait ;
- recourir à un large éventail de méthodes et perspectives d'évaluation (portfolios, auto-évaluation, projets, observation, tests) ;
- établir le droit à remettre en question l'usage qui est fait des tests et de leurs résultats - si le test linguistique est réalisé selon des principes démocratiques.

L'évaluation est positive lorsqu'elle s'inscrit dans une logique d'accompagnement de l'apprentissage d'un apprenant individuel. Les tests fournissent alors une grille de lecture des progrès accomplis. C'est pourquoi la conception de l'évaluation doit être adaptée au processus d'apprentissage de chaque individu ou groupe d'individus (tests internes de performance). Des formats normalisés sont moins efficaces que des tests informels et internes. Compléter les tests par d'autres outils d'évaluation comme les portfolios, l'auto-évaluation, l'observation et les projets permet d'éviter les impacts négatifs (cf. les portfolios européens des langues [PEL] du projet Milestone, ou encore le portfolio des langues et des qualifications pour migrants et réfugiés¹²).

¹² Tous les PEL du projet Milestone sont téléchargeables sur le site www.eu-milestone.de. Le portfolio des langues et des qualifications pour migrants et réfugiés peut être téléchargé en neuf langues (allemand, anglais,

D'un point de vue sociopédagogique, des tests de performance offrant un retour d'information aux apprenants et aux enseignants semblent beaucoup plus valables (et moins coûteux) que les tests d'aptitude. Les tests d'aptitude tendent nécessairement à être linéaires et ne sont adaptés ni à des formations individualisées ni à des apprenants individuels plurilingues. De nombreux experts – y compris les auteurs de ces pages – sont convaincus que le recours à des tests dans le contexte de l'intégration est probablement contreproductif. Il conviendrait de pousser plus avant les discussions et réflexions sur la question de savoir si des tests standardisés sont ou non appropriés et quel rôle pourraient jouer les tests de langue dans le processus d'intégration (concernant l'usage qui en est fait et leurs conséquences, voir les remarques et considérations formulées à ce propos par l'Association des centres d'évaluation en langues en Europe (ALTE) dans l'étude intitulée « Les tests de langues pour la cohésion sociale et la citoyenneté », qui fait le point sur la question à l'intention des décideurs. Voir plus particulièrement les p. 3 et suivantes).

4.4 Langues, cohésion sociale et citoyenneté

La « citoyenneté démocratique active » et la cohésion sociale ne sauraient s'analyser en termes de simples compétences linguistiques ou d'une certaine connaissance de l'histoire, des lois, etc. Au-delà de la langue, c'est une combinaison complexe de connaissances, d'attitudes, d'habitudes et de compétences qui est en jeu. La citoyenneté ne dépend pas de la performance d'un individu, c'est avant tout un concept fondé sur la notion d'« appartenance ». C'est pourquoi la collectivité doit permettre l'exercice des droits politiques. Le projet « Education à la citoyenneté démocratique » du Conseil de l'Europe décrit ainsi le « noyau dur » de la citoyenneté : « *[La citoyenneté] est toujours une question d'appartenance à une collectivité qui appelle du politique et des droits, notamment des droits politiques. A ce titre, le citoyen est toujours un concitoyen, une personne qui vit avec d'autres.* » (CDCC 2000, p. 16 et suivantes) Cette collectivité se définit principalement à deux échelles : d'une part, le local, d'autre part, l'Etat. Enfin, « *l'appartenance fait toujours référence à un niveau d'organisation politique, un niveau de pouvoir, et à des droits* » (ibid., p. 17). La citoyenneté est liée à l'égalité des droits et de la dignité :

« Citoyen et citoyenneté se vivent dans des espaces démocratiques, c'est-à-dire des espaces où les personnes sont égales en droit et en dignité, où la loi est faite par les personnes pour les personnes. L'égalité juridique et politique, associée au principe de non-discrimination, se combine avec la recherche de l'extension maximale des libertés. Le citoyen est une personne titulaire de droits et d'obligations dans une société démocratique. [...] Ainsi, les compétences-clés liées à la citoyenneté démocratique sont celles qu'appelle la construction d'une personne libre et autonome, consciente de ses droits et obligations dans une société où le pouvoir de dire la loi, c'est-à-dire d'énoncer les règles de vie commune qui définissent le cadre dans lequel s'exerce la liberté de chacun et où la désignation et le contrôle des personnes qui exercent ce pouvoir, sont sous la responsabilité de tous les citoyens. » (CDCC 2000, p. 17)

Dans la situation sociopolitique de la migration en Europe, devenir un citoyen et, partant, acquérir une dignité et des droits égaux est une question de temps. Les migrants doivent attendre plusieurs années avant d'être autorisés à demander la nationalité. Pendant cette période d'attente, ils doivent s'adapter à des circonstances dans lesquelles leurs droits sont

arabe, bosniaque/serbe (croate), français, kurde, perse, russe et turc) sur le site web d'Integrationhaus : www.integrationshaus.at/portfolio.

susceptibles d'être restreints et leur dignité n'est pas toujours respectée. Cette situation limite leur accès au marché du travail, au logement et au système éducatif ; ils peuvent en outre être en butte au racisme et à la discrimination. Très souvent, des problèmes et des conflits surgissent, que les migrants aient ou non une compétence suffisante en L2. D'une manière générale, leur stratégie de survie repose plutôt sur les réseaux familiaux d'entraide, c'est-à-dire les liens tissés dans la langue maternelle.

Cette situation met les individus à rude épreuve, particulièrement lorsqu'ils ne bénéficient d'aucun soutien de la part du pays d'accueil. Lorsque tel est le cas, un dispositif méthodique de consultation et une « approche portfolio » pourraient aider les personnes concernées à vivre en toute dignité et autonomie en leur permettant de prendre conscience de l'étendue de leurs possibilités et de reprendre confiance en eux au sein de leur nouvel environnement. Il est essentiel que les migrants soient également informés de tous leurs droits et devoirs dans leur langue maternelle, de manière à ce qu'ils puissent adopter des stratégies d'adaptation à leur nouvelle vie.

Dans les *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*, les compétences ci-après sont considérées comme des compétences-clés :

Compétences cognitives

- des compétences d'ordre juridique et politique, c'est-à-dire des connaissances sur les règles de vie collectives [...] ainsi que des connaissances sur les pouvoirs dans une société démocratique, ceci à tous les échelons de la vie politique ;
- des connaissances sur le monde actuel, connaissances qui impliquent [...] une dimension historique et une dimension culturelle ;
- des compétences de type procédural [...] insistons sur deux capacités particulièrement pertinentes pour la citoyenneté démocratique : la capacité d'argumentation, liée au débat, et la capacité réflexive... ;
- la connaissance des principes et valeurs des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique.

Compétences éthiques et choix de valeurs

La personne se construit elle-même et dans ses relations avec les autres selon un certain nombre de valeurs. Cette dimension éthique, constamment rappelée, a un aspect affectif et émotionnel [...] La citoyenneté ne se réduit pas à un catalogue de droits et d'obligations, elle est aussi appartenances à un groupe, à des groupes, elle met très profondément en jeu les identités. Elle requiert donc une dimension éthique qui a aussi un aspect affectif, personnel et collectif. Pour nombreuses qu'elles soient, les valeurs en jeu, pour lesquelles un travail de construction et de réflexion est nécessaire, se centrent autour de la liberté, de l'égalité, de la solidarité. Elles impliquent la reconnaissance et le respect de soi et des autres, des capacités d'écoute, une réflexion sur la place de la violence dans la société et sa maîtrise dans la résolution des conflits. Elles demandent l'acceptation positive des différences et de la diversité, d'accorder de la confiance à l'autre.

Des capacités d'action, parfois appelées compétences sociales

- la capacité à vivre avec d'autres, à coopérer, à construire et à réaliser des projets communs, à prendre des responsabilités. De façon plus large, cette capacité ouvre à l'interculturel, en particulier à l'apprentissage nécessaire de plusieurs langues. Les langues sont conçues ici non seulement comme des outils pour communiquer avec d'autres personnes, mais également, voire surtout, comme des ouvertures à d'autres

modes de pensée et de compréhension, à d'autres cultures ;

- la capacité à résoudre les conflits selon les principes du droit démocratique, en particulier selon les deux principes fondamentaux que sont l'appel à une troisième personne non impliquée dans le conflit et le débat contradictoire, dans le souci d'entendre les parties en conflit et de tendre vers la vérité ;
- la capacité à intervenir dans le débat public, à argumenter et à choisir en situation. (CDCC 2000, p. 21 et suivantes)¹³

Si l'on veut appliquer ces concepts aux migrants, il est clair qu'il faut favoriser l'acquisition des compétences suivantes :

- connaissance du cadre juridique et politique de la société d'accueil, pour autant que la personne elle-même désire agir de façon autonome dans le respect des lois, en approfondissant, autant que nécessaire, pour lui permettre de comprendre l'environnement et le contexte dans lequel elle évolue ;
- connaissance de la situation sociopolitique actuelle de la société d'accueil, y compris la dimension historique et culturelle, dans la mesure où cela aide les migrants à comprendre les différences sociologiques, culturelles et politiques auxquelles ils sont confrontés au quotidien (p. ex., histoire du mouvement de libération des femmes). Il importe de souligner que la société démocratique est encore en construction et est loin d'être parfaite ;
- capacité à assimiler et à gérer ces informations en sachant soulever des interrogations, en débattre et y réfléchir eu égard aux expériences antérieures et aux perspectives futures ;
- connaissance des principes et valeurs des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique qui sont le fondement du cadre politique et juridique des sociétés démocratiques. Les migrants peuvent ainsi comprendre, par exemple, l'absence de peine de mort ou l'Etat social. Cela facilite aussi leur appréciation des réalités locales qu'ils rencontrent au sein du cadre politique et socioculturel. Ces valeurs peuvent en outre favoriser une identification positive, en dépit des différentes expériences de discrimination dont ils ont peut-être fait l'objet ;
- connaissance des valeurs de la liberté, de l'égalité, de la solidarité ; en tant que valeurs essentielles des sociétés démocratiques européennes, faute d'être partagées elles doivent être respectées, car elles constituent le fondement du cadre juridique et politique ;
- connaissance des compétences sociales requises dans la vie de tous les jours : aptitude à prendre des responsabilités pour soi-même et les autres, c'est-à-dire capacité à coopérer, sens des responsabilités, capacité à communiquer, capacité à résoudre les conflits en mettant en balance les intérêts en cause et en favorisant la recherche de solutions.

Bien entendu, la disproportion est énorme entre toutes ces connaissances et le niveau qu'il est possible d'acquérir en 600 heures, ou même en 900 heures, d'enseignement / apprentissage de la langue du pays d'accueil. S'il existe un consensus autour du fait que pour garantir

¹³ La liste de ces compétences pourrait être remise en question : « *Plusieurs auteurs expriment des réserves quant à la possibilité et, plus encore, quant à l'intérêt d'en dresser la liste. Ils mettent en avant le caractère formel et très irréaliste d'un tel travail.* » (CDCC 2000, p. 21) De fait, le nombre de citoyens pouvant affirmer posséder toutes ces compétences semble très réduit. Aussi devrions-nous y réfléchir encore. Faut-il vraiment exiger ces compétences pour l'octroi de la citoyenneté, si l'on veut que les migrants jouissent de l'égalité des droits et des chances ?

l'intégration, la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale, il est nécessaire que les migrants **aient accès, dès le départ**, à ce type de concepts, connaissances et compétences, ceci ne peut se faire dans le seul cadre du cours de L2.

Le recours à la L1 / langue familiale ou à d'autres langues déjà parlées par les migrants peut être plus efficace dans certains cas, étant donné qu'une bonne partie des adaptations à la nouvelle société, des contacts et des discussions se déroulent au sein de la famille et dans le quartier. Autant que possible, il est important de permettre aux migrants de découvrir la culture démocratique du pays d'accueil dans leur propre langue, en introduisant progressivement par la suite la langue dominante. Autrement, ils ne pourront se familiariser avec les valeurs civiques et le fonctionnement social de la société d'accueil que dans un deuxième temps, à l'issue de leur apprentissage de la langue, alors que ces deux processus devraient constituer deux composantes intégrées de la démarche pour devenir membre de cette société. Des mesures destinées à favoriser un apprentissage plus approfondi de la langue maternelle¹⁴ et l'élaboration de modèles éducatifs bilingues visant l'acquisition d'une réelle maîtrise de deux ou plusieurs langues, et notamment le bilinguisme, sont particulièrement appropriées pour les migrants. Ils peuvent ainsi acquérir très rapidement les connaissances et compétences nécessaires pour vivre dans la nouvelle société et commencer à connaître ses structures et ses dimensions culturelles, tout en abordant l'apprentissage de la L2. Cela accélère leur intégration en facilitant les contacts sociaux et en leur permettant de jouir davantage des droits civils.

La citoyenneté démocratique active ne peut être décrite en termes de niveaux de compétences. Ni les tests de langue ni les évaluations de la « connaissance de la société », qui mesurent l'acquisition de faits et chiffres, ne peuvent rendre compte de l'implication, des attitudes et de la compréhension interculturelle. La citoyenneté active nécessite une participation d'emblée, dès ou avant même le début de l'apprentissage de la langue, car cette démarche est la seule qui permette l'acquisition des capacités voulues. Il serait contreproductif de conditionner la participation des migrants dans la société à la réussite d'un test, car leurs connaissances seraient alors réduites à un savoir « sans vie », à du par cœur.

5. Conclusion

Les langues sont incontestablement une condition préalable indispensable au processus d'intégration — d'un point de vue linguistique, il importe toutefois de ne pas confondre ces aspects avec le processus d'intégration proprement dit. Les cours de langue destinés aux migrants peuvent être très utiles si la complexité de leurs identités linguistiques et la disparité de leurs conditions de vie sont prises en compte. Les programmes offrent alors un large éventail de possibilités d'apprentissage et prévoient le temps nécessaire. L'apprentissage d'une deuxième langue est plus efficace s'il est fondé sur l'identité (linguistique) existante des migrants. Autrement dit, il faut traiter ces derniers comme des personnes bi- ou plurilingues pour qui l'apprentissage d'une nouvelle langue ne menace ni le statut, ni l'usage de leur(s) première(s) langue(s). Les programmes d'intégration qui se concentrent exclusivement sur la langue du pays d'accueil, tout en fixant le même niveau de langue spécifique comme objectif pour tous, n'atteindront pas leur but car ils ne tiennent pas compte des spécificités de l'acquisition de la langue dans une situation de migration, notamment de la multitude de facteurs socioculturels et du plurilinguisme individuel. Pour promouvoir l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par les migrants, il est nécessaire de s'appuyer sur leur bagage linguistique, en particulier au moment de leur arrivée, puis lorsque l'orientation sociale

¹⁴ Voir la Recommandation 1740 (2006) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe relative à « [La place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire](#) » et la réponse adoptée par le Comité des Ministres le 16 janvier 2008 : [CM/AS\(2008\)Rec1740finalE/](#).

intervient. Il est important de tenir compte de leur situation familiale et professionnelle, ainsi que du contexte local.

En termes de soutien linguistique, cette approche a différentes implications :

- cours de langue fondés sur une analyse des besoins, avec une différenciation des programmes suivant la situation géographique, professionnelle et familiale des migrants ;
- cours bilingues ou de soutien visant le perfectionnement de la langue maternelle ;
- concept de didactique du plurilinguisme¹⁵ ;
- formation spéciale des enseignants pour que leurs cours ne soient pas des « cours de langue étrangère » mais s'attachent à cerner les dimensions sociales, interculturelles et psychologiques de l'enseignement / apprentissage dans un contexte de migration.

Le rôle des tests de langue aux fins de l'intégration doit être remis en question et évalué avec rigueur pour en prévenir les effets négatifs : pour les apprenants (l'anxiété liée au test conduit à une réduction linguistique plutôt qu'à un développement), mais aussi pour les cours proprement dits (*teaching to the test*), les enseignants (conflits de rôle), les programmes et les orientations.

Il serait utile de consacrer beaucoup plus d'énergie à l'élaboration d'alternatives à ces tests, comme des portfolios spécifiques offrant aux migrants une chance de faire valoir leurs atouts au lieu de mettre en évidence leurs faiblesses. L'encouragement et la motivation sont des facteurs clés d'une intégration réussie. A cet égard, les cours de langue peuvent contribuer à créer ces conditions s'ils ne mettent pas les migrants sous pression en associant tests et sanctions négatives.

Un point au moins doit être clair : l'accès aux droits civiques fondamentaux ouvre des perspectives du point de vue de l'apprentissage de la langue ; ce n'est pas un bonus à l'issue de la formation. Plus les migrants ont le sentiment de faire partie du pays et de la société d'accueil, plus ils sont prêts à acquérir les compétences (linguistiques et autres) nécessaires pour en devenir des membres à part entière. Des contacts linguistiques valables accélèrent l'apprentissage tandis que l'exclusion et des sanctions négatives ont tendance à encourager le repli sur soi plutôt que l'intégration.

Bien entendu, cela veut dire que les migrants doivent eux aussi contribuer au dialogue interculturel (lequel ne peut d'ailleurs prospérer que s'il y a une langue commune). La société d'accueil doit cependant également assumer son rôle dans le processus bilatéral d'intégration :

« Ainsi, le point de départ à la fois crucial et le plus prometteur d'une nouvelle politique de langues en Europe sera de promouvoir une auto-conception linguistique différente de celle d'aujourd'hui : non pas un « comportement monolingue », mais un « comportement plurilingue » parmi les individus et institutions européennes (cf. la Déclaration d'Oegstgeest, 2001). Finalement, ceci signifie non seulement observer et reconnaître qu'il existe déjà une sphère linguistique publique multiple mais également accepter et promouvoir sa légitimité. »

(Gogolin, 2002, p. 17)

¹⁵ Voir B. Hufeisen et G. Neuner, *Le concept de plurilinguisme*, CELV, Editions du Conseil de l'Europe, 2004.

Sources :

- Brizić, Katharina, *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*, Münster, Waxman, 2007.
- Conseil de la coopération culturelle, CDCC 2000, projet « Education à la citoyenneté », *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Prof. François Audigier, Université de Genève (Suisse), Strasbourg.
- Cummins, Jim, “Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts”, in *AILA-Review*, 8 (Reading in Two Languages), p. 75-89, Amsterdam, 1991.
- Commission européenne, *Manuel sur l'intégration à l'intention des décideurs politiques et des praticiens*, rédigé par Jan Niessen et Yongmi Schibel, du Migration Policy Group (MPG), pour le compte de la Commission européenne, deuxième édition, 2007
http://ec.europa.eu/justice_home/doc_centre/immigration/integration/doc/2007/handbook_2007_fr.pdf.
- Gogolin, Ingrid, *Diversité linguistique et nouvelles minorités en Europe*, étude de référence, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GogolinFR.pdf>.
- Hufeisen, Britta et Fouser, Robert (dir.), *Introductory Readings in L3*, Tübingen, Stauffenburg, 2005.
- Hufeisen, Britta et Neuner, Gerhard (dir.), *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2004.
- Norton, Bonny, *Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity and Educational Change*, Longman, 2000.
- Shohamy, Elana, *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*, Harlow (Angleterre), Pearson Education, 2001.
- Shohamy, Elana, “Assessment in multicultural societies”, in Norton, Bonny et Toohey, Kelleen, *Critical Pedagogies and Language Learning*, Cambridge, University Press, 2004.