



## LES POLITIQUES EUROPEENNES DE FORMATION LINGUISTIQUE POUR LES MIGRANTS

**Colloque de l'AEFTI le 27 novembre 2008 – Maison de l'Europe à Paris**

La détermination annoncée au cours des dernières années par les Etats de l'Union Européenne, de filtrer les flux migratoires s'applique également par le filtre des compétences linguistiques. L'installation des migrants en France et leur intégration sociale et politique ne correspondent pas à un modèle universel. De nouvelles migrations apparaissent et un regard interdisciplinaire permettra de constater la diversité des réponses mais également les similitudes concernant la manière dont les sociétés civiles et les États conditionnent les titres de séjours des immigrants aux compétences linguistiques. C'est désormais une dimension primordiale de l'intégration des adultes migrants. On a vu, en effet que les Etats membres de l'Union Européenne encrent leur dispositifs de formation linguistique sur les droits et devoirs du pays d'accueil et du migrant. La fédération AEFTI est attentive à ces nouvelles politiques tant en France qu'à travers le monde et invite les partenaires qui le souhaitent à apporter leur contribution à cette réflexion. Chaque acteur de cette formation (politiques, scientifiques, organismes de formations, responsables pédagogiques, formateurs), est invité à présenter son expérience et ses pratiques.

Les domaines d'étude éventuels peuvent inclure ces propositions :

Sociologique et statistique : Réunir les sources d'informations comparatives sur les politiques linguistiques dans les différents pays, sur les publics cibles, leurs langues origine, leurs situations,

Sociologique, ethnologique, géopolitique... : Analyser les situations, proposer des pistes de travail

Didactique : Recenser les instruments de formations et de cadrage, les analyser, proposer de nouvelles pistes

### Mot de la Présidente de la Maison de l'Europe, Catherine Lalumière : Les grandes idées développées dans l'intervention

- Conception ouverte de l'Europe
- Fermeture de l'Union européenne aujourd'hui à l'immigration. L'Europe a toujours accueilli et a toujours eu un esprit d'ouverture. Nouvelle directive en France : apprendre le français aux gens dans leur pays d'origine avant qu'ils viennent en France, mais,.... Qu'est-ce qu'on va enseigner aux gens ? Car l'apprentissage d'une langue, c'est apprendre des valeurs culturelles du pays, d'où l'importance du contenu. L'enseignement linguistique n'est jamais neutre, il véhicule des valeurs.
- Ambiguïté également : conditions pour leur admission sur le territoire
- Depuis 1992, avec le traité de Maastricht, a été reconnu l'existence d'une citoyenneté européenne. Mais qui connaît les droits et devoirs du citoyen européen ? Or, aujourd'hui, l'Europe a une influence incroyable sur nos vies. Par exemple, 60 % de notre Droit est communautaire. Il faut noter de grandes inégalités sociales face à la connaissance du concept européen. Erasmus ne touche qu'1 % d'une classe d'âge. L'Europe reste une inconnue pour beaucoup de gens. Néanmoins, l'Europe doit rester ouverte.
- Voeux : nous voulons que les migrants soient des citoyens à part entière. Au niveau européen, la citoyenneté européenne existe depuis Maastricht 1992

- Qui connaît les droits et les devoirs au niveau européen, personne ne s'est préoccupé de les enseigner. Tout le monde a droit aux formations de base qui permettent de connaître les droits.

## **Introduction de Jean Bellanger, président de la fédération nationale des AEFTI :**

Après vos propos lucides et très pertinents sur la situation sociale et vos inquiétudes sur l'avenir, Madame Catherine LALUMIERE, je puis vous assurer que ces paroles peuvent être tout à fait intégrées à nos travaux de la journée d'étude qui rend compte des motivations et de l'implication professionnelle des Aefiti.

Nous entendrons au cours de cette journée, l'intervention de Mme Brigitte Fresnais-Chamaillard, sous directrice de la Directeur Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté (DAIC), ex DPM.

C'est l'occasion pour moi de rappeler qu'en décembre 1995 dans cette même Maison de l'Europe, la Fédération nationale des Aefiti avait en lien avec la DPM, M. André Labrousse, coorganisé la première rencontre internationale sur les discriminations en Europe.

Vous pourrez apprécier la qualité des interventions et l'équilibre bien structurés des contenus des tables rondes qui témoignent de la cohérence et de la complémentarité de notre réseau Aefiti :

- la diversité des formations dans les pays européens : France, Angleterre, Espagne, mais aussi le Québec dont nous avons beaucoup à apprendre.
- La présentation officielle de l'enquête du conseil de l'Europe et le point de vue de la DPM, devenue DAIC
- Les points de vue et témoignages de nos partenaires comme Vincent Geisser du Ciemi, Véronique Laurens de la Cimade et Pierre Barge de l'Association européenne des droits de l'Homme.
- L'enseignement du français aux différents publics autre que nos stagiaires habituels

Merci pour cette ouverture nouvelle qui n'est pas seulement une approche d'information mais à mon avis un appel pour notre réseau à saisir l'ensemble de la dimension du « droit à la formation » et de nécessité d'agir ensemble.

## **L'organisation des formations linguistiques en France : Intervention de Brigitte FRENAIS-CHEMAILLARD (DAIC)**

Travail en matière d'intégration avec la Présidence européenne. La DAIC est héritière de la DPM mais pas seulement. La DAIC est centrée uniquement sur l'intégration et la citoyenneté depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2008.

Les 3 et 4 novembre 2008 à Vichy, il y a eu le Pacte Européen pour l'intégration : 27 ministres européens en charge de l'immigration étaient présents.

Deux points importants y ont été abordés :

- 1/ Acquisition de la langue et des valeurs du pays d'accueil.
- 2/ Accès à l'emploi

Au sein de l'Union Européenne, il faut noter une grande diversité des politiques et des points de vue. Egalement, il faut noter une hétérogénéité très forte en terme de politique d'immigration. La langue du pays d'accueil est « un passeport pour l'intégration ».

En 2010, la Présidence de l'Union européenne sera assurée par l'Espagne. Dans ce cadre, sera décidé une politique ainsi que des dispositifs communs en matière d'immigration. L'Europe s'engage à soutenir l'intégration, promouvoir les valeurs Européennes, concevoir un module commun sur la phase d'accueil.

En 2009, aura lieu une révision des administrations. Avec la création d'un opérateur unique, OFII, (Office Français de l'Intégration et de l'Immigration) car avant, deux opérateurs (ANAEM et Acès). L'OFII sera centré sur des actions basées sur la politique de la ville.

Présentation des priorités du ministère :

Langue dans le cadre du CAI. L'Etat prend en charge la formation, s'ajoutent les dispositifs pour les étrangers déjà en France

Premier axe : parcours qui commence dans le pays d'origine

Deuxième axe : mieux adapter l'organisation de la formation aux besoins

troisième axe : mieux articuler la connaissance de la langue avec le milieu professionnel.

## **Première table ronde : la formation des migrants dans les pays européens**

Animation par Patrick Allier, directeur de l'AEFTI de Saone et Loire

### **France : Hervé Adami : De la langue à la citoyenneté : la tradition politique française**

Résumé : Les politiques mises en place par les pays d'accueil dans le domaine de la maîtrise de la langue par les migrants s'inscrivent souvent dans une continuité historique. C'est le cas de la France qui pense politiquement la question de la langue depuis longtemps. La langue est en effet l'objet d'une attention particulière, surtout depuis la Révolution française, parce qu'elle est considérée comme un instrument d'émancipation. La tradition républicaine dans ce domaine, initiée par les députés révolutionnaires Grégoire et Barère en 1794, est maintenue aujourd'hui sous des formes et par des mouvements qui n'appartiennent pourtant pas au même camp politique. La « défense de la langue française » ou « le droit à la langue » reposent sur les mêmes bases idéologiques : le français n'est pas un marqueur identitaire au sens ethnique du terme, mais un outil politique à vocation universelle au service des idéaux républicains.

### **La langue des citoyens : continuité des politiques linguistiques en France.**

**Hervé Adami, sociolinguiste, maître de conférences, Université Nancy 2.**

Avec la création du Contrat d'Accueil et d'Intégration (CAI) et du Diplôme Initial de Langue Française (DILF), l'Etat a décidé de prendre complètement en main la question de la formation

linguistique des migrants. A la suite d'un discours de Chirac, les différents services de l'Etat concernés par la question (DGLFLF, DPM, etc) mettent en place le nouveau dispositif institutionnel et pédagogique. Le DILF et le CAI revêtent à la fois des aspects techniques et politiques : il s'agit d'une démarche pédagogique, articulée sur le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour l'apprentissage des langues étrangères, mais elle possède également une dimension politique dans la mesure où la formation linguistique offerte aux migrants nouvellement arrivés est assortie d'une formation civique, c'est-à-dire une sensibilisation aux valeurs de la République et une découverte du fonctionnement institutionnel et administratif français. La question de la maîtrise de la langue française est ainsi devenue une priorité politique parce qu'elle constitue l'instrument indispensable d'une insertion puis d'une intégration réussie des migrants. Mais la préoccupation de l'Etat rejoint sur ce sujet celle d'associations qui militaient depuis longtemps pour « le droit à la langue », comme l'AEFTI. Le fait que ce soit le gouvernement de Chirac qui prenne cette décision a quelque peu désarçonné le mouvement associatif qui ne s'attendait sans doute pas à ce que cela vienne de ce bord politique-là. Mais, malgré quelques critiques de forme et quelques mises en garde, le dispositif fait l'objet d'un consensus sur la forme et sur le fond. Or ce relatif consensus en matière de politique linguistique n'est pas circonstanciel : il repose sur des bases politiques établies depuis, et par, la révolution française.

### **Barère, Grégoire et la langue des citoyens**

La France, dès les 15<sup>ième</sup> et 16<sup>ième</sup> siècles, fait l'unité du royaume autour d'un pouvoir fort et centralisé. Face à l'extrême variété des langues régionales et à l'épuisement du latin, la monarchie impose la langue du roi, le français, encore en cours de construction et de stabilisation, parce qu'il a besoin d'un instrument pour asseoir son pouvoir et faire fonctionner les rouages de l'Etat. Au cours des deux siècles suivants, le français est l'objet d'une attention toute particulière : il est normé, enrichi par des emprunts au latin, à l'italien et aux langues régionales, promu au rang de langue littéraire et il devient la langue de l'Europe aristocratique et de la diplomatie. Il est, selon l'aveu même de Vaugelas, la langue « du meilleur monde », c'est-à-dire de l'élite aristocratique et lettrée. Mais il n'est pas la langue du peuple qui continue à utiliser ses patois ou ses « jargons » selon l'expression méprisante des puristes. L'usage du français est une marque de distinction sociale et sa diffusion dans la masse du peuple n'est absolument pas une priorité du pouvoir monarchique. Au contraire, le pouvoir a conscience que cet instrument linguistique efficace risque de représenter un danger s'il est maîtrisé par le peuple qui pourrait bien s'en servir pour contester sa domination. D'autre part, en maintenant la dispersion linguistique des langues régionales, il applique le vieil adage « diviser pour mieux régner » à des sujets qui ont toutes les peines à se comprendre, d'une province, voire d'un

village à l'autre. Avec la révolution, c'est un changement complet de perspective qui s'opère. Deux députés révolutionnaires, Barère et Grégoire, prononcent tour à tour deux discours à la convention, en 1794, qui vont jeter les bases des politiques linguistiques de la France pour les deux siècles qui suivront et le troisième qui débute<sup>1</sup>. Des lectures anachroniques et différentialistes ont fait de ces deux discours les précurseurs de la politique d'uniformisation linguistique du jacobinisme français et du refus de la diversité<sup>2</sup>. Mais la volonté « d'éradication des patois » prônée par Grégoire n'est pas d'abord tournée vers cette diversité linguistique : la lutte contre les parlers régionaux n'est pas une fin en soi mais la condition de la diffusion de la langue *nationale*, c'est-à-dire la langue de la Nation, cette idée révolutionnaire à l'époque. De même que la révolution a confisqué les biens des émigrés, ces aristocrates qui ont fui la révolution, et ceux de l'église pour en faire des Biens Nationaux, ils proposent de faire la même chose avec le français. Comme le dit Barère, « nos ennemis avaient fait de la langue française la langue des cours : ils l'avaient avilie. C'est à nous d'en faire la langue des peuples, et elle sera honorée ». Les révolutionnaires ont compris l'intérêt politique de cet outil et de sa diffusion : « Donnons donc aux citoyens l'instrument de la pensée publique, l'agent le plus sûr de la révolution, le même langage. » Ce n'est pas le français en tant que tel qui doit être diffusé mais « la langue dans laquelle est écrite la Déclaration des Droits de l'Homme » (Barère). L'idéal est la langue universelle, que Grégoire évoque, et en laquelle il ne fonde pas plus d'espoir que dans la « pierre philosophale » mais, dit-il « au moins on peut uniformiser le langage d'une grande nation, de manière que tous les citoyens qui la composent puissent sans obstacle se communiquer leurs pensées ». Le français n'est donc pas, dans l'esprit des révolutionnaires, le moyen de substituer une culture à d'autres ou d'anéantir les spécificités régionales, mais de permettre la propagation des idées nouvelles, universelles, qui transcendent les particularismes. Comme le dit explicitement Barère, le français est d'abord un « instrument » qui doit être mis à la disposition des citoyens, c'est un bien collectif. La conséquence logique de cette vision de la langue est la nécessité, maintes fois réaffirmée dans les deux discours, de l'instruction publique et universelle. Les bases de l'instruction laïque, gratuite et obligatoire sont jetées ici. Grégoire et Barère font des propositions précises en ce sens : ils proposent d'instituer des écoles dans tous les villages, pour tous les citoyens, y compris les femmes, et que la république rémunère les instituteurs. Ils veulent arracher l'instruction des mains des prêtres accusés de faire obstacle aux idées de la révolution et de

---

<sup>1</sup> Les deux discours ont été publiés dans le livre de De Certeau, M., Julia, D., Revel, J., 2002 (Reéd.), Une politique de la langue, Gallimard.

<sup>2</sup> Il convient aussi de rappeler que Grégoire, surtout connu pour ce rapport, a également largement contribué à l'obtention par les juifs d'un statut civique et juridique et à l'abolition de l'esclavage, mesures prises par la révolution.

maintenir le peuple dans l'obscurantisme. Ces propositions ont été votées par la convention de la République une et indivisible. En raison de l'instabilité de cette période puis de la chute de la République, il faudra attendre encore presque un siècle et l'avènement d'une nouvelle République pour que les mesures prônées par Barère et Grégoire soient pleinement mises en œuvre et suivies d'effet. C'est Jules Ferry qui restera dans l'histoire pour avoir institué l'école de la République, laïque, gratuite et obligatoire.

### **Continuités et ruptures**

Les politiques linguistiques de la France moderne s'inspirent directement de cette conception de la langue. Le français et sa maîtrise, ou son usage, ne constituent pas les fondements d'une francité introuvable mais représentent les conditions de la citoyenneté et de son exercice. La France a une conception politique et non essentialiste de la langue française. Ainsi, n'est pas forcément français celui qui parle français mais, en revanche, celui qui veut devenir français, ou s'intégrer à la communauté des citoyens, doit pouvoir connaître et utiliser le français, langue que les citoyens ont en partage. C'est le sens donné très concrètement au CAI et à la revendication du « droit à la langue » : le français est un droit parce que c'est la condition de la citoyenneté, ou de l'accès à la citoyenneté, mais c'est aussi un droit associé aux valeurs de la République par un contrat formel et symbolique. C'est également pour cette raison que la France n'a pas ratifié la charte européenne des langues minoritaires. Car même si la France sait bien que les langues régionales ne représentent plus un danger de division, parce qu'elles sont tout simplement en train de mourir de leur belle mort, le refus de signer cette charte repose sur le *principe* politique intangible de la République une et indivisible et de sa langue, le français, langue de tous les citoyens.

Le français est donc d'abord l'instrument de la citoyenneté et de son exercice. Mais cette conception instrumentale se retrouve en porte-à-faux dans le combat que mène la francophonie. En effet, la francophonie tente de résister à une langue, l'anglais, qui est précisément devenue un instrument de communication planétaire. Le rêve de Grégoire d'une langue universelle semble donc en passe de devenir réalité et le combat du français n'aurait alors plus de raisons d'être. Mais là encore, je crois qu'on peut retrouver chez les révolutionnaires l'origine de l'obstination des français à défendre leur langue. Dans une envolée lyrique, Barère s'exclame devant la convention : « Je viens appeler aujourd'hui votre attention sur la plus belle langue de l'Europe, celle qui la première a consacré franchement les droits de l'homme et du citoyen, celle qui est chargée de transmettre au monde les plus sublimes pensées de la liberté et les plus grandes spéculations de la politique. » C'est sans doute pour cela que la francophonie résiste encore et toujours : l'anglais, langue/instrument d'aujourd'hui, véhicule moins cette pensée de la liberté que des capitaux, des marchandises et des chars de combat. L'objectif de la

francophonie, en tous cas de la France dans la francophonie, n'est pas seulement de défendre la place du français dans le monde, mais également de proposer une alternative politique à la mondialisation marchande contrôlée par les puissances anglophones. C'est le fameux thème politique de la multipolarité, comme contre poids à la domination sans partage des Etats-Unis.

Il existe également d'autres « défenseurs du français », les puristes de la langue en soi et pour soi, héritiers cette fois non des révolutionnaires de 1794, mais des courtisans lettrés du 17<sup>ème</sup> siècle, ceux-là même qui tenaient, et qui tiennent toujours, le peuple et ses « jargons » dans le plus profond mépris. Ils défendent le français, comme une langue de caste, et non son usage.

Il est bien sûr toujours hasardeux de procéder à des raccourcis historiques, surtout quand on n'est pas soi-même historien et, d'autre part, je n'ignore pas que la politique linguistique de la France dans ses colonies par exemple n'a pas été la même que dans la métropole. Mais, dans le domaine linguistique comme dans d'autres, la tradition révolutionnaire et républicaine est forte et il y a bien, sinon des permanences, au moins des continuités.

La langue commune, la langue des citoyens, est bien un droit mais c'est aussi un patrimoine populaire. Personne ne peut prétendre avoir la légitimité d'octroyer ce droit à quiconque parce que la langue commune n'est la propriété de personne mais le bien de tous. Au-delà du droit à langue, c'est une invitation à l'appropriation collective de ce bien universel.

## Jacques Bosman : Expérience en Belgique

- Depuis 1974, en Belgique, il n'y a plus de migration officiellement économique. Dans les années 40, immigration liée aux mines et à l'industrie d'italiens, d'espagnols, de marocains, de turcs,...
- 
- Depuis, immigration liée au regroupement familial, asile et immigration clandestine.
- Avec le développement de l'Europe, il y a en Belgique beaucoup de fonctionnaires européens, des lobby, des fédérations européennes (patronales, syndicales, associatives,...). En 2007, 25 000 permis de travail ont été délivrés à des étrangers, dont 16 000 travailleurs saisonniers peu ou pas qualifiés. La Belgique est un pays fédéral en constante évolution. Aujourd'hui, elle doit faire face à un moment critique. La première revendication en Belgique est la langue = Flamande.
- Au 19<sup>ème</sup> siècle, les patrons, intellectuels, pouvoirs publics parlent le français et uniquement le français. A cette époque, il n'y avait pas de langue commune. Le Flamand n'est pas égal au Wallon.
- Aujourd'hui en Flandres, on dénombre 5 millions 800 000 habitants dont 150 000 francophones. Mais à Bruxelles, il y a 900 000 francophones contre 100 000 flamands. En Wallonie, il y a 3 millions 300 000 francophones.
- Actuellement, face aux politiques d'intégration civique, pour être accepté comme citoyen, il faut d'abord entrer dans la communauté. Et donc pour les flamands, ça passe par la langue. Pour avoir un logement social, il faut parler le Flamand par exemple.

La langue est un vecteur de l'émancipation d'un individu, qui favorise sa participation citoyenne et active à la vie de la cité. En Belgique, l'apprentissage de la langue fait partie du cadre de cohésion sociale/interculturalité avec la conception de l'éducation permanente. L'alphabétisation dépend du Ministre de la culture et non pas du Ministre de l'éducation. L'alphabétisation est surtout assurée

## **Espagne : Mercé Pujol : Politiques linguistiques à l'égard des populations migrantes adultes en Espagne**

Résumé : L'Espagne, pays plurilingue, connaît depuis quelques décennies, l'arrivée d'importants flux migratoires originaires à la fois de l'Union Européenne et extra-européens. Comme d'autres pays industrialisés avant elle, l'Espagne a reçu des ressortissants de leurs anciennes colonies, mais également un nombre important de ressortissants du Maghreb, de la Chine ainsi que d'autres pays d'Afrique et d'Asie. Les derniers chiffres disponibles (2007) indiquent que 21,5% de la population espagnole est soit migrante (...) soit étrangère (...). Ceci situe l'Espagne dans le dixième pays d'immigration avec un nombre d'immigrés plus grand que l'Allemagne, la France ou la Grande Bretagne. Selon l'OCDE, l'Espagne fut en 2005 le troisième pays à augmenter sa population étrangère. D'après le Colectivo Ioé, à partir des enquêtes menées par le CSIS (Consejo Superior de Investigaciones Sociológicas), il existe quatre formes différentes de débat public à propos de l'immigration : le refus xénophobe, autour d'un discours de perte de l'identité nationale ; l'insertion subalterne fondée sur la « préférence nationale » autour d'un discours d'obtention de bénéfices pour les intérêts nationaux ; l'intégration formelle basée sur la défense de l'État libéral-démocratique autour de l'idée de l'Espagne plurielle ; et la citoyenneté constitutive autour de la contribution de l'immigration à la distribution de richesses entre le Nord et le Sud et autour du discours « faire les choses pour vivre la démocratie ». Ces quatre modèles qui peuvent se situer sur un continuum prennent assise sur des questions politiques et idéologiques et, bien entendu, sur le modèle de société qu'on souhaite construire : « ensemble ou séparés ». Le but de notre communication est d'exposer les quelques lignes de force qui semblent se dégager par rapport à la politique éducative et linguistique en Espagne menées par les Communautés Autonomes, les associations et les ONG. (...)

Politiques linguistiques à l'égard des populations migrantes adultes en Espagne

Mercé Pujol Berché

Universidad de Lille 3 y UMR 8163CNRS, [merce.pujol@wanadoo.fr](mailto:merce.pujol@wanadoo.fr)

L'Espagne, pays plurilingue, connaît depuis quelques décennies, l'arrivée d'importants flux migratoires originaires à la fois de l'Union Européenne et extra-européens. Comme d'autres pays industrialisés avant elle, l'Espagne a reçu des ressortissants de leurs anciennes colonies, mais également un nombre important de ressortissants du Maghreb, de la Chine ainsi que d'autres pays d'Afrique et d'Asie. Les derniers chiffres disponibles (2007) indiquent que 21,5% de la population espagnole est soit migrante –personnes recensées nées dans d'autres pays (un peu plus de 5.000.000)- soit étrangère –personnes recensées avec une nationalité différente de l'espagnole (un peu moins de 4.500.000)-. Ceci situe l'Espagne dans le dixième pays d'immigration avec un nombre d'immigrés plus grand que l'Allemagne, la France ou la Grande Bretagne. Selon l'OCDE, l'Espagne fut en 2005 le troisième pays à augmenter sa population étrangère. D'après le Colectivo Ioé, à partir des enquêtes menées par le CSIS (Consejo Superior de Investigaciones Sociológicas), il existe quatre formes différentes de débat

public à propos de l'immigration : le refus xénophobe, autour d'un discours de perte de l'identité nationale ; l'insertion subalterne fondée sur la « préférence nationale » autour d'un discours d'obtention de bénéfices pour les intérêts nationaux ; l'intégration formelle basée sur la défense de l'État libéral-démocratique autour de l'idée de l'Espagne plurielle ; et la citoyenneté constitutive autour de la contribution de l'immigration à la distribution de richesses entre le Nord et le Sud et autour du discours « faire les choses pour vivre la démocratie ». Ces quatre modèles qui peuvent se situer sur un continuum prennent assise sur des questions politiques et idéologiques et, bien entendu, sur le modèle de société qu'on souhaite construire : « ensemble ou séparés ».

Le but de notre communication est d'exposer les quelques lignes de force qui semblent se dégager par rapport à la politique éducative et linguistique en Espagne menées par les Communautés Autonomes, les associations et les ONG. Il n'existe ni un protocole d'actuation, ni un référent normatif émanant soit du Ministère de l'Éducation soit du Ministère des Affaires Sociales qui rassemble ce qui est fait par les institutions autonomes. Les professionnels de l'enseignement des langues secondes (espagnol et d'autres langues co-officielles) aux migrants ont rédigé en 2006 Les « Propuestas de Alicante », document présentant les caractéristiques fondamentales des actuaciones à l'égard des populations migrantes. Il sera question de réfléchir à la diversité linguistique et aux pratiques en vigueur.

### Angleterre : Richard Duda : L'accueil des migrants dans les pays anglophones : politiques linguistiques et politiques de formation

Résumé : Analyse des résultats de l'*Index des politiques d'intégration des migrants* publié pour la première fois à Bruxelles en Septembre 2007 par le British Council et le Migration Policy Group. Ce projet est cofinancé par la Communauté européenne dans le cadre du Programme INTI - Actions préparatoires à l'intégration des ressortissants de pays tiers. Cet Index utilise les indicateurs suivants: Accès au Marché du Travail, Regroupement familial, Résidence de longue durée, Participation Politique, Accès à la Nationalité, Non-discrimination. Une attention particulière sera portée sur quelques variations régionales (Danemark, Suède par exemple) et des interrogations menées sur le phénomène des "*faith schools*" (écoles confessionnelles) en Grande-Bretagne.

### **L'accueil des migrants en Angleterre: politiques linguistiques et politiques de formation**

**Richard DUDA, ATILF (équipe CRAPEL)**

**Université Nancy 2**

En préambule, je souhaite rappeler l'existence de l'index des politiques d'intégration des migrants (MIPEX) produit par le *British Council* et le *Migration Policy Group*, Bruxelles. MIPEX est disponible sur internet: <http://www.integrationindex.eu/>. Il a fait l'objet d'un séminaire de présentation à Paris en mars 2008. MIPEX mesure les politiques d'intégration des migrants dans 25 Etats Membres de l'UE et dans trois pays non-membres de l'UE. Il utilise 140 indicateurs politiques afin de rendre compte de manière complète et multi-dimensionnelle des opportunités pour les étrangers de participer pleinement dans les sociétés européennes. MIPEX

couvre six domaines de politiques qui forgent le cheminement d'un migrant vers une citoyenneté complète : accès au marché du travail, regroupement familial, résidence de longue durée, participation politique, accès à la nationalité et non-discrimination. La France se situe globalement vers le haut du classement, dominé largement par la Suède.

On notera que le partenaire français de l'Index est l'Institut National d'Etudes Démographiques. La lettre de soutien au projet a été signée par M. Jean-Marie Cavada, Membre du Parlement Européen et Président de la Commission des libertés civiles, de la justice et des affaires intérieures et Mme Martine Roure, membre du Parlement Européen (signataires "internationaux") et pour la France spécifiquement par Mme Khédidja Bourcart, Adjointe au Maire de Paris en charge de l'Intégration. On remarquera que la lettre de soutien a obtenu 9 signatures danoises, 10 britanniques et 11 allemandes et luxembourgeoises.... Pourrait-on parler de frilosité française?

Le Royaume-Uni, l'Allemagne, l'Espagne et la France, font partie des grands pays d'accueil de l'Union Européenne. En Angleterre, il y a 23 organismes qui s'occupent de l'immigration. En juin 2008 le Département pour les Communautés et le Gouvernement Local (*Department for Communities and Local Government*) a proposé la création d'une Agence pour l'Intégration (*Integration Agency*). Le Royaume Uni pratique un système de points pour les candidats à l'immigration, inspiré du système australien. L'ancienne colonie renvoie la balle en quelque sorte.

Les autorités considèrent que l'employabilité des migrants est fortement liée à leur compétence linguistique et les formations linguistiques proposées doivent donc prendre l'employabilité en compte. De plus la notion de "Britishness", dont on débat assez fortement en ce moment au Royaume-Uni, doit être envisagée dans les formations des migrants. Les tests utilisés avec les migrants portent en partie sur la vie en Angleterre.

Les tests de langue proposés comportent trois niveaux et ne font pas référence au Cadre Européen Commun de Référence. Il n'y a pas de plan de formation des saisonniers, considérée comme trop onéreuse.

Pour l'information des futurs candidats à l'immigration, "l'Agence des Frontières du Royaume Uni" va produire un livret « Vivre et travailler au Royaume-Uni » qui sera traduit en 17 langues et pourra être obtenu auprès des Ambassades et consulats.

Actuellement, ce qui crée le débat en Angleterre ce sont les écoles confessionnelles. Il y a 7 000 écoles confessionnelles, dont la majorité sont catholiques (environ 2000) ou anglicanes (4700), mais aussi juives, musulmanes ou sikhes. Des voix commencent à s'élever pour s'alarmer des risques de communautarisme.

## Québec : Anne-Sophie Calinon : La formation linguistique pour les immigrants au Québec

Résumé : Au Québec, l'intégration linguistique est définie comme étant « un processus qui commence par l'apprentissage de la langue d'accueil et se poursuit par une pratique de plus en plus fréquente de cette langue dans les différentes sphères de la vie quotidienne » (MAIICC 1997 : 7). La formation linguistique apportée aux

immigrants est donc une des pierres angulaires de la politique de gestion de la diversité culturelle et linguistique de la province.

Cette communication présentera certains aspects de l'offre en francisation que propose le Québec. La francisation des immigrants est prise en charge, à la fois, par le Ministère de l'Immigration et par le Ministère de l'Éducation. En mettant en exergue les différences entre les établissements d'enseignement dépendant de ces deux instances, nous nous intéresserons à l'organisation pédagogique des cours de francisation, à leur contenu en termes d'objectifs linguistiques et à la formation culturelle proposée dans le but de faciliter l'intégration sociale et professionnelle des immigrants à la communauté québécoise francophone.

Grâce à une grille d'évaluation originale, alliant critères structurels et énonciatifs, nous pourrons déterminer le niveau de compétence linguistique que les immigrants-apprenants atteignent à la fin de leur formation linguistique et ainsi envisager leur possibilité d'intégration sociale.

Nos résultats sont tirés de deux études sociolinguistiques que nous avons menées, l'une en 2002, sur les cours de francisation gouvernementaux et l'autre, en 2006, sur les facteurs d'intégration à Montréal. Cette dernière recherche repose sur un corpus composé d'une centaine d'interviews d'immigrants terminant leur formation en français.

**Anne-Sophie CALINON**

**Université de Franche-Comté/ Université de Montréal**

## **Mesures linguistiques de la politique d'intégration des immigrants au Québec**

Pour comprendre la présentation du volet linguistique de la politique d'intégration menée par le Québec, voici quelques chiffres qui renseignent sur la démographie et la diversité ethnique qui compose la province.

En 2006, la province du Québec compte 7 546 131 habitants, dont 851 560 sont nés à l'étranger, soit 11,2 % de la population<sup>3</sup>.

La proportion de population immigrée au Québec entre 2001 et 2006 a augmenté de 20,5 % tandis que la population québécoise, dans son ensemble, connaît une variation de seulement 4,3 % durant cette période, ce qui montre que la présence de la population immigrante augmente beaucoup plus vite que la population québécoise déjà installée. Cela produit un changement très important dans les caractéristiques de la population et permet de comprendre l'importance de mener une politique de gestion de la pluralité culturelle et d'intégration en général.

Montréal regroupe la majorité des membres de la communauté anglophone et des immigrants. 20,3 % de la population de l'agglomération est d'origine immigrée. Son dynamisme économique et son multilinguisme attirent de nombreux immigrants à qui la dualité francophone/anglophone procure un espace assez grand pour que leurs langues et cultures perdurent. 70,1 % des immigrants, arrivés entre 2001 et 2006 à Montréal, ont une langue maternelle autre que le français ou l'anglais, ce qui les amènera à devenir locuteurs du français ou de l'anglais, ou des deux langues. Dans le reste du Québec, l'intégration linguistique s'opère automatiquement en français, à Montréal, les immigrants ont le choix entre deux langues de communication et d'intégration, l'anglais ou le français.

Un des objectifs, pour le Gouvernement de la seule province officiellement francophone du Canada, est de mener des actions dans le but d'augmenter la proportion de Francophones pour préserver la particularité culturelle et linguistique du Québec au sein de l'Amérique du Nord anglophone. Pour réaliser cet objectif, des mesures d'intégration linguistique sont prises, dont des cours de francisation pour les immigrants. La langue

---

<sup>3</sup> toutes les données statistiques sont issues de Statistique Canada

française est présentée comme un facteur d'intégration, aussi bien économique que sociale. Le français serait l'élément qui favorise et maintienne la cohésion de la société.

### **Le Québec mène une politique interculturelle**

Quelle idéologie politique sous-tend ces mesures ? Le Québec n'adhère pas à la politique fédérale du multiculturalisme fédérale car, selon ce modèle, la culture québécoise se trouverait reléguée au même rang que les cultures immigrantes. Il n'y a pas de citoyenneté québécoise au sens légal mais le Québec se définit comme « culture sociale » au sein de la Fédération canadienne. Le Québec a donc développé une « politique d'interculturalisme » (Gilbert 2006 : 179) qui recouvre les caractéristiques d'une politique d'intégration pluraliste. Cette politique se base sur :

- la reconnaissance du pluralisme linguistique et socio-culturel,
- l'importance des apports démographiques, socio-culturels, économiques et politiques de l'immigration.

Le modèle interculturelle reconnaît les différences de cultures qui composent la société québécoise (principe du multiculturalisme) mais vise surtout à protéger la culture de la société d'accueil en fédérant les différents groupes constitutifs autour du développement de la culture commune. La politique d'accueil des immigrants du Québec est bien une politique qui vise l'intégration et le Gouvernement invite les minorités culturelles à conserver leur héritage et à participer à l'enrichissement de la culture commune. L'interculturalisme encourage « les citoyens, qu'ils soient immigrants ou résidents de souche, à assumer pleinement leurs responsabilités sociales et civiques au sein des institutions publiques de diverses natures » (Gilbert 2006 : 179). La société québécoise pluraliste et francophone est basée sur le partage d'une même langue, le respect des différences culturelles et la participation active aux institutions sociopolitiques. Alors que le multiculturalisme canadien juxtapose les cultures dans un espace collectif, l'interculturalisme québécois vise la congruence d'une identité et de la communauté francophone définies par un territoire. L'enjeu de la politique de l'interculturalisme est donc de « concilier la diversité ethnoculturelle avec la continuité du noyau francophone et la préservation du lien social » (Bouchard, Taylor 2008 : 20). Le maintien du lien social doit se faire, au Québec, par l'intermédiaire des relations interculturelles au sein de la société : « l'interculturalisme [comme composante d'un modèle d'intégration collective] est une façon de promouvoir les rapports ethnoculturels caractéristiques par les interactions dans le respect des différences » (Bouchard, Taylor 2008 : 118).

Ainsi, le Québec mène une politique interculturelle visant deux objectifs :

- préserver le français face à la domination anglophone,
- maintenir la cohésion et donc la prospérité de la société québécoise.

Depuis 1990, chaque immigrant est amené à co-signer, avec le Gouvernement du Québec, un contrat moral. Le Gouvernement s'engage à faciliter l'intégration de ses nouveaux membres par des actions politiques, comme, par exemple, la promotion et valorisation de la diversité auprès des membres de la société civile et les cours de francisation dont nous venons de parler. Les immigrants s'engagent, eux, à s'inscrire dans un processus d'intégration, dont la première étape est l'apprentissage de la langue française. En octobre 2008, la Ministre de l'Immigration et des Communautés Culturelles a proposé un nouveau plan global d'intégration des personnes immigrantes et de valorisation de la diversité. Les immigrants auront à signer une déclaration formelle, où ils s'engageront à respecter les valeurs communes de la province (entre autres, le français comme langue officielle du Québec, l'égalité hommes/femmes, la séparation des pouvoirs politiques et religieux). On rappelle ici qu'une langue commune ne suffit pas à former une société, à la fois, diversifiée, solidaire et unie.

## **L'intégration linguistique : Quelle est la place du français dans le processus d'intégration ?**

En 2004, lors de la mise en place du dernier Plan d'action pour l'intégration des immigrants, le Québec présente l'intégration économique comme déterminante pour toutes les autres. L'intégration économique est présentée comme la porte d'accès unique à une intégration totale : l'emploi est « le 1<sup>er</sup> pôle d'intégration économique et sociale » (Québec 2004 : 6). Le français est présenté comme l'instrument de l'autonomie économique et, de manière corollaire, de l'intégration économique va dépendre l'intégration linguistique (travailler permet d'améliorer sa compétence linguistique et d'enrichir son réseau social).

Sont intégrés linguistiquement les immigrants qui ont la capacité d'utiliser le français « dans leurs communications à caractère public » (Lapierre-Vincent 2004 :2). Cette définition se situe donc dans la logique de la politique interculturelle menée par le Québec. En effet, l'adoption du français dans la sphère privée ne peut pas être un objectif explicite du Gouvernement car le choix de la langue appartient à la vie privée qui est protégée par la *Charte des droits et des libertés des personnes*.

Selon les textes officiels, au Québec, la langue permet l'intégration sociale dans la communauté d'installation mais c'est le travail qui favorise cette intégration et l'acquisition de la langue française. L'intégration se base donc principalement sur l'insertion économique, la fréquentation des institutions de la société francophone d'accueil, la qualité des relations interpersonnelles entre les immigrants et les membres de cette société d'accueil. La langue française, en tant que moyen de communication entre les immigrants et les différentes composantes de la société d'accueil, sera le vecteur de l'intégration.

Cependant, si le français est présenté comme un élément permettant l'intégration, parler français ne signifie pas obligatoirement adhérer aux valeurs de la société et se sentir en faire partie : ce sont pourtant des indicateurs d'intégration. La langue peut être apprise et parlée pour son côté utilitaire (accès à l'emploi) et n'est pas forcément un signe d'intégration sociale/culturelle ou, en tout cas, un signe d'identification à la société d'accueil (Labelle et Mahraoui 2001 : 28). Castonguay (1994 : 83) distingue le « bilinguisme instrumental » (qui permet l'intégration économique) du « bilinguisme intégrateur » (qui permet l'intégration sociale). Ainsi, il n'y a pas forcément corrélation entre maîtrise de la langue et développement du sentiment d'appartenance. L'intégration linguistique n'implique donc pas forcément une intégration identitaire et civique.

### **L'offre en francisation**

Nous allons ici décrire, de manière non exhaustive<sup>4</sup>, en quoi constituent l'offre en francisation et son organisation. La francisation des immigrants est assurée par deux ministères : le Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (MICC) et le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Cependant, les cours du MICC sont ceux suivis par le plus grand nombre d'immigrants. Nous proposerons ici de n'exposer que l'organisation pédagogique qui relève de ce Ministère.

Le MICC prend en charge les candidats à l'immigration dès lors qu'ils sont encore dans le pays d'origine et organise la francisation des futurs Québécois. Ces dernières années, le MICC a multiplié les lieux de formation dans l'optique de toucher un nombre plus important d'immigrants, de toutes les catégories d'immigration. Des universités, des CEGEP<sup>5</sup>, des organismes communautaires, des entreprises accueillent des cours de francisation du MICC. Le fait que les cours de francisation se déroulent dans des

---

<sup>4</sup> Pour avoir une description exhaustive de l'offre en francisation du Québec, voir notre article dans « L'offre en francisation à Montréal : quel niveau de compétence pour l'insertion linguistique et sociale ? », *Savoir et Formations* n° 69

<sup>5</sup> CEGEP : Collège d'Enseignement Général Et Professionnel

organismes qui ne soient pas spécifiquement et uniquement destinés à ce genre d'activité permet aux immigrants-apprenants d'avoir un contact direct avec la population québécoise, fréquentant ces institutions (étudiants, salariés, etc) : l'objectif est que l'immersion linguistique ne se fasse pas uniquement dans la salle de cours mais également à l'extérieur.

Le programme du MICC vise une première francisation en vue de l'intégration linguistique à la société québécoise francophone. Ces cours ont pour objectif d'offrir « une formation linguistique de premier établissement » ou « une première francisation » qui :

« Vise à faire acquérir au nouvel arrivant une maîtrise fonctionnelle du français et la connaissance des codes culturels afin de lui permettre de communiquer efficacement dans différentes situations de la vie courante. Cette première étape de francisation correspond aux apprentissages réalisés dans les premiers moments de l'arrivée au Québec. Elle permet de mettre l'immigrant sur la voie de l'intégration et de le rendre apte à poursuivre de manière autonome ses apprentissages » (Québec 1997).

Les cours peuvent être suivis à temps partiel ou à temps plein. Cependant, seules les personnes inscrites dans les cours à temps plein reçoivent une allocation financière. Les tests de compétence du MICC déterminent le nombre d'heures de cours attribuées à chaque immigrant : entre 800 et 1000 heures de cours (les personnes débutantes reçoivent donc 1000 heures de cours de francisation). La formation se divise en 3 niveaux de 11 semaines. La formation linguistique totale s'étale donc sur 33 semaines.

Depuis 2004, le MICC propose des cours dans le milieu communautaire. Le Ministère envoie des enseignants dans les organismes communautaires (des entreprises d'insertion, des centres d'aide pour les immigrants, etc). Agir ainsi dans les organismes communautaires permet au MICC de toucher des publics qui seraient moins amenés à fréquenter les institutions gouvernementales. Les personnes immigrantes contactent directement un organisme communautaire qui, après avoir travaillé avec un nouvel arrivant, peut lui proposer des cours de français. Le MICC s'insère ainsi dans le milieu du travail, en collaboration avec les entreprises, les syndicats et les organismes communautaires.

Pour bénéficier de ces cours, les immigrants doivent être au Canada depuis 5 ans ou moins et appartenir aux catégories suivantes : être résident permanent, être autorisé à soumettre, sur place, une demande de résidence permanente, avoir obtenu l'asile, être citoyen canadien naturalisé, être titulaire d'un permis de séjour temporaire délivré en vue de l'octroi éventuel de la résidence permanente. La personne qui requiert des cours de francisation gouvernementaux doit être domiciliée au Québec et ne pas avoir une connaissance suffisante du français pour le travail ou la vie courante. Le dernier rapport concernant la francisation (dont nous parlerons plus loin) propose que soit supprimée la durée de résidence maximum au Québec, ce qui permettrait à un plus large public de pouvoir bénéficier des cours.

Les immigrants choisis et reçus s'inscrivent auprès du MICC. Ce dernier leur assigne ensuite un lieu de formation. Les organismes communautaires, qui côtoient les nouveaux arrivants pour différentes raisons, peuvent informer directement le Ministère des besoins de francisation exprimés dans leur zone d'action. Les immigrants sont envoyés dans un lieu de formation en fonction de leur niveau de scolarité. Une personne qui a fait des études supérieures sera normalement envoyée à l'université, une personne qui a étudié jusqu'à, environ, 20 ans ira au CEGEP et les autres seront accueillies par les organismes communautaires. C'est théoriquement la ligne directrice de la nouvelle politique d'intégration mais cela peut varier. En effet, les organismes communautaires offrent davantage de formules à temps partiel, ce qui convient mieux à certaines personnes, et, plus particulièrement, à celles très peu scolarisées ou celles pour qui l'allocation financière ne suffit pas et souhaitent alors travailler. Une autre raison fait naître une exception à la règle générale de répartition des apprenants : la majorité des immigrants, choisis par le

Québec, ont un niveau de scolarité élevé : ils devraient donc être orientés vers l'université. Or, à cause du manque de place, certains se voient orientés vers les CEGEP.

Le Gouvernement a décidé de tenir compte du niveau d'études pour constituer des classes de francisation homogènes au niveau du bagage scolaire. Il se base sur le fait que les personnes, qui ont le même niveau de scolarité, vont avoir un rythme de progression, des besoins et des ambitions linguistiques à peu près similaires. De plus, le fait de proposer des cours à l'intérieur des universités facilite la familiarisation avec l'environnement universitaire et peut, par conséquent, inciter des personnes à retourner vers des études qui leur permettraient de passer un diplôme canadien et, donc, de rendre plus aisée leur intégration économique.

### **Résultats du nouveau plan concernant la francisation et les nouvelles mesures**

En mars 2008, est paru le dernier plan de mesures pour améliorer le service en francisation du Québec (Québec 2008a). En novembre 2008, le Gouvernement a publié les retombées de ces mesures :

- l'un des principaux nouveaux objectifs en matière d'intégration et de francisation est de préparer l'intégration linguistique des nouveaux Québécois, déjà choisis par l'ambassade, avant leur arrivée au Québec, alors qu'ils résident encore dans leur pays d'origine, des cours de français sont mis à leur disposition en ligne. Les partenariats entre le Ministère et des institutions de formation linguistique (dont les Alliances françaises) dans les pays d'origine sont multipliés pour encourager et faciliter la francisation des candidats à l'immigration (avant la sélection de ceux-ci).
- le nombre des nouveaux arrivants suivant des cours de francisation a augmenté de 15,5 % par rapport aux chiffres de l'année précédente. Nous avons vu, dans un précédent article, qu'un des problèmes de la mise en place des mesures d'intégration linguistique était le nombre important de personnes qui restaient en marge des réseaux de formation linguistique. Cette hausse s'explique par la multiplication de la promotion et de l'information concernant l'offre de service de francisation. La catégorie d'immigrants fréquentant le moins les cours de francisation était celle qui bénéficiait du « regroupement familial », or actuellement, cette catégorie connaît une augmentation de 20 % des personnes assistant du cours.
- lors de notre étude, nous avons vu que le délai d'attente pour pouvoir bénéficier des cours décourageait un certain nombre d'immigrants et les poussaient à s'insérer directement dans la vie économique afin de subvenir à leurs besoins financiers. Ils travaillaient, généralement, dans des secteurs éloignés de leur domaine professionnel initial, à des postes sous qualifiés par rapport à leur formation d'origine. Il leur était alors difficile de consacrer du temps à la formation linguistique et donnaient un avantage à l'anglais, qui était parfois la langue de communication privilégiée. Une des mesures du dernier plan était de faciliter l'apprentissage du français, le plus tôt possible, dans le processus d'immigration, en promouvant la francisation dès le pays d'origine et dès l'arrivée au Québec. Le Gouvernement a donc doublé la fréquence d'ouverture de nouvelles classes : il y a maintenant 8 sessions de cours de francisation par année au lieu de 4.
- nous avons rencontré de nouveaux immigrants qui exerçaient des professions dans le secteur médical. Face au défi de devoir obtenir l'équivalence de leur diplôme étranger pour pouvoir exercer au Québec, ils se trouvaient démunis, principalement au niveau linguistique. Il en était de même pour certains domaines de l'ingénierie. Les cours de francisation ne leur offraient pas les connaissances spécifiques et avancées nécessaires pour qu'ils puissent prétendre à la réussite de ces examens. Depuis, des cours de français spécialisés sont mis en place pour les immigrants désirant accéder à ces professions.

D'autres objectifs concernant la francisation sont encore à atteindre. Il s'agit de permettre aux immigrants-apprenants d'accéder à un niveau de compétence supérieure à celle obtenue avec les « seules » 1000 heures. Ainsi, de nouveaux cours plus avancés seront proposés aux immigrants les plus scolarisés (qui constituent la très large majorité des immigrants reçus au Québec). Ces derniers pourraient ainsi postuler à des emplois dont les responsabilités exigent une maîtrise linguistique élevée. Il est prévu qu'en 2009, 3000 personnes pourraient suivre ce nouveau cours.

Dans le but d'accroître le nombre d'immigrants rejoints par l'offre de service en francisation, plusieurs actions se mettent en place. Par exemple, le Gouvernement propose de prendre maintenant en charge le coût des cours du MELS qui sont payants. Dans la même optique, il veut continuer à valoriser et faire la promotion du français en utilisant, comme intermédiaires, les organismes communautaires venant en aide aux immigrants. Le développement des cours en entreprises permettra de toucher des immigrants qui ont déjà intégré le marché du travail et dont les possibilités de progression professionnelle sont réduites, compte tenu de leur maîtrise linguistique limitée.

### **Résultats de notre étude et Conclusion**

Notre étude a eu lieu avant le dernier plan gouvernemental dont nous venons de parler.

La nouvelle mesure concernant l'augmentation du volume horaire de la formation linguistique ne peut être que bénéfique. En effet, le niveau de compétence atteint, actuellement, à la fin des cours de francisation ne permet pas aux immigrants de postuler aux emplois qu'ils désirent et qui correspondent à leur niveau d'étude. Leur intégration professionnelle n'est donc pas garantie. Cela peut perturber l'ensemble du processus d'intégration étant donné que la plupart des personnes, dont nous parlons, ont immigré pour des raisons économiques et que cet objectif premier ne sera pas atteint.

Même si le public de notre enquête est composé, en majorité, de personnes très éduquées, d'un haut niveau socioprofessionnel, la formation linguistique paraît trop courte pour tous, et, en particulier, pour la population asiatique. Au cours de ces dernières années, les Chinois constituent un des plus grands groupes d'immigration au Québec (ils représentent 8,3 % de la population qui a immigré au Québec entre 1995 et 2005). Ils sont parfois démotivés et déçus face à leurs faibles progrès qu'ils attribuent à un rythme d'apprentissage trop rapide et à la grande hétérogénéité d'un groupe-classe composé, par exemple, de Latino-américains ou Roumains, dont les langues maternelles ont une plus grande proximité linguistique du français, ce qui en facilite l'apprentissage.

En conclusion, nous critiquerons le fait que le Québec présente le français comme la langue de communication de la seule sphère publique alors que nous savons que ces mesures vont forcément influencer la sphère privée (comme les dernières campagnes de publicité de l'Office Québécois pour la Langue Française où une personne d'origine asiatique explique que le français fait partie de l'héritage qu'elle veut léguer à ses enfants). Le français est la langue d'identification qui servira à maintenir la cohésion de la société. Cependant, cette francisation ne semble pas forcée (à part pour les immigrants qui ont des compétences élevées en anglais, acquises ultérieurement) : les mesures gouvernementales de francisation sont généralement considérées comme des mesures d'accueil. Les témoins ont le sentiment que le Québec leur donne les moyens de réussir leur intégration et c'est ce pourquoi ils ont immigré (avant tout pour des raisons économiques). Ainsi, la réciprocité entre les deux parties (les nouveaux immigrants et la société – politique et civile – québécoise) investies dans le processus d'intégration semble fonctionner :

- les témoins mentionnent et montrent leurs efforts d'adaptation, dont l'apprentissage du français fait partie,

- Montréal, par sa caractéristique multiculturelle, la tolérance des membres de la communauté face à un français approximatif et les actions du Gouvernement du Québec en faveur de l'intégration, montrent une ouverture à la diversité.

La relation de réciprocité propre à une dynamique positive d'intégration serait instaurée dans la situation étudiée. Mais le Gouvernement devra continuer à multiplier ses efforts pour soutenir et renforcer l'intégration sociale<sup>6</sup>. Ainsi, bien que les immigrants apprennent le français et développent une compétence linguistique plus ou moins satisfaisante, ils sont encore en marge de la société, faute de contacts nombreux et denses avec les membres de la société d'installation, à laquelle ils appartiennent de fait.

## Bibliographie

BOUCHARD Gérard, TAYLOR Charles (2008), *Fonder l'avenir, Le temps de la conciliation*, Rapport de la Commission sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, Québec (307 p)

CALINON Anne-Sophie (2008), « L'offre en francisation à Montréal : quel niveau de compétence pour l'insertion linguistique et sociale ? », *S&F, Savoir et Formation* n°69, sept. 2008 (pp. 11-15)

CASTONGUAY Charles (1994), *L'assimilation linguistique : mesure et évolution 1971-1986*, Sainte-Foy : Publications officielles du Québec (243 p)

GILBERT Liette (2006), « Négocier la diversité : tensions entre discours nationaux et pratiques urbaines en Amérique du nord », in JOUVE Bernard et GAGNON Alain-G (2006), *Les métropoles au défi de la diversité culturelle*, PUG (pp. 177-192)

LABELLE, Micheline, MARHRAOUI Azzedi (2001), « Intégration et multiculturalisme : discours et paradoxes », in RESCH Y. (dir.), *Définir l'intégration*, Actes du colloque de l'Association internationale d'études québécoises et Institut d'Etudes politiques, Montréal : XYZ éditeur, (pp. 19-31)

LAPIERRE-VINCENT Nicole (2004), *L'intégration linguistique au Québec, Recension des écrits*, Conseil supérieur de la langue française, fév. 2004 (34 p)

QUEBEC (2008)a, *Pour enrichir le Québec, Franciser plus, Intégrer mieux, Mesures pour renforcer l'action du Québec en matière de francisation des immigrants*, Mars 2008, Montréal, Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles, Direction des Affaires Publiques et de Communications (36 p)

QUEBEC (2008)b, *Pour enrichir le Québec, Intégrer mieux, Mesures pour renforcer l'action du Québec en matière d'intégration en emploi des immigrants*, Montréal, Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles, Direction des affaires publiques et des communications (39 p)

QUEBEC (2008)c, *Pour enrichir le Québec, Affirmer les valeurs communes de la société québécoise, Mesures pour renforcer l'action du Québec en matière d'intégration des immigrants*, Octobre 2008, Montréal, Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles, Direction des affaires publiques et des communications (14 p)

QUEBEC MRCI (2004), *Des valeurs partagées, des intérêts communs, pour assurer la pleine participation des Québécois des communautés culturelles au développement du Québec, Plan d'action 2004-2007*, Mai 2004, Montréal, Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration, Direction des affaires publiques et des communications

---

<sup>6</sup> Cette ouverture à la diversité est encore le 1<sup>er</sup> objectif du dernier plan concernant l'intégration économique des immigrants paru en 2008 (Québec 2008b : 8)

QUEBEC (1997), *L'immigration au Québec de 1998 à 2000 : Prévoir et planifier*, Montréal, Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration, Direction des affaires publiques et des communications (69 p)

QUEBEC (1990) a, *Au Québec pour bâtir ensemble. Enoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, Montréal, Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles, Direction des affaires publiques et des communications (88 p)

Texte de janvier 2009)

Entre 2001 et 2006, la population totale au Québec a augmenté. Accroissement de 4 %, dont 17 % d'immigrés.

- La politique en matière d'immigration au Québec veut renforcer la communauté francophone pour lutter contre la montée de la langue anglophone. Le français est la langue de la cohésion.
- Depuis 1990, signature d'un contrat moral, engageant les deux parties, et centré sur l'apprentissage du français. Au Québec, il y a une politique inter culturelle laissant une place importante à la diversité.
- Les immigrants sont « choisis » dès l'ambassade. 1 000 heures de cours répartis sur 8 mois, pris en charge par le ministère de l'intégration. Répartition des migrants par niveau scolaire et linguistique. Les professeurs sont employés par le ministère de l'intégration. Pour avoir accès à ces cours, il faut être doté d'une carte de résident permanent, être âgé d'au moins 18 ans, et être sur le territoire depuis moins de cinq ans. Les objectifs de ces cours sont : l'intégration économique des migrants.
- Il faut souligner qu'au Québec, l'immigration est choisie. Les catégories socioprofessionnelles sont souvent élevées. Cependant, 1 000 heures de cours ne sont pas assez pour une bonne intégration professionnelle en adéquation avec le niveau d'étude des migrants.
- Il faut noter que la population ayant le plus de problèmes avec les méthodes d'apprentissage de la langue française au Québec sont les asiatiques de manière générale, et les chinois en particuliers. Cadre de référence est aussi le cadre européen de référence (A1 A2 B1 B2,...).

---

## **Présentation de l'enquête du Conseil de l'Europe**

**Claire Extramiana, chargée de mission à la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF)**

**Résumé :** L'enquête sur l'intégration linguistique des migrants adultes dans les

Etats membres du Conseil de l'Europe a été conduite début 2008 par cette organisation internationale qui regroupe 47 Etats d'Europe occidentale et orientale. Elle portait sur la maîtrise de la langue du pays d'accueil comme condition d'entrée sur le territoire, de résidence, d'acquisition de la citoyenneté : cadre légal et réglementations, programme d'intégration, cours de langue et de connaissance de la société d'accueil, tests, niveaux requis, contenus des cours, évaluation des formations et des procédures d'évaluation, coûts supportés par les

migrants, sanctions. L'analyse des données recueillies a été réalisée conjointement par Piet van Avermaet (enseignant à l'université de Gand/Belgique et membre d'ALTE - Association of Language Testers in Europe) et Claire Extramiana (ministère de la Culture et de la Communication, délégation générale à la langue française et aux langues de France). Présentée en juin 2008, l'enquête est disponible sur le site de la Division des politiques linguistique ([www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang))

Pour son intervention, elle souhaite, placer son power point ainsi que le texte qui a servit de support à son intervention (cf. dossier support au séminaire). + adjoindre son power point

## **Deuxième table ronde : le point de vue des associations en charge des publics immigrés**

Animée par Kamel Jendoubi, directeur de la fédération nationale des AEFTI

### **Vincent Geisser (CIEMI) : Le Pacte européen sur l'immigration : le triomphe d'une gestion identitaire de l'étranger**

Résumé : La gestion de la frontière administrative de l'Europe passe de plus en plus par une politique sélective de l'identité, où la supposée universalité de la culture européenne vient justifier l'exclusion et le refoulement des « nouveaux barbares », pris en défaut d'assimilation culturelle et linguistique. D'une certaine manière, l'Europe est en train de mettre en place à l'échelle continentale la même logique qui a présidé à l'échelle française à la création d'un ministère de l'immigration et de l'identité nationale.

### **Le Pacte européen sur l'immigration et l'asile : le triomphe d'une gestion identitaire de l'Autre**

**par Vincent Geisser\***

« [Ce texte de loi] a pour objectif d'éviter le communautarisme : en évaluant, dès avant de venir en France, le degré de connaissance de la langue et en donnant, si besoin, une formation linguistique, on lutte contre l'autisme communautaire ».

Brice Hortefeux, ministre de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale, le 17 septembre 2007.

« Le sage, même quand il tient sa langue, en dit plus que l'imbécile quand il parle ».

Proverbe yiddish.

Au regard des évolutions récentes affectant les textes réglementaires européens mais aussi les pratiques « réelles » des institutions et des organismes affiliés à l'UE, la gestion de la frontière administrative de l'Europe semble de plus en plus emprunter les chemins tortueux d'une *politique de l'identité*, où la supposée universalité de la culture européenne vient justifier en dernier ressort un traitement inégalitaire des « nouveaux barbares », pris en défaut d'assimilation culturelle et linguistique<sup>7</sup>. D'une certaine manière, l'Europe est en train de mettre en place, à l'échelle communautaire, une logique identitaire similaire à celle qui a présidé, à l'échelle française, à la création du ministère de l'Immigration et de l'Identité nationale. Au sein de ce nouveau dispositif « identitaro-sécuritaire », la langue apparaît moins comme un facteur

---

\* Chercheur au CNRS, président du Centre d'information et d'étude sur les migrations internationales (CIEMI).

<sup>7</sup> Ce texte est tiré d'une série d'analyses et de réflexions parue, en 2008, dans la revue *Migrations-Société* : Vincent GEISSER, « L'Europe aux Européens, ça ne vous rappelle rien ? Les soubassements idéologiques de la 'directive retour' », *MS*, vol. 20, n° 117-118, mai-août 2008, p. 3-10 ; V. G., « Le Pacte européen sur l'immigration et l'asile ou le triomphe de la 'frontexisation' des esprits », *MS*, vol. 20, n° 119, septembre-octobre 2008, p. 3-12 ; V. G., « L'Union pour la Méditerranée (UPM) : réalisme sécuritaire sur fond de lyrisme dialogique », *MS*, vol. 20, n° 120, novembre-décembre 2008, p. 3-11. Nous remercions le CIEMI de nous autoriser à publier des extraits originaux.

d'intégration que comme un vecteur d'exclusion et surtout de sélection des candidats à l'immigration. L'hypothèse principale qui fonde la trame de notre contribution est que les politiques linguistiques, sous des aspects généreux et humanistes (aider le migrant à s'insérer dans la société d'accueil), contribuent à renforcer la « dérive sécuritaire » des politiques migratoires à l'échelle des Etats comme à l'échelle européenne. A ce titre, le *Pacte européen sur l'immigration et l'asile*<sup>8</sup>, adopté les 15-16 octobre 2008 et, largement inspiré par la politique française (Hortefeux-Sarkozy), est en soi révélateur de ce recours à l'argument idéologique de « l'identité » - dont la langue serait l'une des composantes -, comme nouveau référentiel des politiques migratoires et de gestion des étrangers.

## **La langue et la culture au service de la sécurité : une gestion identitaire de la frontière européenne**

La production de nouveaux textes législatifs et réglementaires dans le cadre de l'UE est significative des *manières de faire* l'Europe qui, force est de constater, se construit en promouvant une *identité négative* : ce n'est pas tant *l'Europe pour* qui est en train de naître sous nos yeux que *l'Europe contre*, l'unité européenne dans le rejet de l'Autre pourrait-on dire. Faute de projet politique commun, les eurocrates et les eurodéputés ont l'insigne mérite de désigner au moins un *ennemi commun*, à la fois *intérieur* (ces « barbares » qui ont réussi, malgré tout, à pénétrer dans la forteresse européenne) et *extérieur* (ceux, qui aux frontières européennes, nourrissent encore des rêves d'émigration).

Cette « identité négative » transparait aujourd'hui dans la quasi-totalité des textes visant à asseoir une législation européenne commune en matière d'immigration et de gestion des étrangers. Ainsi, le récent *Pacte européen sur l'immigration et l'asile* semble hanté par l'obsession identitaire, confortant l'idée d'une fracture irréversible entre « vrais Européens » et « étrangers », d'une part, et au sein de cette dernière catégorie entre « étrangers intégrables » et « étrangers inintégrables » et donc refoulables et expulsables, d'autre part. En effet, le *Pacte* véhicule une forme d'assimilationnisme européen à peine voilé, induisant l'idée que le migrant pour être autorisé à séjourner sur le continent européen doit se conformer à un certain nombre de principes et de valeurs, parmi lesquels la langue, supposés incarner la « civilisation européenne », nécessairement supérieure aux autres civilisations. On peut lire ainsi : « *A cet effet, le Conseil européen convient d'inviter les Etats membres, conformément aux principes communs agréés en 2004 par le Conseil, à mettre en place, selon les procédures et avec les moyens qui leur paraîtront adaptés, des politiques ambitieuses pour favoriser l'intégration harmonieuse, dans leur pays d'accueil, des migrants ayant la perspective de s'y installer durablement ; ces politiques devront reposer sur l'équilibre des droits des migrants (accès à l'éducation, au travail, à la sécurité et aux services publics et sociaux) et de leurs devoirs (respect des lois du pays d'accueil). Elles comporteront des mesures spécifiques pour favoriser l'apprentissage de la langue et l'accès à l'emploi, facteurs essentiels d'intégration ; elles mettront l'accent sur le respect des identités des Etats membres et de l'Union européenne ainsi que de leurs valeurs fondamentales telles que les droits de l'homme, la liberté d'opinion, la tolérance, l'égalité entre les hommes et les femmes et l'obligation de scolariser les enfants* »<sup>9</sup>.

Les opposants au nouveau Pacte n'ont probablement pas tort d'y déceler le symptôme d'une Europe vieillissante et malade qui cherche à faire son unité sur le dos de l'étranger, de l'immigré, de l'allogène..., incapable de proposer aux citoyens de l'UE une utopie commune,

---

<sup>8</sup> CONSEIL DE L'UNION EUROPEENNE, « Pacte européen sur l'immigration et l'asile », 04/07/2008 : <http://www.ue2008.fr>.

<sup>9</sup> Extraits du « Pacte européen sur l'immigration et l'asile », *ibid.*

si ce n'est que le rejet de l'Autre<sup>10</sup> : « L'Europe donne en effet le sentiment de s'être dotée d'un pacte sans s'être véritablement penchée sur la question de l'immigration dans toutes ses dimensions, et ce alors que le Vieux Continent - qui n'a jamais aussi bien porté son nom - est confronté à une sérieuse crise démographique et à l'inéluctable phénomène du vieillissement. [...] Ce pacte va incontestablement raviver le spectre d'une Europe bunkerisée, repliée sur elle-même, jalouse de ses richesses, et synonyme, pour l'étranger, de visas et de fermeture hermétique des frontières »<sup>11</sup>.

Le projet d'Union pour la Méditerranée (UPM) pourrait laisser croire en une volonté politique réelle d'atténuer cette logique d'affrontement identitaire Nord-Sud. En apparence au moins, l'UPM donne le sentiment d'un désir de réduire les tensions et d'ouvrir de nouveaux espaces de dialogue et de circulation entre les deux rives. On peut se poser légitimement la question : la mise en avant d'une identité méditerranéenne commune n'est-elle pas l'un des contre-feux possibles à la fracture culturelle et politique qui pointe entre le Nord et le Sud ? Mais, à y regarder de plus près, l'UPM se fonde sur la même logique identitaire et culturaliste que les autres dispositifs européens, entérinant la coupure Nord/Sud. Car, son principal inspirateur, le président de la République française, Nicolas Sarkozy, croit fermement en l'existence objective des « civilisations » et au danger éminent d'un *clash*. Il prétend y opposer un dialogue réaliste et « civilisateur », au sein duquel la partie Nord de la Méditerranée viendrait soutenir sa partie Sud, afin qu'elle ne replonge pas dans la barbarie et l'obscurantisme. Le président français se présente ainsi comme un « Huntington à visage humain »<sup>12</sup>, partant finalement du même postulat idéologique que le célèbre politologue américain (la théorie du clash des civilisations), mais pour mieux le retourner à des fins pacifiques. En ce sens, Nicolas Sarkozy se sent investi d'une mission historique, celle de poursuivre l'œuvre civilisatrice de nos glorieux ancêtres, comme il le rappelait dans son discours « fondateur » de Toulon : « Notre grand tort est d'avoir longtemps, trop longtemps, tourné le dos à la Méditerranée. [...] Il faut dire les choses comme elles sont : en tournant le dos à la Méditerranée, l'Europe et la France ont cru tourner le dos au passé. Elles ont en fait tourné le dos à leur avenir. Car l'avenir de l'Europe est au sud. Le rêve européen a besoin du rêve méditerranéen. Il s'est rétréci quand s'est brisé le rêve qui jeta jadis les chevaliers de toute l'Europe sur les routes de l'Orient, le rêve qui attira vers le sud tant d'empereurs du Saint Empire et tant de rois de France, le rêve qui fut le rêve de Bonaparte en Egypte, de Napoléon III en Algérie, de Lyautey au Maroc. Ce rêve qui ne fut pas tant un rêve de conquête qu'un rêve de civilisation »<sup>13</sup>. A beaucoup d'égards, l'Union pour la Méditerranée qui, aurait pu contribuer à contrecarrer ces logiques identitaires frontales (Nord/Sud, Occident/Orient, Chrétienté/Islam...) qui se mettent actuellement en place à l'échelle internationale, apparaît comme un projet mort né, victime des contradictions inhérentes à la « philosophie » de ses principaux inspirateurs. La volonté de relancer le rêve méditerranéen se heurte aux nouveaux impératifs sécuritaires et au dogme de « l'immigration choisie », dont la France est désormais nouvelle prêtresse en Europe.

## **De l'assimilation républicaine au nationalisme européen ?**

On ne peut qu'être frappé par le fait que le nouveau *Pacte européen sur l'immigration et l'asile* transpose globalement à l'échelle européenne ce qui fut la matrice idéologique de l'assimilationnisme français à la fin du XIX<sup>e</sup> et tout au long du XX<sup>e</sup> siècles, à savoir : un

---

<sup>10</sup> APPEL DE 76 ORGANISATIONS CONTRE LE PACTE EUROPEEN SUR L'IMMIGRATION, « Des ponts pas des murs », août 2008 : <http://www.despontspasdesmurs.org>. Parmi les signataires français, on relèvera : France Terre d'Asile, Cedetim, Cimade, Ciemi, Emmaüs International, Crid, Terre des Hommes, CGT, la FSU et Solidaires, Gisti, etc.

<sup>11</sup> Samy GHORBAL, « L'Europe cadennassée », *Jeune Afrique*, 13/07/2008.

<sup>12</sup> Samuel HUNTINGTON, *Le choc des civilisations*, Paris, Odile Jacob, 1997.

<sup>13</sup> Nicolas SARKOZY, Toulon, le 7 février 2007.

nationalisme culturel promu au rang de modèle d'intégration européen. Les migrants, les étrangers et les métèques sont priés de se soumettre à une série de tests d'« européanité » (langue, droits de l'homme, démocratie, égalité hommes/femmes,...), faute de quoi ils se verront refuser l'accès au territoire européen. Certains avancent l'argument judicieux que la construction européenne et son corollaire, la promotion d'une identité commune aux pays membres, serait sans doute le meilleur moyen de faire reculer le spectre du nationalisme xénophobe qui gagne aujourd'hui certains groupes sociaux de l'UE, fragilisés par la crise économique et des effets destructeurs de la mondialisation, se traduisant par le retour en force des « vieux démons » que sont l'antisémitisme, le racisme sous toutes ses formes, les irrédentismes et les régionalismes séparatistes, etc. Mais, en réalité, c'est le scénario inverse qui se déroule sous nos yeux : la dynamique européenne actuellement à l'œuvre dans l'espace public de l'UE loin de terrasser les réflexes xénophobes et autodéfensifs au sein des populations tend à secréter un double nationalisme à l'échelle du continent, d'une part, et à l'échelle des Etats, d'autre part. Sur ce plan, le *Pacte européen sur l'immigration* apparaît comme le produit de ce double nationalisme continental et national-étatique : il synthétise sur un mode anxigène à la fois les réflexes de peur de l'Union européenne, qui tend de plus en plus à se fermer au reste du monde<sup>14</sup>, et aussi les angoisses des citoyens nationaux qui, face aux incertitudes de la construction européenne, renouent avec des attitudes et des comportements souverainistes, pour ne pas dire chauvins. Nous sommes donc en présence d'une dynamique profondément perverse, où le nationalisme européen contribue à nourrir par effet de *feed-back* identitaire les nationalismes propres à chaque Etat (français, allemand, irlandais, danois, etc.). C'est à la *synergie anxigène* des nationalismes à laquelle nous devons faire face aujourd'hui au sein de l'UE et non à leur disparition ou à leur tarissement. A ce titre, l'on est bien obligé de reconnaître que la prétendue « politique européenne d'immigration » est calquée sur les directives nationales des Etats de l'UE et qu'elle reproduit à l'identique les tendances à la criminalisation des étrangers, des sans-papiers et des réfugiés, voire des citoyens européens d'origine turque, arabe ou subsaharienne. Ces dix dernières années, on est passé d'une criminalisation à l'échelle des Etats à une criminalisation à l'échelle d'un continent tout entier, avec pour principale conséquence le retour en force à une conception identitaire et ethnique de la citoyenneté – la mise en avant de la langue n'est pas innocente -, que l'on croyait pourtant appartenir à un passé révolu. Ainsi, la construction européenne, telle qu'elle a été conduite jusqu'ici par les eurocrates et les politiques a réalisé l'exploit de revigorer les nationalismes étatiques sans pour autant être capable de créer les conditions de l'émergence d'un espace public européen démocratique, si ce n'est qu'à travers une identité négative : la peur de l'étranger qui peut très rapidement se transformer en haine et en volonté de destruction et d'élimination de l'Autre<sup>15</sup>.

### **Quand l'Europe « libre » parlait yiddish, catalan, piémontais, arabe...**

Au regard des tendances décrites ci-dessus, il est clair que nous assistons aujourd'hui à un processus d'idéologisation de la « langue » qui loin d'offrir un horizon d'intégration plausible à l'espace européen sert, au contraire, comme facteur de sélection, de tri, voire d'expulsion. La langue est devenue aujourd'hui l'un des critères de criminalisation de l'Autre, soumis à toutes sortes de tests d'européanité. De plus, ce processus d'idéologisation s'accompagne d'une tendance à la fétichisation nationaliste de la langue, comme si celle-ci était un critère de conformité aux valeurs et aux principes que nous considérons abusivement comme

---

<sup>14</sup> Les chefs d'Etat d'Amérique latine ont notamment développé des critiques très dures à l'égard de la politique européenne d'immigration. Cf. : « La 'directive retour' européenne provoque l'indignation de l'Amérique latine », *Le Monde*, 20/06/2008.

<sup>15</sup> Serge PORTELLI, « Les étrangers qui sont en nous », Blog de Serge Portelli, 29/06/2008, <http://chroniquedelhumaniteordinaire.blogs.nouvelobs.com/archive/2008/06/29/les-etrangers-qui-sont-en-nous.html>.

« démocratiques » et « universalistes ». Outre que la maîtrise de la « langue » est toujours relative – certains citoyens nationaux la maîtrisent d’ailleurs mal ou pas du tout -, elle n’a jamais été le signe tangible d’un attachement indéfectible à la démocratie, aux droits de l’homme et aux valeurs universelles. Si la « France libre », pour se défendre face au projet totalitaire, n’avait compté que sur ses Académiciens ou autres cénacles oeuvrant à la « pureté » de la langue française, il est fort probable que nous vivrions encore, en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, sous la tyrannie. Certains semblent oublier un peu trop vite que dans les armées de combattants et de résistants anonymes qui libérèrent l’Europe, l’on entendait rarement parler la « langue pure » mais bien plus souvent le yiddish, le catalan, le béarnais, le savoyard, le piémontais ou encore le berbéro-arabe : doit-on pour autant regretter de ne pas avoir fait passer un « test linguistique » aux libérateurs de la France ?

### **Véronique Laurens (CIMADE) : La situation paradoxale des demandeurs d’asile en France et en Europe**

Résumé : Parallèlement aux exigences accrues en termes de preuves d’intégration pour les personnes considérées comme faisant partie des migrants légaux, les pays européens n’autorisent pas l’accès à l’apprentissage de la langue du pays d’accueil des personnes ayant pourtant droit au séjour au titre de l’asile. Ces personnes subissent, dans la plupart des Etats membres, un état de désœuvrement forcé, le temps que dure la procédure de demande d’asile : elles n’ont pas le droit de se former, elles n’ont pas le droit de travailler, elles ont juste le droit d’attendre que l’administration statue sur leur sort. Cette attente peut durer de six mois jusqu’à trois ou quatre ans. C’est une question de bon sens de considérer que mettre à profit le temps d’attente de la procédure de demande d’asile plutôt que le subir, en ayant accès à l’apprentissage de la langue du pays d’accueil, à la formation professionnelle et au marché de l’emploi permet de gagner une étape importante dans le parcours d’intégration quand la personne est reconnue réfugiée. D’autre part, le droit des réfugiés est un droit reconnaissant. En ce sens, tout demandeur d’asile doit être considéré comme un réfugié présumé et bénéficier des mêmes droits que les personnes reconnues réfugiées, à tout le moins l’accès à l’apprentissage de la langue du pays d’accueil.

#### **Politiques européennes de formation linguistique pour les migrants : la situation paradoxale des demandeurs d’asile en France et en Europe.**

Véronique Laurens  
Conseillère pédagogique, Pôle Formation-Insertion, CIMADE

La maîtrise de la langue du pays d’accueil se trouve au cœur du parcours d’intégration de toute personne venue d’ailleurs et (re)construisant sa nouvelle vie dans un pays européen.

C’est aujourd’hui une question majeure sur le plan politique car confrontés aux constats d’échecs ou de réussites relatifs de leurs politiques d’intégration, les Etats membres ont révisé et souvent durci leurs politiques respectives en matière d’intégration linguistique des adultes migrants depuis le début des années 2000, en liant de plus en plus l’apprentissage de la langue et le droit au séjour.

## **De l'instrumentalisation de l'apprentissage de la langue à des fins de gestion des flux migratoires**

Les recommandations de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe sur la question de l'intégration linguistique des adultes migrants contrastent fortement avec les évolutions récentes des politiques d'intégration linguistiques des états membres.

D'un côté, une vision de l'intégration basée sur une approche inter-culturelle, où la langue s'apprend parce qu'elle se vit dans les échanges sociaux, professionnels, en contexte, dans le pays d'accueil, dans des activités qui font sens :

*« (...) [L]a 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. (...) 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 »* (Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe : 2008).

De l'autre, une conception de la langue transformée en critère de sélection des migrants intégrables et des autres :

*« (...) demander aux candidats à l'immigration familiale de passer un 'test' de français et d'apprendre notre langue, c'est (...) récompenser les efforts des étrangers qui souhaitent vraiment s'intégrer »* (Hortefeux : 2007).

Les politiques linguistiques des états membres visant l'intégration des adultes migrants nous semblent questionnables sur quatre points.

### La langue, condition du droit au séjour

La langue, longtemps considérée comme le moyen de l'intégration, en est devenue l'enjeu incontournable au regard du droit au séjour. La pression est ainsi mise sur l'apprentissage de la langue du pays d'accueil comme preuve de la bonne volonté de s'intégrer, pour pouvoir bénéficier d'un droit au séjour stabilisé alors que c'est l'assurance d'une stabilité administrative qui permet aux adultes migrants d'apprendre la langue du pays d'accueil et de s'engager sur le chemin de l'intégration, et non l'inverse, comme le souligne les travaux du Conseil de l'Europe :

*« 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 »* (Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe : 2008).

La langue est d'abord un droit, les Etats membres en font un devoir, renversant ainsi le processus d'intégration. La logique s'est inversée : le droit au séjour pérenne n'est plus pensé comme l'outil de l'intégration mais comme sa récompense. L'apprentissage de la langue, en relevant de la logique du mérite, sert à distinguer les étrangers 'intégrables' des autres. On assiste au détournement du propos pédagogique de l'apprentissage de la langue pour la gestion des flux migratoires.

### Une vision figée de la culture et des valeurs

D'autre part, le fait d'instaurer un test portant sur la connaissance des identités et des valeurs nationales et européennes semble reposé sur une vision figée de la culture où les

migrants doivent rendre compte de leur connaissance de ces valeurs et des règles de vie en société, dans l'ignorance ou le mépris des processus inter-culturels à l'oeuvre dans un parcours d'intégration. Ce n'est pas parce qu'on sait « réciter » son catéchisme républicain qu'on adhère, qu'on accepte et qu'on vit selon la loi commune.

### Apprentissage de la langue dans le pays d'origine

De plus, plusieurs pays européens ont opté pour l'exigence d'un niveau minimal de connaissance de la langue avant l'arrivée dans le pays d'accueil. Le fait de maîtriser les bases de la langue du pays d'émigration, et éventuellement d'avoir réussi un test sur les valeurs de ce pays, conditionne l'obtention d'un visa de séjour, notamment dans le cadre d'une demande de regroupement familial ou du mariage avec un ressortissant de ce pays. Cette exigence, c'est une manière de réguler l'immigration familiale (dont l'Europe dit d'une certaine façon qu'elle ne veut plus) pour favoriser le principe de l'immigration choisie. Le risque est grand que cette politique se fasse au détriment des personnes issues de classes sociales défavorisées, peu ou pas scolarisées ou ne pouvant accéder à des cours avant leur départ, ce qui pose à nouveau la question de l'équité et de l'égalité de traitement.

### **La situation paradoxale des demandeurs d'asile**

Parallèlement à ces exigences accrues en termes de preuves d'intégration pour les personnes considérées comme faisant partie des migrants légaux, les pays européens n'autorisent pas l'accès à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil des personnes ayant pourtant droit au séjour au titre de l'asile.

Ces personnes subissent, dans la plupart des Etats membres, un état de désœuvrement forcé, le temps que dure la procédure de demande d'asile : elles n'ont pas le droit de se former, elles n'ont pas le droit de travailler, elles ont juste le droit d'attendre que l'administration statue sur leur sort. Cette attente peut durer de six mois jusqu'à trois ou quatre ans.

C'est une question de bon sens de considérer que mettre à profit le temps d'attente de la procédure de demande d'asile plutôt que le subir en ayant accès à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, à la formation professionnelle et au marché de l'emploi permet de gagner une étape importante dans le parcours d'intégration quand la personne est reconnue réfugiée.

D'autre part, le droit des réfugiés est un droit reconnaissant. En ce sens, tout demandeur d'asile doit être considéré comme un réfugié présumé et bénéficier des mêmes droits que les personnes reconnues réfugiées, à tout le moins l'accès à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

### Le programme PIC EQUAL et la directive accueil

Pendant cinq ans, de 2003 à 2007, la Cimade a pu mettre en œuvre deux projets d'accueil et de formation de demandeurs d'asile résidant à Paris, au titre du thème I du Programme d'Initiative Communautaire EQUAL (FSE) visant l'égalité des chances des publics défavorisés en Europe au regard de l'accès à l'emploi.

Ce programme a été co-financé par le Fonds Social Européen entre 2001 et 2008 afin de permettre de développer des projets expérimentaux en s'appuyant sur la Directive européenne sur les conditions minimales d'accueil des demandeurs d'asile en Europe telle qu'elle a été votée en janvier 2003 (Directive «accueil» 2003/9/CE). Le propos de ces projets était de promouvoir une approche intégrée des principales dimensions de la problématique de l'asile à partir de l'accompagnement des personnes dans leur globalité.

Les résultats du deuxième projet réalisé de 2005 à 2007, le projet FAAR, montrent qu'il est possible et souhaitable pour les demandeurs d'asile et pour la société d'accueil d'organiser un accompagnement cohérent des personnes afin de les aider à construire leur intégration future de réfugiés en France.

Un exemple de projet d'accueil, d'accompagnement et de formation des demandeurs d'asile : le projet FAAR [Formation, Accueil des demandeurs d'Asile et Réfugiés], 2005-2007.

220 personnes ont participé à ce projet. 59% de ces personnes étaient des femmes. 62% avaient au plus 35 ans. Ces personnes étaient originaires de 33 pays ; les deux tiers de ces personnes venaient de l'espace post-soviétique, dont une grande partie originaire du Caucase et de Tchétchénie en particulier.

Les activités réalisées ont concerné l'accompagnement juridique et social, l'apprentissage du français, l'élaboration d'un projet professionnel, l'aide au développement associatif.

Les partenaires franciliens de la Cimade étaient :

- sur le plan opérationnel > le Centre d'Action Social Protestant (CASP), le Comité Tchétchénie, le GRETA paramédical et social, l'AFPA ;
- sur le plan institutionnel > la Direction des Affaires Sanitaires et Sociales de Paris (Dass), la Mairie de Paris.

Ce projet a aussi fait l'objet d'un partenariat européen (intitulé *Exchanges*) avec deux autres projets similaires visant l'accueil, l'accompagnement et la formation des demandeurs d'asile et des réfugiés à Londres (projet EASI, porté par Islington Training Network – ITN) et à Budapest (projet ESELY, porté par Menedek)<sup>16</sup>.

### Zoom sur la formation linguistique

Les trois projets du partenariat *Exchanges* ont accordé une place importante à la formation linguistique. La formation linguistique a été l'activité pivot du projet FAAR.

Six sessions ont été organisées du 19 septembre 2005 au 31 octobre 2007. Les sessions ont eu une durée de trois à quatre mois, un nombre d'heures d'enseignement de 117h à 204h. Cette organisation avait été retenue afin de baliser le temps et de donner des repères aux stagiaires. L'assiduité des personnes aux cours de français a été de 70% en moyenne.

Chaque session donnait lieu à des évaluations visant à mesurer la progression des personnes dans l'apprentissage du français. Le référentiel d'évaluation utilisé est l'outil *Démarche pour l'évaluation* (Cimade : 2003/2005). L'échelle de niveaux de ce référentiel est corrélée à celle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe / Didier : 2001). Voici les tendances constatées au niveau des rythmes d'acquisition du français : elles vont du simple au double, selon les personnes.

▪ **De 150h à 200h** en dominante, voire 300h pour quelques stagiaires, pour atteindre le niveau **élémentaire A1.1**.

▪ **De 130h à 250h** pour passer du niveau élémentaire A1.1 à **élémentaire A1**. Cependant, le niveau élémentaire A1.1 n'a pas toujours pu être identifié, certains stagiaires étant, après 150h de cours, déjà d'un niveau élémentaire A1 à l'oral pour le moins.

---

<sup>16</sup> Pour une présentation complète du projet FAAR, consulter le rapport d'expérience : *Chemins d'espoir – Parcours de formation de demandeurs d'asile et de réfugiés en Ile-de-France*, Paris, Cimade, 2008. Disponible sur [www.cimade.org](http://www.cimade.org)

- **De 200h à 500h** pour progresser du niveau élémentaire A1 au niveau **élémentaire A2** à l'oral et à l'écrit.

Le niveau à l'oral était acquis par tous entre 200h à 300h environ, c'est l'expression écrite qui a nécessité, pour certains stagiaires, quasiment le double d'heures d'apprentissage.

Par contre, le niveau élémentaire A2 en compréhension de l'écrit était acquis assez rapidement, étant donné le besoin des stagiaires de comprendre les convocations et autres documents administratifs, et en conséquence des contenus de formation adaptés à ces besoins.

Force est de constater que les progressions en langue française des participants au projet FAAR sont comparables aux progressions escomptés dans le cadre du CAI, voire plus rapides pour nombre d'entre eux.

Les rythmes d'acquisition en langue étrangère reposent sur des facteurs de nature différente, liés aux situations de vie dans lesquelles se trouvent les personnes apprenantes (à tout le moins ici situations d'exil et de précarité), liés aussi à la mise en œuvre de l'action de la formation.

Nous ne pouvons rien dire du vécu de chaque personne en situation d'exil et de précarité. Cela appartient à chacun-e. Par contre, nous pouvons réfléchir aux aspects facilitateurs d'apprentissage au niveau de l'organisation de la formation. De ce point de vue, deux caractéristiques de l'organisation des cours de français au sein du projet FAAR semblent avoir facilité l'entrée dans la langue-culture :

- d'une part, l'attitude adoptée par les personnes de l'équipe de coordination et de formation, personnes se trouvant en position « d'accueillants », et veillant par là-même à être dans une posture d'écoute, de respect, de considération de l'autre comme un alter ego, dans des échanges d'égal à égal, tentant de mettre ainsi en œuvre les principes d'hospitalité et de générosité ;
- d'autre part, le choix d'une pédagogie basée sur la prise en compte des contextes et des besoins d'apprentissage de la langue, en situation d'immersion. Nous adressant à des personnes considérées comme adultes et responsables, nous avons pris acte de la complexité de la situation d'immersion dans laquelle les demandeurs d'asile et les réfugiés vivent, communiquent et acquièrent le français au quotidien et nous l'avons utilisée dans nos activités de formation. Ceci en cohérence avec le principe de départ posé par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* selon lequel tout apprenant de langue, quel qu'il soit est et doit donc être considéré comme : « un acteur social ayant des tâches à accomplir » (2001 :15). L'adulte demandeur d'asile, réfugié (ou migrant) apprenant est comme tout apprenant de langue une personne agissante en situation. C'est l'analyse des situations dans lesquelles se trouvaient les demandeurs d'asile et les réfugiés que nous avons accompagnés et des actions qu'ils ont à mener à bien dans ces situations qui nous ont permis de cibler leurs besoins d'apprentissage en langue et de construire des programmes de formation ad hoc.

#### Des indicateurs de réussite concrets...

Outre les résultats exposés ci-dessus en termes d'apprentissage du français, d'autres indicateurs de réussite montrent aussi le bien fondé d'un projet d'accompagnement et de formation comme le projet FAAR :

- l'implication des participants dans le projet : participation aux réunions du comité d'orientation, aux événements publics organisés tout au long du projet avec les partenaires franciliens et européens, dans les spectacles créés au sein de l'atelier théâtre, lors d'émissions de radios ;

- l'autonomisation grandissante des personnes dans leur vie parisienne ou francilienne ;
- la construction de suites de parcours de formation et/ou l'accès au marché du travail pour les personnes reconnues réfugiées ;
- le développement associatif du Centre Culturel Franco-Tchéchène à Paris ;
- un taux de reconnaissance du statut de réfugié de 62% (pour l'ensemble des procédures conclues au 30 mai 2008).

### ... et un plaidoyer politique inaudible

Malgré ces indicateurs de réussite d'importance, les suites à donner à un projet expérimental comme le projet FAAR, après un temps de co-financement par le Fonds Social Européen, sont restées à ce jour ignorées par les Pouvoirs Publics français.

Notre propos est paradoxalement inaudible en cette période où d'un côté l'Etat met en place une politique d'intégration visant en tout premier lieu la maîtrise de la langue et la connaissances des valeurs et, de l'autre, décrète que rien ne doit se passer pour les personnes relevant de l'asile au niveau de leur intégration avant qu'elles n'aient obtenu la protection officielle de la France.

Or, les résultats d'un projet comme le projet FAAR démontrent le bien fondé d'une pratique d'accueil et d'accompagnement des demandeurs d'asile dès leur arrivée sur le sol français, car, une fois reconnus réfugiés, les personnes ont gagné une étape importante, capitale, dans leurs parcours d'intégration, en ayant pour le moins acquis un niveau élémentaire A1 ou A2 en français ainsi qu'une compréhension du fonctionnement de la société d'accueil qui leur permet d'agir de manière autonome et constructive pour la suite de leurs parcours.

Et cet accueil dès l'arrivée en France est conforme à l'esprit de la Convention de Genève de 1951 qui stipule le caractère reconnaissant du statut de réfugié, à savoir que tout demandeur d'asile doit être considéré comme un réfugié présumé. En, ce sens, les demandeurs d'asile devraient avoir les mêmes droits que les réfugiés et à tout le moins, l'accès à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil. En ces temps de soupçon généralisé sur le droit d'asile et d'utilisation de l'asile comme variable d'ajustement de la gestion des flux migratoires, notre position est minoritaire et les demandeurs d'asile sont poussés dans l'ombre de la politique d'intégration. Nous continuerons à agir pour qu'ils en sortent, parce qu'il en va de leurs possibilités d'intégration dans la société française, parce qu'il en va, en dehors de la problématique de l'asile, de la défense des droits des personnes en termes social, économique et culturel.

**« Faisons-nous confiance : l'intégration, c'est vous et nous ».**<sup>17</sup>

## **Sources**

### Institutions européennes

- Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe (2008). - Document d'orientation élaboré pour le séminaire sur « L'intégration linguistique des migrants adultes », Strasbourg, 26-27 juin 2008 : *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes*, [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)
- Commission Européenne (2005). – *Programme commun pour l'intégration, Cadre relatif à l'intégration des ressortissants de pays tiers dans l'Union européenne*. COM(2005) 389.
- Conseil de l'Union européenne (2004). – *Programme de La Haye : renforcer la liberté, la sécurité et la justice dans l'Union Européenne*. (2005/C 53/01).
- Conseil de l'Union européenne (2003). – *Directive relative au droit au regroupement familial*. – 2003/86/CE <http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga>

---

<sup>17</sup> Invitation en forme d'espoir prononcée par des demandeurs d'asile lors de l'événement de clôture du projet FAAR, le 10 novembre 2007, sur le plateau du *Théâtre du Soleil*, à la Cartoucherie de Vincennes.

- Conseil de l'Union européenne (2003). – *Directive relative aux normes minimales pour l'accueil des demandeurs d'asile dans les Etats membres*. – 2003/9/CE <http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sqa>
- Conseil de l'Europe (2001). – *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. – Didier, Paris.

#### Institutions françaises

- Hortefeux (2007). - Texte d'ouverture du débat en séance publique du projet de loi relatif à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile, par M. Hortefeux, ministre de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du co-développement, 2 octobre 2007 ([www.discours.vie-publique.fr/texte/073002953](http://www.discours.vie-publique.fr/texte/073002953))
- DGLFLF (2005). - *L'intégration linguistique des migrants adultes*, Journées de Sèvres 26-27 septembre 2005, Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris.
- Sénat (2005). - Les documents de travail du Sénat, *La formation des étrangers à la langue du pays d'accueil* – n° LC 150.

#### Publications Cimade

- Cimade (2008). – *Chemins d'espoir - Parcours de formation de demandeurs d'asile et de réfugiés en Ile-de-France*. – Rapport d'expérience du projet FAAR / programme Equal – FSE. [www.cimade.org](http://www.cimade.org)
- Cimade (2008). – *Apprendre le français, vivre dans la cité – Démarche, activités et supports de formation au français avec des demandeurs d'asile et des réfugiés en Ile-de-France*. - Rapport d'expérience du projet FAAR / programme Equal – FSE. [www.cimade.org](http://www.cimade.org)
- Cimade (2008). – *Droit d'asile : les gens de Dublin II – Parcours juridiques de demandeurs d'asile soumis à une réadmission selon le règlement Dublin II*. Rapport d'expérience du projet FAAR / programme Equal – FSE. [www.cimade.org](http://www.cimade.org)
- Cimade/Exchanges (2007). – *Empowering asylum seekers to integrate in Europe : a transnational report based on experiences in Hungary, France and England*. – Programme Equal, thème I, FSE. [www.cimade.org](http://www.cimade.org)

#### Programme EQUAL / FSE

- European Policy Forum (2007). – *Minimum standards and beyond, the contribution of Equal to a dignified standard of living for asylum seekers in Europe*, Malmö. [http://ec.europa.eu/employment\\_social/equal/data/document/0705-malmo-paper.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/equal/data/document/0705-malmo-paper.pdf)

## **Pierre Barge (Association Européenne des Droits de l'Homme) : Le droit de parler sa langue est un droit reconnu**

Le pacte européen sur l'immigration et l'asile, récemment approuvé par le Conseil européen, fait de la connaissance de la langue du pays d'accueil un des éléments clef du regroupement familial et plus généralement de la capacité à migrer dans un des pays de l'Union européenne. Outre le fait que le droit au regroupement familial est remis en cause, la question de la langue devient un argument de poids repris dans plusieurs pays européens pour justifier des restrictions à l'immigration, voir à l'asile qui est pourtant un droit d'une autre nature que celui de migrer dans un autre pays.

Il nous faut ici distinguer deux éléments, d'une part le droit de parler sa langue et d'autre part la connaissance de la langue couramment parlée dans un pays y vivre mieux, pour y faciliter son intégration.

Le droit de parler sa langue, est un droit reconnu, Ce droit à parler sa langue et de ne parler que cette langue ne saurait être la cause de restrictions pour accéder à d'autres droits. Pourtant c'est le cas pour de nombreuses minorités en Europe, pour

des demandeurs d'asile quand ils ne disposent pas de la possibilité de s'expliquer dans leur propre langue. Nul ne pourrait empêcher quiconque à s'exprimer dans sa langue dans la sphère privée, ni dans des relations partagées avec d'autres. Il est significatif, à cet égard qu'aujourd'hui, voyager aux Etats-Unis nécessite outre de parler anglais mais de parler aussi espagnol, et nul ne peut contester aux minorités hispaniques le droit de s'exprimer dans leur langue.

Par ce dernier exemple nous abordons ici l'aspect fonctionnel de la langue. Comment la pratique de la langue permet de mieux travailler et s'intégrer dans un milieu où sa langue d'origine est peu parlée ou minoritaire. Faciliter l'apprentissage de la langue pour des migrants qui par ailleurs ne disposent pas de moyens intellectuels et financiers suffisants, c'est les aider à mieux s'intégrer, et non pas à se diluer, dans un environnement où ils sont amenés non seulement à travailler mais aussi à effectuer toutes les tâches nécessaires à la vie courante : démarches administratives, usagers de services, activités commerciales,.... Ici l'usage d'une autre langue est une façon d'accéder à d'autres droits et il apparaît de facto que l'apprentissage d'une autre langue devient en lui-même un droit.

La langue, son usage, son apprentissage sont donc des droits et ne sont ni des obligations ni des devoirs. Elle est d'une part un droit qui ramène à sa propre identité et d'autre part un droit à m'exprimer et à m'intégrer dans un milieu où la connaissance de ma propre langue ne me permet pas de jouir de l'ensemble des droits dont bénéficient ceux avec qui je vis.

## **Troisième table ronde : enseigner le français aux différents publics migrants animée par Sophie Etienne, chargée de mission à la fédération nationale des AEFTI**

Présentation des intervenants : Eva est enseignante à l'U de Strasbourg/Mc Gill U (sur l'approche plurielle des langues, pédagogie de projet et inquiry based learning) parlera des mineurs étrangers isolés et du rapport particulier qu'ils entretiennent avec l'apprentissage du français relativement aux enjeux qui s'y profilent. Elle définira le contexte dans lequel s'inscrit leur apprentissage et interrogera les approches didactiques plurielles.

- Marie Ange enseignante-chercheuse (maître de conférences) en apprentissage-didactique des langues et du FLES à l'université de Nantes.

J'étais auparavant professeur des écoles dans l'académie de Toulouse. évoquera les élèves nouvellement arrivés en France dans les écoles publiques : "Quelles modalités d'accueil pour quels apprentissages ?" : présentation des dispositifs prévus pour eux parallèlement au cursus d'autres enfants et hypothèse sur l'influence des politiques variables menées dans les institutions scolaires.

- Christophe CP est coordinateur pédagogique français professionnel et formateur au sein d'astrolabe formation (93). Il intervient auprès de différentes entreprises, notamment au sein de la branche professionnelle de la Propreté. Il poursuit actuellement une recherche doctorale dans ce champ

Il parlera du français comme compétence professionnelle et des implications de la loi de mai 2004 dans la formation des migrants avec pour exemple, le secteur de la propreté. Il développera une analyse sur ce FLP comme nouvelle compétence linguistique pour les migrants. Sur les pistes à développer face à ce nouveau champ de formation, les mutations des organismes de formation et des entreprises, la prise en compte des personnes formées.

### **Eva Lemaire : Approche plurielle des langues, pédagogie de projet et inquiry based learning :**

Résumé : Les mineurs étrangers isolés, ces jeunes migrants qui tentent seuls, sans leurs parents, l'expérience de la migration, représentent une part marginale mais non négligeable de l'immigration juvénile en France. Ces élèves nouvellement arrivés atypiques entretiennent un rapport particulier à l'apprentissage du français et à la scolarisation car ceux-ci conditionnent l'octroi, à leur majorité, d'un titre de séjour. Deux années d'observation participante en tant qu'enseignante dans un centre d'accueil spécialisé, une centaine d'heures d'observation directe de classes et une douzaine d'entretiens auprès de professeurs de français exerçant dans ces structures sont à la base d'une enquête qui nous permettra d'abord d'explicitier le contexte dans lequel s'inscrivent les apprentissages et ensuite de questionner la pertinence de trois pistes didactiques et pédagogiques au regard du contexte : l'approche plurielle de l'enseignement des langues, la pédagogie de projet et l'inquiry based learning (démarche de type « résolution de problèmes »). Il s'agira de mettre en évidence non seulement les acquisitions que ces approches permettent d'envisager mais aussi les apports en terme d'accompagnement d'adolescents primo-arrivants, inscrits dans une situation pour le moins difficile. Se rejoignent ainsi propositions didactiques, accompagnement socio-éducatif et soutien psychologique (...).

Intervention :

**Approche plurielle des langues, pédagogie de projet et inquiry based learning : trois pistes pédagogiques pour envisager une dialectique entre enseignement et accompagnement socio-éducatif**

Eva Lemaire

Université de Strasbourg (Groupe d'étude sur le plurilinguisme européen) et Mc Gill University, Montréal (Migration et Ethnicité dans les Interventions de Santé et de Service social)

Les mineurs étrangers isolés, ces jeunes migrants qui tentent seuls, sans leurs parents, l'expérience de la migration, représentent une part marginale mais non négligeable de l'immigration juvénile en France. Selon le dernier rapport en date, ils seraient 2 500 à 5 000 sur le territoire français, en incluant une estimation du nombre de jeunes clandestins, méconnus des services de protection de l'enfance.

Car, en effet, ce n'est que lorsqu'ils ont été identifiés et reconnus comme « mineurs » et « isolés » par les instances compétentes que ces jeunes migrants peuvent être pris en charge par l'Aide sociale à l'enfance (ASE), du fait de la situation de carence éducative. Sans adultes responsables auprès d'eux, ces enfants et adolescents doivent normalement bénéficier d'une protection, quand bien même sont-ils rentrés illégalement sur le territoire. En Ile-de-France, des structures spécialisées ont vu le jour, au début des années 2000, pour épauler l'ASE. Ces structures endossent diverses missions : celle essentielle de mise à l'abri alors que certains jeunes sont parfois encore sous la dépendance de réseaux délinquants ou de prostitution, une mission de suivi socio-éducatif, psychologique et juridique et enfin une mission de socialisation qui passe notamment par la mise en place de cours de langue et d'activités parascolaires.

C'est sur cette dernière qu'en tant que didacticienne, nous axerons notre communication. Ces cours sont en effet essentiels dans la trajectoire d'intégration des mineurs étrangers isolés. Dans un premier temps, les activités d'apprentissage sont d'abord un prétexte pour « occuper » les adolescents, les fidéliser au centre d'accueil, leur permettre d'y trouver leur place en leur apportant également un sentiment de normalisation de la situation. Cela est surtout vrai dans les centres qui se définissent comme des centres de transit, accueillant les jeunes migrants avant même que ceux-ci n'aient été reconnus mineurs et isolés. Les cours représentent également l'opportunité d'apprendre à communiquer non seulement avec les professionnels qui les entourent, avec leurs camarades, de toutes nationalités mais aussi avec les natifs qu'ils sont amenés à rencontrer dans la société d'accueil, alors qu'ils s'y trouvent en immersion.

Dans un second temps, lorsqu'il est avéré que le projet du jeune migrant est de s'installer durablement en France, les cours remplissent un rôle évident pour faciliter le processus d'intégration, sur les plans linguistique, culturel, social et professionnel. Ces enseignements qui ont été mis en place dans les centres d'accueil de la région Ile-de-France, région qui accueille le plus de mineurs isolés et sur laquelle est centrée notre enquête de terrain, se révèlent essentiels dans la mesure où ils viennent pallier les carences du système éducatif national. Celui-ci, faute de places dans ses établissements, peine à scolariser ces adolescents dès lors qu'ils sont non francophones ou qu'ils n'ont été que peu scolarisés antérieurement. Le suivi d'une cohorte de quarante mineurs isolés de Seine-Saint-Denis indique que les adolescents suivent en effet les cours proposés à l'interne par le centre d'accueil pendant une durée moyenne de dix-huit mois avant de pouvoir intégrer l'Education nationale.

L'observation de ces mois de scolarisation à l'interne a fait l'objet de notre thèse de doctorat, dans laquelle nous posons la question du rôle que devaient/pouvaient revêtir les cours de langue au vue du contexte<sup>18</sup>. Mais dans le cadre de cette communication, c'est l'intérêt de certaines pistes didactiques et pédagogiques que nous souhaitons mettre en

---

<sup>18</sup> Il s'agit d'observation participante en tant qu'enseignante, exerçant dans un des centres d'accueil pour mineurs isolés, à laquelle s'ajoutent une centaine d'heures d'observation directe de classes et une douzaine d'entretiens auprès de professeurs de quatre structures différentes.

valeur quant à l'enseignement du français à ce public d'élèves nouvellement arrivés... pas tout à fait comme les autres. En bien des points, ce contexte éloigné de la norme, nous permet de mieux saisir, comme sous l'effet d'une loupe, la pertinence de pistes pointées par ailleurs par différents didacticiens concernant la prise en compte des langues d'origine, la pédagogie de projet et l'inquiry based learning.

C'est aussi en tant qu'enseignante de FLE, ayant exercé pendant deux ans auprès des mineurs isolés, que nous souhaitons nous livrer à cette réflexion d'ordre didactique alors que, dans l'urgence et par manque de recul, il est parfois difficile, face aux besoins énormes des apprenants, de sortir d'une logique privilégiant l'ici et maintenant.

L'enseignement du français aux mineurs isolés ne va pas en effet sans une certaine pression ressentie tant par les élèves que par les professeurs. Alors que jusqu'en 2003 et les lois dites « Sarkozy », les jeunes migrants pouvaient espérer obtenir la nationalité française du fait de leur seule prise en charge par les services sociaux, avec le durcissement des lois sur l'immigration, les mineurs isolés doivent désormais procéder à une régularisation statutaire, à leur majorité, dans le cadre du droit commun. Avant décembre 2003, les mineurs isolés pouvaient donc se projeter dans un processus d'intégration à long terme, se construisant progressivement au fur et à mesure où ils s'inscrivaient dans la société d'accueil. Avec le changement législatif, les mineurs isolés doivent désormais, sauf s'ils relèvent du droit d'asile, obtenir un titre de séjour mention « étudiant », « vie privée-vie familiale » ou « salarié ». Pour ce faire, ils devront, dans les quelque dix-huit mois qui les séparent en moyenne de la majorité, acquérir une maîtrise dite « suffisante » du français. L'inscription dans le système scolaire ou l'insertion professionnelle est aussi de nature à faciliter la procédure de régularisation, ce qui implique là encore l'apprentissage de la langue française.

Les cours de langue s'inscrivent donc dans ce contexte particulier où l'octroi du titre de séjour mais aussi le maintien de la protection sociale (dans le cadre d'un contrat jeune majeur avec l'ASE) sont corrélés avec les apprentissages.

Face à une pression que certains mineurs isolés peuvent ressentir comme « assimilationniste » - crainte d'une assimilation linguistique et culturelle -, se pose la question de la prise en compte des langues et cultures d'origine dans l'enseignement alors que l'obligation de résultats tend à entraîner une focalisation sur la langue cible.

Après avoir fait part d'une expérience menée par une enseignante d'un centre d'accueil, qui a permis non seulement de valoriser les langues et cultures des jeunes migrants jusqu'au sein du Musée de l'Homme mais aussi plus simplement d'exprimer leur crainte de perdre leurs racines, nous développerons l'intérêt des approches plurielles de l'enseignement des langues.

Dans la lignée des travaux de N. Auger et de C. Hélot, nous évoquerons la possibilité de travailler sur l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par le biais des langues d'origine représentées dans la classe. Nous pointerons non seulement les savoirs linguistiques et compétences transversales que cette approche permet de développer sur le plan des acquisitions mais aussi les apports positifs potentiels quant au rapport des jeunes migrants à l'apprentissage et quant à l'accompagnement du processus d'acculturation qu'induit toute nouvelle socialisation. En effet, si les mineurs isolés se montrent pour la plupart très désireux d'apprendre le français, on ne saurait occulter le profond remaniement identitaire que suppose l'appropriation du français, cette langue du pays d'accueil qui vient, dans les échanges du quotidien, se substituer à la langue maternelle. La prise en compte des langues maternelles nous apparaît d'autant plus importante que l'enseignement s'adresse à de jeunes migrants pour qui la rupture avec les parents, et notamment la mère puisqu'il est question de langue « maternelle », n'est pas seulement symbolique mais bien réelle.

Par ailleurs, le fait que la maîtrise du français et la scolarisation conditionnent l'octroi du titre de séjour pose également la question d'une instrumentalisation des apprentissages. Alors que ceux-ci représentent clairement un moyen de faciliter la procédure de régularisation, dans quelle mesure les apprentissages ne sont-ils pas investis à cette seule fin ? La propension des mineurs isolés à intégrer des centres de formation en alternance, dans les secteurs d'emploi en tension, atteste déjà, dans une certaine mesure, de leur volonté de plier leur trajectoire socioprofessionnelle aux critères de régularisation

d'une immigration « choisie ». Sur le plan de l'apprentissage du français, cette instrumentalisation est aussi perceptible lorsque les adolescents, après plusieurs mois de prise en charge dans les centres d'accueil, découragés à l'idée de ne pas rejoindre une formation plus formelle, ne semblent plus trouver d'intérêt aux cours qui leur sont proposés, d'autant plus qu'ils maîtrisent désormais suffisamment le français pour communiquer.

Afin de restaurer le sens des apprentissages, l'approche développée dans le cadre de l'inquiry based learning nous apparaît comme une piste pertinente à explorer. Dans cette optique, l'enseignement est organisé autour des questions que posent les élèves et auxquelles ils sont invités à répondre par eux-mêmes, le professeur étant présent pour les guider dans leur recherche. Alors que l'une des enseignantes rencontrées au cours de l'enquête s'interrogeait sur la pertinence de « gaver » les apprenants avec « tout notre savoir » alors que ces derniers ne sont pas toujours prêts à le recevoir, l'inquiry based learning implique au contraire les élèves dans la construction d'un savoir qu'ils ont eux-même sollicité. Cette approche, inspirée des pédagogies de Dewey, Freire ou encore Piaget, repose donc sur la motivation et l'implication des élèves. Elle entend rendre les élèves acteurs du processus d'apprentissage, ce qui nous semble intéressant dans un contexte où les mineurs isolés en viennent parfois à perdre le sens des apprentissages, face à l'enjeu de régularisation auquel ils sont liés. Une telle approche peut être envisagée dans l'enseignement de la langue française mais aussi dans d'autres disciplines, des ponts pouvant être ménagés entre les différentes matières.

L'inquiry based learning nous semble d'autant plus intéressant qu'il dessine des pistes pour répondre aux problèmes que pose l'enseignement du français dans les centres d'accueil. L'un de ces problèmes, pragmatique, a trait à la gestion des sorties et entrées continues des apprenants dans la structure et de l'hétérogénéité des niveaux qui en résulte, obligeant souvent l'enseignant à mettre en œuvre différentes activités d'apprentissage. Avec l'inquiry based pedagogy, les élèves apprennent à travailler en autonomie, ce qui permet à l'enseignant de réserver plus facilement une partie de son temps à un suivi resserré auprès de quelques élèves qui en auraient besoin.

Une autre difficulté observée dans les centres d'accueil est que les cours s'y déroulent en marge des programmes de l'Education nationale, ce qui ne prépare guère à l'intégrer. Si la plupart des centres d'accueil auxquels nous avons eu accès ont diversifié leur offre éducative et ne propose pas que des cours de langue, l'inquiry based learning a cet intérêt certain qu'il implique à la fois l'apprentissage du français et d'autres savoirs disciplinaires. Ces activités seraient ainsi à même de préparer les mineurs isolés à une future scolarisation en classe « ordinaire », où le français n'est plus seulement une langue à apprendre mais aussi le média d'une communication qui vise des apprentissages autres que linguistiques.

Cette pédagogie rejoint en outre bien souvent la pédagogie de projet et induit donc une projection de l'activité dans la durée. Cette dimension n'est guère négligeable dans la situation où se trouvent les mineurs isolés, dans une temporalité paradoxale faite d'un présent confus, d'un passé occulté ou au contraire trop présent, et d'un futur incertain.

En effet, pour les mineurs étrangers isolés, le passé est particulièrement présent : il représente, outre la socialisation antérieure, les attaches familiales dont ils sont maintenant coupés. Ce passé est régulièrement évoqué par les éducateurs et l'administration française qui tentent de connaître la trajectoire de vie du jeune. Il pèse également sur la vie des mineurs isolés qui ont à rembourser une dette contractée pour leur venue en France. Mais le passé est aussi nié. Certains jeunes déclarent vouloir le gommer de leur vie: ils désirent oublier des souvenirs douloureux (viol, guerre, prostitution) ou remiser dans un coin de leur mémoire un passé avec lequel ils n'ont plus d'espoir de renouer. Le passé est aussi occulté dans la mesure où nombre d'entre eux ont décidé de vivre avec une identité et un passé fictifs, qu'ils doivent désormais assumer. Quant au futur, il est celui vers lequel sont déployés tous les efforts d'intégration. Mais il demeure incertain. Ainsi, si le présent est à la fois suspendu entre poids du passé et poids du futur, paradoxalement, il apparaît aussi hypertrophié. Certains adolescents semblent de fait s'enfermer dans le cocon temporaire qu'offre la prise en charge de l'Aide sociale à l'enfance. Ce phénomène se donne à voir notamment sous la « façade » d'une surconsommation effrénée de biens matériels, déconnectée de toute réalité sociale passée

ou à venir. Mais il se traduit aussi dans la difficulté des mineurs isolés à s'investir dans une activité qui ne s'inscrit pas seulement dans l'immédiateté. Les enseignants peinent ainsi à mener une même activité sur plusieurs séances. Cahiers oubliés, notes de cours jetées, groupes instables dans leur composition, investissement qui se délite au fur et à mesure que passe le temps, plusieurs éléments concourent à mettre en échec les projets impliquant une temporalité autre que le court terme. Cette capacité à se projeter dans le temps et à maintenir un investissement est pourtant essentielle dans l'optique d'une scolarisation ou d'une formation professionnelle future. Cette pédagogie de projet permet alors de travailler sur les conditions de l'apprentissage et non seulement sur les contenus de cet apprentissage.

Une telle approche permet en outre de rétablir les mineurs isolés dans une dynamique d'empowerment, en ce sens qu'elle leur permet de mettre de mobiliser les moyens nécessaires à la réalisation d'un événement dont ils auront été les moteurs, de mesurer leur capacité à avoir une prise sur le monde. Par empowerment, on entend ce processus par lequel un individu prend le contrôle, le « pouvoir » sur sa propre vie, analyse sa situation et mobilise les ressources nécessaires pour satisfaire ses besoins et désirs. Alors que la vie des mineurs isolés leur échappe en bien des points, avec des procédures de placements, de scolarisation, de régularisation qu'ils ne maîtrisent que partiellement, il semble intéressant de redonner à ces jeunes migrants une partie de cette maîtrise, ne serait-ce que dans le cadre de la scolarisation de substitution que leur offrent les centres d'accueil.

Ayant organisé une rencontre avec les jeunes migrants d'une autre structure d'accueil, ce qui permit de travailler sur l'invitation, la lettre et autres contenus langagiers, ou ayant mis au point une exposition qui fut montée dans différents lieux publics prestigieux, toute aussi riche sur le plan des acquisitions, les mineurs isolés renouent avec une estime de soi parfois en berne, par la valorisation du travail effectué, et se donnent l'occasion de s'ouvrir à de nouveaux horizons.

Ce sont donc trois pistes didactiques et pédagogiques que nous proposons d'illustrer en regard de ce contexte spécifique qu'est l'enseignement aux mineurs isolés au sein des centres d'accueil spécialisés. Il s'agira de mettre en évidence non seulement les acquisitions qu'elles permettent d'envisager mais aussi les apports en terme d'accompagnement d'adolescents primo-arrivants, inscrits dans une situation pour le moins difficile. Se rejoignent ainsi propositions didactiques, accompagnement socio-éducatif et soutien psychologique. Le monde des apprentissages rejoint le monde réel dont il serait illusoire de penser qu'il reste à la porte de la classe. Plutôt que de s'ignorer, ils viennent s'étayer l'un l'autre, profitant d'une institution où enseignement et suivi socio-éducatif ont la possibilité de coopérer en un même lieu.

## BIBLIOGRAPHIE

AUGER N., 2005, *Comparons nos langues : Une démarche d'apprentissage du français pour enfants de langue non-maternelle français* (DVD, CRDP de Montpellier)

BLOCQUAUX Jean, BURSTIN Anne et GIORGI Dominique (2005) *Mission d'analyse et de propositions sur les conditions d'accueil des mineurs étrangers isolés en France, rapport n° 2005010*. Inspection générale des affaires sociales.

CAMILERI C. *et al.* (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF, 4e ed

CUMMINS John (1996) *Negotiating identities, Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: C.A.B.E.

DABENE Louise et DEGACHE Christian (1996) « Comprendre les langues voisines », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°104, pp. 389-512.

GIOUX A-M. et al. (1991) *Temps et apprentissages : perspectives nouvelles de gestion liées à la notion de cycle et à la démarche de projet*. Bordeaux : CRDP

HELOT C. (2007) *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan

LEMAIRE E. (2007) *Enseignement du français langue étrangère et langue seconde en situation d'urgence et de traumatisme, le cas des mineurs étrangers isolés*. Thèse en Didactique des langues et des cultures, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle

LEMAIRE E. (2006) « L'intégration des mineurs étrangers isolés : l'école, un passeport pour l'intégration socioprofessionnelle ? », *Ville-Ecole-Intégration Diversité, L'école et l'emploi*, n°146. Paris : CNDP-CRDP, Scéren, pp. 97-102

PERRENOUD P. (1999) *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* sur [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html)

ROLLAND Jean-Marie (2004) *Rapport parlementaire n°1864*, enregistré à la présidence de l'assemblée nationale le 13 octobre 2004.

WEISS M. et GROSS M-M. (1997) *La pédagogie du projet et l'initiation à la lecture*. Paris : A. COLIN

**Marie Ange DAT : Les ENAF (élèves nouvellement arrivés en France) dans les écoles publiques : quelles modalités d'accueil pour quels apprentissages?**<sup>19</sup>

**Résumé :** L'intégration sociale en France d'adultes d'origine étrangère dépend en partie de l'accueil que l'institution scolaire a pu ou voulu leur offrir. Les enseignants concernés par l'accueil des élèves étrangers constatent empiriquement que les dispositifs prévus sont très différents selon les académies et conduisent à des apprentissages variables. Notre objectif sera ici de passer en revue les dispositifs d'accueil des ENAF les plus couramment mis en place par l'Education nationale, relativement notamment à l'apprentissage du FLES (Français Langue étrangère et seconde), et de les comparer avec les parcours scolaires des enfants. Notre recherche se fonde sur une série d'enquêtes réalisées dans plusieurs académies (Nantes, Toulouse, Bordeaux et Grenoble), sur la base d'entretiens avec les corps d'inspection à divers niveaux de responsabilité, les conseillers pédagogiques et professeurs ressources, les professeurs des écoles impliqués dans les classes CLIN -classes d'initiation au langage-, ainsi que les CASNAV<sup>20</sup>. Notre principale hypothèse porte sur l'influence des différentes politiques menées par l'institution scolaire, politiques souvent très différentes selon les lieux et les personnes impliquées, sur les apprentissages réalisés par les enfants concernés.

**Références**

MEN (2002) BO spécial n°10 du 25-04-2002 C. n° 2002-063 du 20-3-2002

Cuq, J.P. (dir.), (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris.

Peutot, F., (2004), Rapport d'expérience sur l'enseignement du français en classe CLIN

<http://pagesperso-orange.fr/fabrice.peutot/curriculum.html> (dernière consultation novembre 2007)

Verdelhan-Bourgade, M., (2002), *Le français de scolarisation Pour une didactique réaliste*, PUF, Paris.

Verdelhan-Bourgade, M., (2007), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, De Boeck, Paris.

---

<sup>19</sup> Se reporter à l'article de Marie-Ange Dat & Nathalie Spanghero-Gaillard, (2009), « Quels dispositifs d'accueil pour les ENAF (élèves nouvellement arrivés en France) dans les écoles publiques? Un début d'état des lieux », in Lucile Cadet, Jean-Marc Mangiante et Isabelle Laborde-Milaa (coords.), "Langue(s) et intégration scolaire", Le Français Aujourd'hui, n° 164-février 2009, Armand Colin.

<sup>20</sup> CASNAV Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage

## Christophe Portefin : Quand le français devient une compétence professionnelle : implications de la loi du 4 mai 2004 dans la formation des migrants.

Résumé : Depuis la loi du 4 mai 2004 relative a la formation professionnelle et au dialogue social, l'article L6111-2 précise que : « *Les actions de lutte contre l'illettrisme et en faveur de l'apprentissage de la langue française font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie.* ».

Compte tenu de cette inscription, le français peut donc être en pris en charge, ipso jure, dans le cadre de la Formation Professionnelle Continue (FPC). Nous pouvons donc supposer que les salariés, les entreprises et les OPCA dirigent une partie de leur demande de formation *en faveur* du français.

Les organismes de formation se doivent donc de répondre en proposant une offre adéquate à la demande d'autant plus que les besoins sont réels auprès d'une population de migrants en poste dans de nombreuses branches professionnelles.

Dans le cadre de ce colloque, nous nous proposons de travailler sur une « formation aux écrits professionnels »<sup>21</sup> en cours au sein de la Branche professionnelle de la propreté. Pour cela nous analyserons différents documents (référentiels, scenarii pédagogiques, séquences pédagogiques) mettant en valeur le français tel qu'il est ou devrait être transmis durant les séances de formation.

Nous réfléchirons alors à ce Français Langue Professionnelle (FLP) ou français en contexte professionnel, nouvelle compétence linguistique transmise aux migrants. Nous nous interrogerons sur les limites de cette vision inscrite dans un texte juridique face aux enjeux actuels de la réforme de la FPC. Enfin nous explorerons les pistes à développer dans la formation de formateurs et sur les compétences qu'ils doivent développer face à ce nouveau champ de la formation, bien différent du FLE ; la mutation nécessaire des organismes de formation et des entreprises ; la prise en compte des personnes formées.

**Christophe PORTEFIN**

[christophe.portefin@laposte.net](mailto:christophe.portefin@laposte.net) / [cportefin@astrolabeformation.org](mailto:cportefin@astrolabeformation.org)

**Christophe Portefin**, formateur de FLE, spécialisé en FOS/FLP/FCP, coordinateur pédagogique du FLP/FCP au sein d'Astrolabe Formation (93), participe aux travaux au sein du CLP et à l'équipe de recherche PLIDAM (INALCO) dirigée par G.Zarate. Ses domaines de recherche sont la sociolinguistique, l'écolinguistique, les langues minoritaires et le français langue/compétence professionnelle FLP/FCP.

### **Quand le français devient une compétence professionnelle : implications de la loi du 4 mai 2004 dans la formation des migrants**

Mots clefs : *Code du travail / Approches didactiques / Français Langue Professionnelle (FLP) / Français Compétence Professionnelle (FCP) / Formation Professionnelle Continue (FPC) / Formation pour adultes / Mutation de la formation.*

Depuis la loi du 4 mai 2004<sup>22</sup> relative a la formation professionnelle et au dialogue social, l'article L6111-2 du Code du travail précise que : « *Les actions de lutte*

---

<sup>21</sup> Cette formation a été mise en place par le FAF Propreté, organisme collecteur des fonds de formation de la branche.

<sup>22</sup> Loi n° 2004-391. Cette nouvelle loi suit directement le mouvement annoncé suite au Conseil européen extraordinaire de Lisbonne des 23-24 mars 2000.

*contre l'illettrisme et en faveur de l'apprentissage de la langue française font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie. ».*

Auparavant, un salarié qui demandait à se former en français pouvait voir sa demande refusée car non éligible au plan de formation<sup>23</sup> de l'entreprise, quelle que soit le type d'action catégorisée au sein de ce plan (actions visant à assurer l'adaptation du salarié au poste de travail ; actions liées à l'évolution des emplois ou participant au maintien dans l'emploi ; actions ayant pour objet le développement des compétences des salariés<sup>24</sup>).

Compte tenu de cette inscription en 2004, le français peut dorénavant être en pris en charge, ipso jure, dans le cadre de la Formation Professionnelle Continue (FPC). C'est ce que nous nous proposons de présenter au travers d'une expérience en cours auprès de salariés de la branche professionnelle de la propreté.

Afin de resituer notre communication nous ferons un point sur la réforme en cours de la formation professionnelle continue, réforme qui pourrait avoir des implications dans l'expérience que nous présenterons au point suivant. Enfin nous nous interrogerons sur la didactique du français qu'une telle formation implique, notamment dans les années à venir.

### **Petit retour en arrière**

Si le français est entré de plein fouet dans le code du travail, nous pouvons le rattacher à la mise en place de l'officialisation du français au sein du droit en France. Face à cette mise en avant de la langue française, nous pouvons voir que non seulement les Français ont cette langue comme langue officielle mais que les étrangers, également, doivent la posséder s'ils veulent résider en France pour d'autres activités que touristiques. Nous pouvons présenter brièvement cette évolution dans le tableau suivant :

---

<sup>23</sup> Le plan de formation est en cours de négociation entre les partenaires sociaux, cf infra.

<sup>24</sup> Articles L. 6312-1, L. 6321-1, L. 6321-2, L. 6321-3 et L. 6321-6 du Code du travail.

La langue française en France	La langue française et les étrangers
<p style="text-align: center;"><b>1992</b></p> <p style="text-align: center;">«La langue de la République est le français»<sup>25</sup></p>	<p style="text-align: center;"><b>2004</b></p> <p style="text-align: center;">« ...s'obliger à parler le Français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer... qu'au domicile, la seule langue parlée soit le français »<sup>26</sup></p>
<p style="text-align: center;"><b>1994</b></p> <p>« Langue de la République en vertu de la Constitution, la langue française est un élément fondamental de la personnalité et du patrimoine de la France. Elle est la langue de l'enseignement, du travail, des échanges et des services publics. »<sup>27</sup></p>	<p style="text-align: center;"><b>2006</b></p> <p>« Les personnes de nationalité étrangère et les Français non francophones, non titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire français, peuvent se voir délivrer par le ministre chargé de l'éducation nationale un diplôme initial de langue française, qui leur est réservé »<sup>28</sup></p>
<p style="text-align: center;"><b>2004</b></p> <p>« Les actions de lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie. »<sup>29</sup></p>	<p style="text-align: center;"><b>2007</b></p> <p>« L'étranger admis pour la première fois au séjour en France ... et qui souhaite s'y maintenir durablement, prépare son intégration républicaine dans la société française. A cette fin, il conclut avec l'État un CAI, traduit dans une langue qu'il comprend, par lequel il s'oblige à suivre une formation civique et, lorsque le besoin en est établi, linguistique »<sup>30</sup></p>

Dès lors, il est clair que pour travailler en France, il est indispensable, voire obligatoire, d'utiliser le français, ce qu'elle que soit son origine. Les dispositifs mis en place récemment devraient donc permettre à tous de maîtriser le français afin de travailler, voire d'obtenir un avenir avec plus de possibilités dans le monde du travail. Cependant, une profonde réforme de la formation professionnelle continue (FPC)<sup>31</sup> pourrait encore changer cette situation, réforme en cours.

<sup>25</sup> Loi constitutionnelle n° 92-554 du 25 juin 1992.

<sup>26</sup> Rapport BENISTI sur la prévention de la délinquance 2004.

<sup>27</sup> Loi du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française.

<sup>28</sup> Décret du 19 décembre 2006 instituant le DILF.

<sup>29</sup> Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social.

<sup>30</sup> Loi du 20 novembre 2007 relative à la maîtrise de l'immigration, à l'intégration et à l'asile.

<sup>31</sup> Nous utiliserons désormais cet acronyme pour parler de la Formation Professionnelle Continue.

## La réforme en cours de la FPC

Depuis plusieurs années déjà, les pouvoirs publics se questionnent relativement à la FPC : sert-elle à quelque chose ? A qui profite-t-elle majoritairement ? Quels sont ses objectifs ? Qui forment qui ? Etc...

Pour dresser un panorama des pistes suivies aujourd'hui, pistes qui servent aux partenaires sociaux (syndicats de salariés et syndicats patronaux, cabinet du Premier ministre), il est possible de dresser un inventaire de ce qui s'est écrit depuis 2006 :

### Rapport SEILLIER, 2006

- FPC marquée par trois maux : complexité, cloisonnements et corporatismes, d'où les propositions suivantes
- Sécuriser l'accès à l'emploi par la qualification
- Elargir l'accès à la formation par l'individualisation et la responsabilisation
- Optimiser l'appareil de formation par l'innovation et l'évaluation
- Rationaliser et optimiser les circuits de financement avec la négociation
- Construire la gouvernance

### Rapport FERRACI, 2008

- Clarifier les compétences entre acteurs
- Poser un « droit à la formation différée »
- Sécuriser les parcours professionnels
- Faire évoluer CIF<sup>32</sup> et DIF<sup>33</sup>
- Repenser le financement de la FPC
- Faire évoluer les OPCA<sup>34</sup>
- Accroître les capacités d'anticipation, la transparence et l'évaluation de l'ensemble du système
- Améliorer la qualité de l'offre de formation

### Conseil de la modernisation des politiques publiques, 2008

- Efficacité et efficience de la FPC à prouver
- Réforme de la FPC en cours (État, régions, syndicats, patronat)
- L'ANAEM<sup>35</sup> prendra seule en charge la formation linguistique des migrants

### Conseil d'orientation pour l'emploi, 2008

- Priorité à donner aux moins diplômés (chômeurs et salariés), aux petites entreprises, aux seniors
- Évaluer la qualité des formations
- Repenser les financements (fin de la contribution obligatoire entreprise)

### Rapport de la Cours des comptes, 2008

- Diminution, voire disparition des OPCA
- Regroupement des GRETA<sup>36</sup> et AFPA<sup>37</sup>
- Chéquier formation tout au long de la vie attribué à chaque salarié

---

<sup>32</sup> Congé Individuel de Formation.

<sup>33</sup> Droit Individuel à la Formation.

<sup>34</sup> Organisme Paritaire Collecteur Agréé.

<sup>35</sup> [Agence Nationale d'Accueil des Etrangers et des Migrations.](#)

<sup>36</sup> Carte des groupements d'établissements publics locaux d'enseignement.

<sup>37</sup> Association nationale pour la formation professionnelle des adultes.

Accord national interprofessionnel sur le développement de la formation tout au long de la vie professionnelle, la professionnalisation et la sécurisation des parcours professionnels, 07 janvier 2009, encours de signature

- Sécurisation des parcours professionnels pour financer les formations des salariés les moins qualifiés et des demandeurs d'emploi.
- Formation de 500 000 salariés supplémentaires parmi les moins qualifiés.
- Formation de 200 000 demandeurs d'emploi de plus qu'aujourd'hui en fonction d'offres d'emploi déposées par des entreprises ou de besoins identifiés par les organisations professionnelles...
- Contrat de professionnalisation pour les publics les plus éloignés de l'emploi.
- Portabilité du DIF
- Demande d'abondement pour le CIF pour les salariés les moins qualifiés
- Favoriser l'acquisition d'un socle de compétences intégrant la capacité à travailler en équipe, l'informatique et la bureautique, la pratique d'une langue étrangère.
- Conseil national d'évaluations de la formation professionnelle créé

Finalement, cet ANI du 07 janvier 2009 a repris de façon pratique une partie des recommandations faites depuis 2006. Il est probable que d'autres mesures seront prises dans les mois et années qui viennent.

### **La formation professionnelle aujourd'hui**

Face à ces changements juridiques, d'autres événements plus mercantiles ont profondément changé le champ de la FPC. Alors que de nombreux organismes de formation fonctionnaient selon un régime d'enveloppes publiques (Régions, Etat, Europe), ces fonds plus ou moins garantis diminuent, voire disparaissent. De plus le code des marchés publics a modifié les règles du jeu : alors qu'il y avait de la place pour de nombreux organismes de formation, la modification des appels d'offre, réservés désormais à de gros marchés, ont entraîné la disparition de nombreux organismes qui de dimension locale ou départementale n'ont pas la capacité à passer au niveau régional ou national.

L'emploi étant la priorité en ce moment, la diminution des fonds publics et le passage informel de la formation du public vers le privé changent la personification des publics amenés à suivre des formations. Pour être formé, il faudra travailler car c'est l'employeur qui paiera la formation et non l'Etat. Le principe de la « formation tout au long de la vie » semble donc un peu galvaudé car l'emploi pourrait devenir le sésame avant toute formation.

Entre l'ANI qui devrait être signé et la réalité du terrain, il semblerait qu'un écart soit creusé. Face à ces changements, certaines expériences de formation existent, mises en place notamment par les branches professionnelles de certains métiers, comme celle de la propreté.

### **La « Formation aux écrits professionnels »**

Depuis 10 ans, la branche de la « Propreté et Services Associés » a mis en place une formation financée par le FAF<sup>38</sup> Propreté, OPCA de la branche. Ce module de formation de 250 heures est destiné aux salariés et futurs salariés et son objectif principal est de « Permettre aux salariés et aux nouveaux embauchés d'acquérir les bases de l'expression orale et écrite ainsi que la lecture du français à partir du vocabulaire

---

<sup>38</sup> Fonds Assurance Formation.

*professionnel et ce, quels que soient leurs niveaux linguistique et professionnel* <sup>39</sup>». Une enquête relative à cette formation organisée par l'Observatoire des Métiers et des Qualifications de la Propreté a permis de constater que presque 1000 salariés avaient été formés entre 1999 et 2006.

Un cabinet conseil<sup>40</sup> pilote la formation auprès des organismes de formation habilités auprès du FAF Propreté après appel d'offre. Pour plus de pertinence, deux journées de formation obligatoire à la connaissance de la branche professionnelle, des métiers de la propreté et de l'utilisation d'outils pédagogiques sont dispensées aux formateurs intervenant auprès des salariés.

Ces derniers seront ainsi prêts à utiliser de nombreuses ressources pédagogiques créées par tous les formateurs du dispositif, ressources disponibles qui sont obligatoirement mutualisées et qui appartiennent au FAF Propreté.

### **L'expérience en cours**

Afin d'illustrer cette formation aux « Ecrits professionnels » au sein de la branche propreté, nous prendrons l'exemple de 4 groupes de salariés en cours de formation.

- Typologie des stagiaires en formation :  
Les groupes étaient constitués au départ<sup>41</sup> de 33 personnes (dont 13 femmes) âgés de 20 à 58 ans.  
Le parcours curriculaire est très varié allant de l'absence de scolarisation à un passage de deux ans à l'université.  
En général les stagiaires ont une ancienneté notable (en moyenne 5-10 ans) dans la propreté.  
Leurs origines géographiques sont très variées ; plus de 20 langues<sup>42</sup> parlées et/ou écrites se côtoient : arabe, maure, malgache, tamoul, anglais, espagnol, français, portugais, serbe, akan-twi, bambara, comorien, dioula, fanti, fulé (peul), ga, (sarakolé) soninké, twi, wolof, pidgin (twi-français), ma langue, notre langue, langues ghanéennes.
- Conditions de la formation :  
La formation aux « Ecrits professionnels », telle qu'elle est prévue au sein du dispositif, dure 250 heures. Les conditions de déroulement peuvent varier d'une entreprise à l'autre. Présentement, elle se rythme selon deux demi-journées (2X3heures) par semaine. De plus, dans le cadre d'un projet de l'entreprise cliente, il est prévu un accompagnement avec les salariés du client à raison d'1 heure de tutorat/parrainage par semaine.  
Enfin la formation se déroule dans les locaux de l'entreprise cliente.  
Les horaires de formation ont été calés, au mieux, en fonction de l'emploi du temps des salariés. Les groupes sont donc répartis selon les possibilités en terme de planning de chaque salarié, ni selon leurs besoins, ni leurs niveaux.

Les groupes ainsi constitués se répartissaient, au début de la formation selon le schème suivant :

---

<sup>39</sup> In « Formation aux écrits professionnels », document de promotion du FAF Propreté auprès de ses entreprises adhérentes.

<sup>40</sup> Récif SA.

<sup>41</sup> Entre temps, certains salariés ont abandonné, d'autres ont démissionné.

<sup>42</sup> Les noms des langues sont ceux donnés par les stagiaires eux-mêmes.

Groupe1	Groupe2	Groupe3	Groupe4
1 alpha FLS	2 alphas FLS	1 alpha FLE intermédiaire ESL	1 post-alpha FLE ESL
2 post-alphas FLS	1 post-alpha FLS	1 post-alpha FLS	2 alphas FLS
2 FLE intermédiaires	2 FLE débutants	3 FLE avancés dont 1 ESL	1 illettré
2 FLE avancés	1 FLE faux-débutant	1 FLS avancé	1 post-alpha FLS
	2 FLE intermédiaires +	2 FLE intermédiaires	1 FLE débutant ESL
			4 FLE intermédiaires dont 1 ESL et 1 FLS

43

Autant dire que l'hétérogénéité est de rigueur, d'où une didactique souple et individualisée selon les profils linguistiques des stagiaires et les salariés qu'ils sont au sein de la branche professionnelle de la propreté.

### Quelle didactique ?

Les formateurs travaillant au sein de ce dispositif disposent d'outils pour les aider à mettre en place la didactique la plus adaptée à ce public marqué par sa diversité linguistique, sa diversité culturelle, sa diversité de métiers.

Ces outils sont constitués, d'une part, par les ressources mutualisées depuis le début du dispositif par l'ensemble des formateurs. Pour cela une banque de données disponible sur DVD est transmise à chaque organisme de formation habilité. Toutes les séquences pédagogiques, tous les scénarii créés y sont répertoriés intégralement, sans tri.

D'autre part, des référentiels linguistiques (issus du CRAPEL<sup>44</sup> de Nancy 2 et d'organismes de formation pour les CQP<sup>45</sup> laveur de vitres, agent de rénovation, agent machiniste classique et chef d'équipe) permettent aux équipes de disposer d'un fil conducteur garant des pratiques langagières observées sur le terrain.

Grâce à ces outils et à un travail d'ingénierie pédagogique nécessaire pour chaque nouvelle entreprise, chaque nouveau groupe, chaque salarié, il est possible de répondre à la demande de l'entreprise et aux besoins des salariés, c'est-à-dire :

- Une demande de français professionnel pour la propreté,
- Des besoins différents d'écrit, d'oral, d'interactions,
- Des besoins professionnels et personnels,
- Avec la nécessité d'analyser régulièrement l'évolution des besoins et de la demande en fonction de la progression et de l'évolution de chaque salarié au sein de la formation et au sein de son activité professionnelle.

Afin de mieux gérer cette didactique du français en situation professionnelle, il est demandé<sup>46</sup> aux formateurs de produire des scénarii incluant des objectifs linguistiques intermédiaires et des objectifs professionnels. Ceci permet ainsi de ne jamais perdre ce double objectif et de cibler les acquisitions en fonction des besoins des salariés dans leur travail. La nécessité de concilier les deux vient donc de fait.

<sup>43</sup> FLS pour Français Langue Seconde, FLE pour Français Langue Etrangère, ESL pour English Second Language, alpha pour analphabète, post-alpha pour alphabétisé, illettré pour Français scolarisé dans le système français. Les niveaux correspondent à la nomenclature couramment utilisée au sein des organismes de formation travaillant auprès de ces publics.

<sup>44</sup> Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques En Langues.

<sup>45</sup> Certificat de Qualification Professionnelle.

<sup>46</sup> Par l'organisme chargé de l'ingénierie de la formation (Recif sa, cf. note 12).

Avec un public aussi divers et des objectifs linguistico-professionnels posés, autant dire qu'il ne s'agit plus du faire du FLE mais du Français en situation professionnelle dans lequel se mélangent différents champs didactiques, notamment :

- L'apprentissage du lire/écrire/compter ou alphabétisation en situation professionnelle,
- L'approfondissement du lire/écrire/compter/communiquer/interagir à l'oral et l'écrit dans des situations de travail,
- Du FLE appliqué au travail pour des personnes exerçant une activité professionnelle sans jamais l'avoir formalisée,
- La mise en confiance face à l'écrit pour des publics dits « illettrés »,
- La communication, quelque soit le degré de connaissance du français, face à ses collègues, sa hiérarchie et, surtout, les clients.

Afin de préciser à quoi peut ressembler la définition de tels objectifs, nous vous proposons deux exemples de scénarii dans lesquels nous pourrions retrouver le lien créé entre linguistique et professionnel. De plus, même si cela n'apparaît pas clairement écrit dans les scénarii présentés, il est évident que ce qui est travaillé durant ces séances rejaillira indubitablement dans le personnel de chaque individu formé, la langue ne se réduisant pas à du linguistique et du professionnel.

Af1scr030

#### Scénario de la séance n°30

Le : 02/10/2008

Horaires : 10h00-13h00

---

##### OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES LINGUISTIQUES :

- Conjuguer les verbes des 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> groupes à l'indicatif présent
- Utiliser à l'oral et l'écrit les verbes des 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> groupes à l'indicatif présent
- Distinguer à l'écoute les sons [u] et [y]
- Ecrire les sons [u] et [y]
- Distinguer les sons [a] et [i]
- Reconnaître la graphie [a] et [i]

##### OBJECTIFS PROFESSIONNELS :

- Relater un événement actuel et habituel
- Parler de son activité actuelle et future
- Interagir à l'oral
- Comprendre et se faire comprendre par ses collègues et les clients

Af2scr037

#### Scénario de la séance n°37

Le : 29/10/2008

Horaires : 14h30-17h30

---

##### OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES LINGUISTIQUES :

- Lire l'heure
- Se repérer dans le temps
- Interagir à l'oral
- Expliquer et argumenter à l'oral

##### OBJECTIFS PROFESSIONNELS :

- Connaître et lire les horaires de travail
- Connaître et lire les horaires d'ouverture/fermeture des sites
- Parler et s'exprimer relativement à un événement professionnel
- Favoriser le dialogue interculturel

## Quelques pistes pour l'après 2004...

Face à ce panorama de la réforme de la FPC en cours et cette expérience au sein de la branche professionnelle de la propreté, nous pouvons relever différents points posant questions et demandant à être précisés, étudiés dans les mois et années à venir :

### Français compétence professionnelle et formateurs

Faire face à de telles formations demande des compétences en FLE, FOS, FLP, alphabétisation, illettrisme d'où l'obligation de former les formateurs à ces différents champs,

L'individualisation de la formation et l'adaptation à la demande que ce type de formation implique nécessite expérience et volontarisme, d'où des formateurs motivés,

Des outils didactiques adéquats s'imposent de fait: référentiels linguistiques par branche professionnelle (FAF Propreté et autres branches), référentiels linguistiques par fonctions (métiers), tout cela nécessite une collaboration impérative entre les entreprises, les OPCA, l'université et les organismes de formation.

### Français professionnel et réforme de la FPC

Les OPCA et OPCALIA<sup>47</sup> s'y mettent (Uniformation, FAF Propreté, Aref BTP...<sup>48</sup>), notamment par des formations destinées aux savoirs de base ou savoirs fondamentaux : l'ANI du 07 janvier 2009<sup>49</sup> parle de socle de compétences,

Les entreprises ne semblent pas encore entrées dans ce mouvement que ce soit par manque d'information, défaut de financement ou désintérêt, entre autres...

Les organismes de formation ne sont pas forcément prêts à s'y mettre, les formateurs non plus...

La réforme de la FPC risque de chambouler les données.

### Risques et dérives

A faire du trop professionnel, on risque de confondre « Langue » et « Langue de travail »,

L'individualisation demande de la préparation / La connaissance des métiers et de la branche professionnelle demande du temps : qui va payer?

Il est impératif de concilier Économie et Pédagogie, comment équilibrer l'un sans pénaliser l'autre ?

2009 va marquer assurément un tournant dans la FPC, notamment au niveau organisationnel, quant à son financement et en une transformation du paysage de la FPC tel qu'il subsiste encore.

La prise en compte des problématiques linguistiques et des savoirs fondamentaux (de base ou socle de compétences) ne peut qu'aider les salariés et futurs salariés à atteindre plus de mobilité et progression professionnelle et personnelle. Même s'il ne s'agit pas d'une action philanthropique, nous pouvons supposer que les salariés, les

---

<sup>47</sup> Organisme paritaire collecteur agréé (OPCA) interprofessionnel et régional.

<sup>48</sup> Uniformation est l'OPCA de la branche professionnelle de l'économie sociale, Aref BTP de la branche des Bâtiments et Travaux Publics.

<sup>49</sup> Cf. supra.

entreprises et les OPCA vont diriger une partie de leur demande de formation *en faveur* du français et savoirs fondamentaux, ce qui ne pourra que bénéficier à tous, quelques soient les intérêts que chaque partenaire y trouvera.

Les organismes de formation se doivent donc d'y répondre en proposant une offre adéquate à la demande d'autant plus que les besoins sont réels auprès d'une population en difficulté et pourtant en poste dans de nombreuses branches professionnelles. Tout cela sera possible avec des formateurs déjà bien formés en amont<sup>50</sup> et une garantie d'un équilibre entre le financier et le pédagogique, garant de la stabilité des structures et de la qualité des formations.

### Médiagraphie

AFRIAT C., GAY C., LOISIL F., Mobilités professionnelles et compétences transversales, Centre d'analyse stratégique, collection « Qualifications et prospective », Documentation française, Paris, 2006.

ASDIFLE, *Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques ?* In Les cahiers de l'ASDIFLE N°14, Actes des 29ème et 30ème Rencontres, Paris, mars 2002 et Grenoble octobre 2002.

BERTRAND O. et SCHAFFNER I., *Le français de spécialité, enjeux culturels et linguistiques*, Les éditions de l'école polytechnique, Paris, 2008.

BOUTET J., *Paroles au travail*, L'Harmattan, Paris, 1995.

DE FERRARI M. ET MOURLON-DALLIES F., *Français en situation professionnelle : un outil de positionnement transversal*, CLP, Paris, 2008.

FAF Propreté : [http://www.faf-propreté.fr/assets/doc/pdf/FAF\\_ecrits\\_pro.pdf](http://www.faf-propreté.fr/assets/doc/pdf/FAF_ecrits_pro.pdf): « Formation aux écrits professionnels »

GRUNHAGE-MONETTI M., HALEWIJN E., HOLLAND C., ODYSSEUS : La deuxième langue sur le lieu de travail. Les besoins linguistiques pour les travailleurs migrants : l'organisation de l'apprentissage des langues à des fins professionnelles, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2004.

LEHMANN D., *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1993.

MANGIANTE J.M., *Référentiels de compétences langagières et portfolios du monde professionnel* in Apprendre le français dans un contexte professionnel, Actes de rencontres de la Délégation Générale de la Langue Française (DGLF), Paris, 2006, pp.50-53.

MANGIANTE J.M., *Des référentiels de compétences en français à visée professionnelle : des outils pour concevoir des formations pour publics spécifiques*, in Le français de spécialité, enjeux culturels et linguistiques, dir. O.BERTRAND et I.SCHAFFNER, Les éditions de l'école polytechnique, Paris, 2008, pp.83-92.

MOURLHON-DALLIES, F., *Du français sur objectifs spécifiques au français langue professionnelle*, in Apprendre le français dans un contexte professionnel, Actes de rencontres de la DGLF, Paris, 2006, pp. 28-33.

PORCHER L., *Monsieur Thibaut et le bec Bunsen*, in Etudes de linguistique appliquée 23, Paris, 1976, pp.6-18.

RICHTERICH R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette (coll.F), Paris, 1985.

---

<sup>50</sup> Cette formation pourra être menée au sein de l'université et aussi de centres spécialisés dans la prise en compte de ces publics : le CLP (Comité de Liaison pour la Promotion des Migrants et des publics en difficulté d'insertion) et l'ALCIA (Association de Lutte Contre l'Illettrisme et l'Analphabétisme) par exemple.

Annexes : textes non présentés :

**Grèce : Georges Androulakis (absent mais voici sa communication) : l'Etat grec face à la formation linguistique des immigrants, une politique par défaut**

Cette communication se propose de faire un état des lieux de la formation linguistique des migrants en Grèce et d'aborder de manière critique les facteurs sociaux et les pressions « externes » qui influencent la politique de l'état grec dans ce domaine. Depuis le début des années 1990, la Grèce s'est transformée en pays d'accueil de migrants, alors qu'elle avait auparavant une tradition d'émigration de presque un demi-siècle. Toutefois, pendant 15 ans, les gouvernements successifs n'ont pas manifesté la volonté de proposer une politique linguistique (ni sociale d'ailleurs) explicite. Or, sous la pression de l'augmentation du nombre de migrants durablement installés au pays et de l'opinion publique, quelques mesures ont été prises très récemment. Assez paradoxalement, le modèle adopté, en ce qui concerne l'importance des compétences linguistiques pour la « régularisation » des migrants, est celui de l'Allemagne, pays d'accueil des migrants grecs jusqu'aux années 1970. Ainsi, les compétences linguistiques et « culturelles » requises pour l'obtention de la carte de séjour revêtaient un caractère plutôt ethnocentrique. En tout état de cause, il ne s'agit pas d'une politique linguistique proprement dite, mais d'une planification « par défaut ». Si une bonne connaissance de la langue grecque est exigée pour les migrants, la certification est très vaguement appuyée sur les niveaux du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, et, surtout, les centres spécialisés pour l'enseignement du grec manquent à l'appel, tout comme les formations suffisantes, en nombre et en qualité, pour préparer des enseignants qualifiés du grec comme langue seconde. Dresser un bilan des formations mises en place, dessiner les caractéristiques des migrants concernés (par exemple, leur faible pouvoir d'expression collective dans les médias grecs), esquisser les forces politiques et sociales, ainsi que les pressions qui s'exercent dans la sphère publique grecque en matière de formation linguistique des migrants, tels sont les objectifs de cette intervention.

# Annexes



# 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](http://www.coe.int/lang/fr)

Division des Migrations – DG III

[www.coe.int/migration](http://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](mailto: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> .....	54
<i>Introduction</i> .....	55
1. Langues et migrations.....	56
1.1 <i>L'action du Conseil de l'Europe</i> .....	56
1.2 <i>Autres initiatives internationales</i> .....	57
2. Pluralité linguistique des sociétés européennes et des migrations .....	58
2.1 <i>La pluralité des situations linguistiques des adultes migrants</i> .....	58
2.1.1 Pluralité des emplois de la/des langue/s des pays d'accueil.....	58
2.1.2 Pluralité des emplois de la/des langue/s d'origine .....	59
2.1.3 Pluralités des expériences et des acquis linguistiques des adultes migrants .....	59
2.1.4 Pluralité des durées d'enseignement/apprentissage.....	60
2.2 <i>Diversité des « moments » de la migration</i> .....	61
2.3 <i>Formations concernées par le présent document</i> .....	61
2.4 <i>Conclusion</i> .....	62
3. Principes pour l'organisation des politiques linguistiques des adultes migrants dans les sociétés d'accueil.....	64
3.1 <i>Normes en matière de droits de l'homme</i> .....	64
3.2 <i>Diversité linguistique et cohésion : les langues, lieu de l'inclusion sociale des adultes migrants</i> .....	64
3.3 <i>L'éducation plurilingue comme principe et comme moyen de l'insertion sociale des adultes migrants</i> .....	66
3.3.1 Le plurilinguisme et le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> .....	66
3.3.2 L'éducation plurilingue et pluriculturelle pour les adultes migrants .....	67
3.3.3 L'approche holistique des politiques linguistiques éducatives .....	68
3.4 <i>Conclusion</i> .....	69
4. Des instruments pour élaborer les formations linguistiques/interculturelles destinées aux adultes migrants .....	70
4.1 <i>L'ingénierie des formations en langues pour les adultes migrants</i> .....	70
4.1.1 Un processus cohérent de construction des formations en langue .....	71
4.1.2 Points critiques du processus de conception et de mise en œuvre des formations en langue/s .....	72
4.2 <i>Choix politiques et choix didactiques pour les politiques linguistiques concernant les adultes migrants</i> .....	74
4.2.1 L'utilisation des niveaux du CECR .....	74
4.2.2 « Bon niveau » ou compétences utiles ? .....	75
4.2.3 Les formations en langues pour les adultes migrants : droits, responsabilités, motivation .....	76
4.2.4 Evaluation : incitation ou obligation de réussite ? .....	77

4.2.5 Formation en langue et activité professionnelle .....	80
4.2.6 Les langues d'origine des migrants .....	82
4.2.7 Dialogue et éducation interculturels .....	85
4.2.8 Compétences linguistiques/culturelles et accès à la citoyenneté .....	88
4.3 Conclusion.....	90
<i>Conclusion générale</i> .....	91
<i>Annexe : Lectures complémentaires</i> .....	92

## **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 juridique<sup>51</sup> 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.

---

<sup>51</sup> 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 accueillent<sup>52</sup>, 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 médias<sup>53</sup>. 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»<sup>54</sup>.

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 autochtones<sup>55</sup>, 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.

---

<sup>52</sup> Rapport présenté par le Secrétaire général de l'Organisation des Nations unies, 6 juin 2006.

<sup>53</sup> [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.

<sup>54</sup> Salt J. : [Evolution actuelle des migrations internationales en Europe](#), Conseil de l'Europe, CDMG (2005) 2 p.49.

<sup>55</sup> 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<sup>e</sup> 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.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> 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](http://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 \(CDMG\)](#)<sup>57</sup> ;
- de textes proposant des lignes d'action aux décideurs concernés<sup>58</sup> 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 ligne<sup>59</sup> ; 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 thématique<sup>60</sup> 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.

---

<sup>57</sup> 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

<sup>58</sup> 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.

<sup>59</sup> Par exemple : [http://ec.europa.eu/justice\\_home/fsj/immigration/integration/fsj\\_immigration\\_integration\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/justice_home/fsj/immigration/integration/fsj_immigration_integration_fr.htm)

<sup>60</sup> Section dédiée : [http://www.oecd.org/document/19/0,3343,fr\\_2649\\_33723\\_39905171\\_1\\_1\\_1\\_1\\_00.html](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 »<sup>61</sup>.

### 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 leur identification 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*<sup>62</sup> (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.<sup>63</sup>

---

<sup>61</sup> 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.

<sup>62</sup> 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](http://www.coe.int/lang/fr)

<sup>63</sup> CECR p.41-42.

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.)

### **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 spécifiques<sup>64</sup>.

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)

---

<sup>64</sup> Voir par exemple l'étude de cas *Répondre aux besoins...* (voir Annexe)

- 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 immigrés, qui peuvent eux aussi avoir des besoins éducatifs spécifiques :

- 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 instruments<sup>65</sup> 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.

---

<sup>65</sup> Notamment le CECR et le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistique éducatives en Europe* (Voir Annexe).

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.

### **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 retours<sup>66</sup> 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

---

<sup>66</sup> 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.

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 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'égale dignité 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 ». <sup>67</sup>

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/officielle 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.

---

<sup>67</sup> 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).

### **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) 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 »<sup>68</sup>.

##### **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 :

---

<sup>68</sup> CECR p. 129.

- 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, 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 immigrants) 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 émise 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 éducatives en Europe*<sup>69</sup>, 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) ;

---

<sup>69</sup> Voir Annexe

- 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.

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 Etats 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.

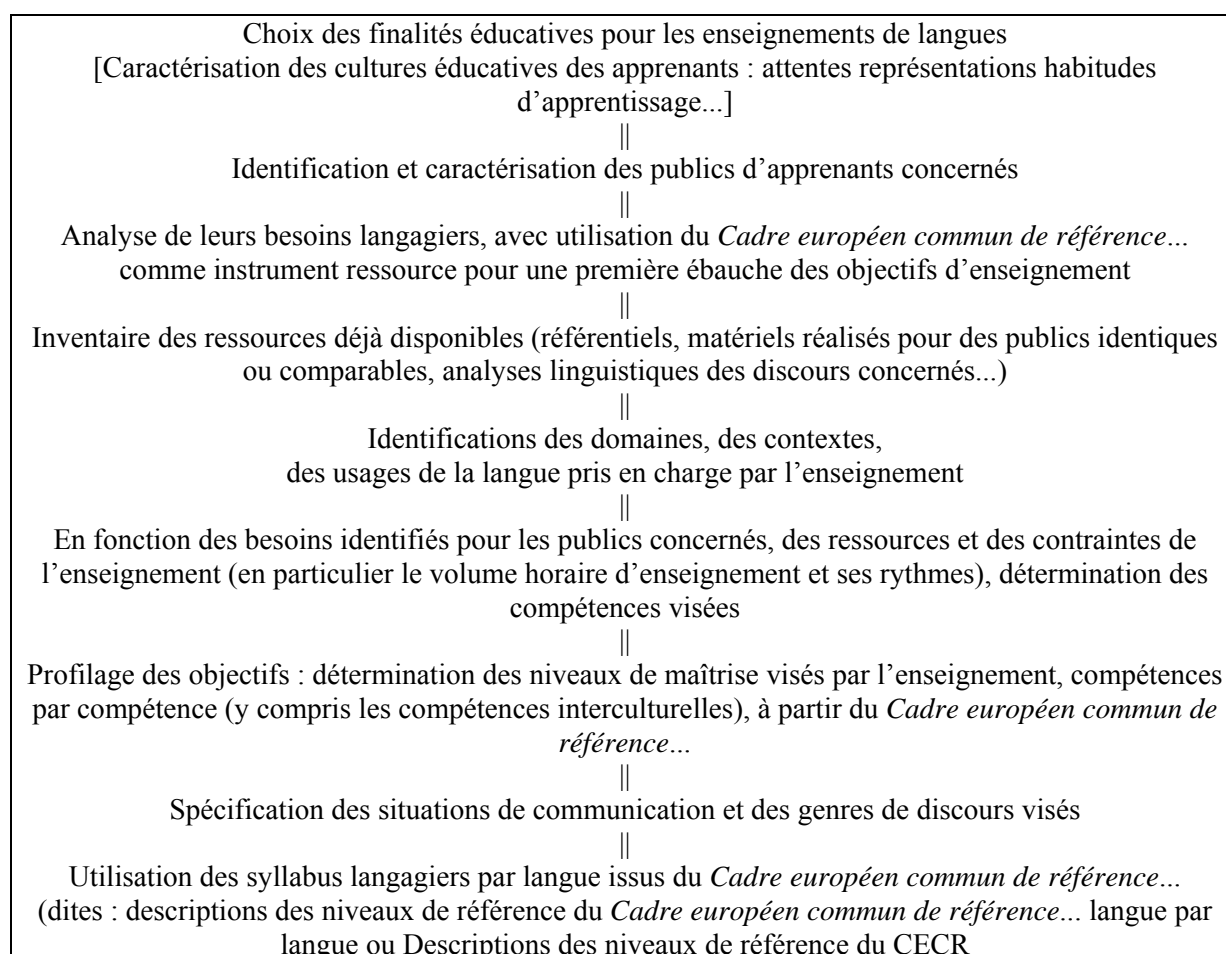
Une association comme ALTE (*Association of Language Testers in Europe*), par exemple, a déjà souligné que les tests de langue auxquels peuvent être soumis les adultes migrants sont

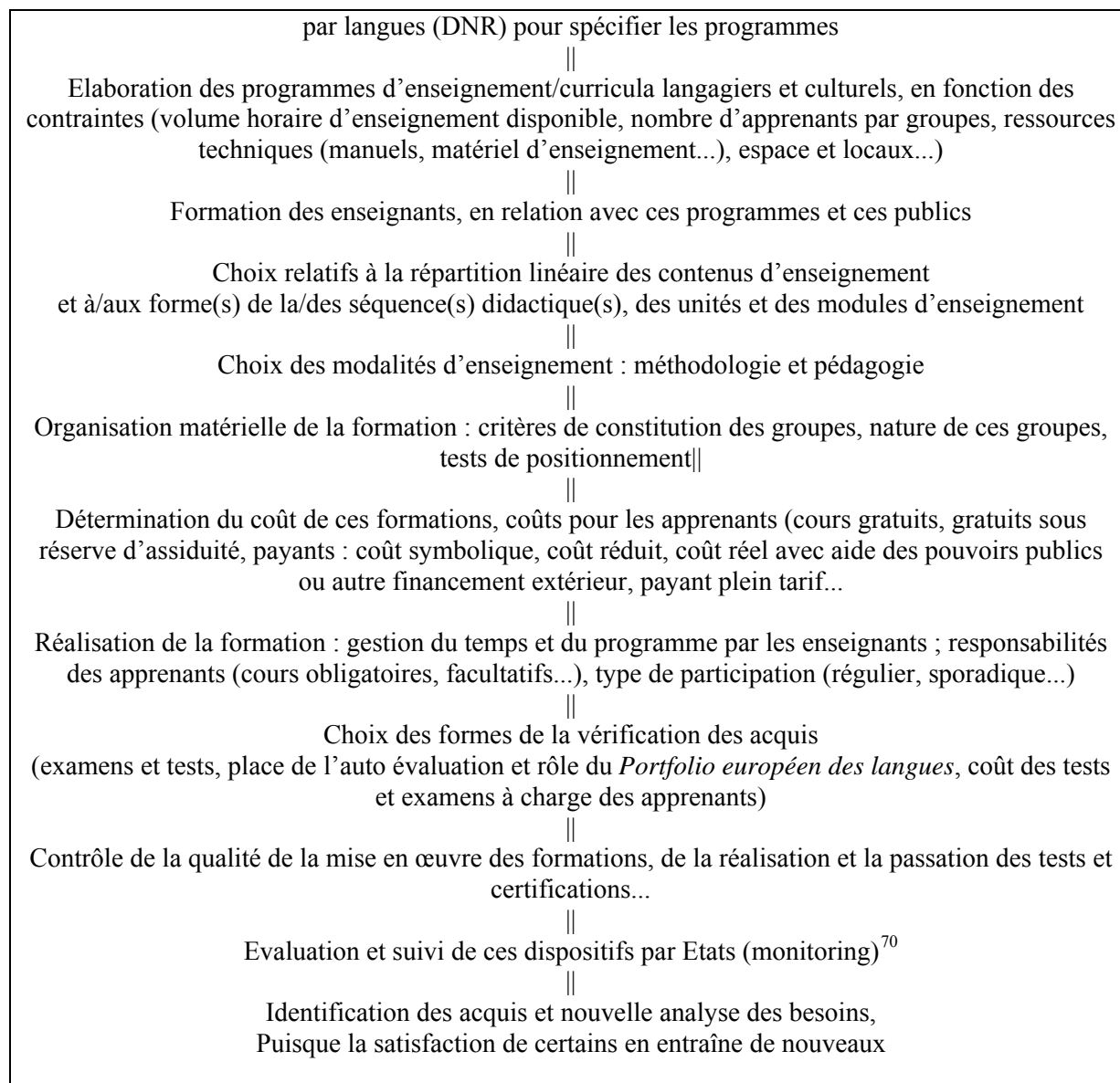
de très grande importance pour eux : il est donc absolument indispensable que les organismes chargés de développer ces tests se conforment à un code déontologique de bonnes pratiques explicites, de manière à s'assurer que les procédures suivies sont de qualité et que les candidats sont traités de manière 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***

<sup>70</sup> Voir l'étude *L'assurance qualité dans l'offre ...*, R. Rossner (voir Annexe)

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 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 donné<sup>71</sup>. 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 ») ...

#### ***Limitier les effets possibles de marginalisation institutionnelle des formations pour adultes immigrants***

---

<sup>71</sup> 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.

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.

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 »<sup>72</sup>. 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 déterminants<sup>73</sup>.

## **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,

---

<sup>72</sup> 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](http://www.coe.int/lang/fr))

<sup>73</sup> Voir l'étude *L'assurance qualité ...*, R. Rossner (voir Annexe)

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, 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'autres<sup>74</sup> : 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

---

<sup>74</sup> 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](http://www.coe.int/lang/fr)).

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

« 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.

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 immigrés 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*<sup>75</sup>

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.

---

<sup>75</sup> 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).

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'accueil<sup>76</sup>.

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.

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*<sup>77</sup> (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 interculturelles<sup>78</sup>. 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

---

<sup>76</sup> Comme par exemple, ceux d'allemand du Goethe Institut, le DEFL/DALF pour le français organisés par les centres culturels ou des Alliances françaises...

<sup>77</sup> [www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr)

<sup>78</sup> *Milestone European Language Portfolio* : [www.eu-milestone.de](http://www.eu-milestone.de)

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 ;
- [...]

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 »<sup>79</sup> 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 »<sup>80</sup>. 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

---

<sup>79</sup> CECR p. 61.

<sup>80</sup> CECR p. 90.

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. Quoiqu'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 ALTE<sup>81</sup>, 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 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 »<sup>82</sup>. 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.

---

<sup>81</sup> [Code de bonne pratique](http://www.alte.org/quality_assurance/index.php) de ALTE : [http://www.alte.org/quality\\_assurance/index.php](http://www.alte.org/quality_assurance/index.php) ; voir également l'étude *Tests de langues en faveur...* (voir Annexe).

<sup>82</sup> 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.

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 CECR<sup>83</sup>, 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 matériel<sup>84</sup>. 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 salarié<sup>85</sup>. 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.

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 description 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.

---

<sup>83</sup> CECR p. 43.

<sup>84</sup> 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.

<sup>85</sup> 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*.

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 européenne<sup>86</sup>. 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 souvent<sup>87</sup>, 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 immigrés 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 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 employées 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

---

<sup>86</sup> Commission européenne, Eurydice (2004) : [L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe](#)

<sup>87</sup> Si leur langue « maternelle » est aussi langue de scolarisation.

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 immigrants 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 immigrés*

Toutes choses égales par ailleurs, les langues des immigrés 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 immigrés 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 immigrés 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 immigrés 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”<sup>88</sup>

- 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* <sup>89</sup>). « 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...<sup>90</sup>.

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...)<sup>91</sup>.

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, l’adaptation de la société d’accueil aux immigrés 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 »<sup>92</sup>. 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.

---

<sup>88</sup> Fishman J.(2001) : *Can threatened languages be saved ?*, Multilingual Matters, Clevedon, p. 469 ; notre traduction.

<sup>89</sup> Fishman J.(2001) : *Can threatened languages be saved ?*, Multilingual Matters, Clevedon, p. 466.

<sup>90</sup> 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.

<sup>91</sup> Publié en 2008 - [www.coe.int/dialogue](http://www.coe.int/dialogue)

<sup>92</sup> 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.

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 immigrés 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 immigrés 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 ;
- 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 »<sup>93</sup>.

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 général<sup>94</sup>. Celles-ci ont d'ailleurs fait l'objet de spécifications dans le CECR (sous forme de savoir être<sup>95</sup>) 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 formation<sup>96</sup>. Est en cours d'élaboration un outil dit *Autobiographie de rencontres interculturelles*<sup>97</sup> 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.

---

<sup>93</sup> 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.

<sup>94</sup> Voir, par exemple, Byram M. (1997) : *Teaching and Assessing Intercultural Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.

<sup>95</sup> CECR p. 17

<sup>96</sup> 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.

<sup>97</sup> Une [description](http://www.coe.int/lang/fr) est disponible en ligne : [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)

#### 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 »<sup>98</sup>. 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 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

---

<sup>98</sup> 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.

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 restreints<sup>99</sup>. 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 Europe<sup>100</sup>.

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 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

---

<sup>99</sup> 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.

<sup>100</sup> Bîrzéa C. (2005) : « Les politiques de l'Education 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.

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»<sup>101</sup> 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 »<sup>102</sup>.

### 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.

---

<sup>101</sup> 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.

<sup>102</sup> 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](#) sur le site de la Division des Politiques linguistiques : [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr) (voir Section 'Événements' 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 & Plutzar, 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. Plutzar 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](http://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](http://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.

**Recommandation CM/Rec(2008)7  
du Comité des Ministres aux Etats membres  
sur l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)  
du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme**

*(adoptée par le Comité des Ministres le 2 juillet 2008,  
lors de la 1031e réunion des Délégués des Ministres)*

Le Comité des Ministres, selon les termes de l'article 15.b du Statut du Conseil de l'Europe,

Considérant que le but du Conseil de l'Europe est de réaliser une union plus étroite entre ses membres et que ce but peut notamment être atteint par des mesures communes dans les domaines de l'éducation et de la culture ;

Etant donné l'article 2 de la Convention culturelle européenne (STE n° 18) signée à Paris le 19 décembre 1954 ;

Considérant que la formulation et la mise en œuvre de politiques éducatives et culturelles dans le domaine des langues pourraient être facilitées par des accords, au niveau européen, destinés à favoriser la coopération entre les Etats membres et entre leurs autorités et instances éducatives ;

Reconnaissant le droit à une éducation linguistique de qualité comme une composante essentielle du droit fondamental à l'éducation ;

Conscient de la nécessité croissante de donner à tous les Européens les moyens de relever le défi d'une mobilité internationale intensifiée et d'une coopération plus étroite non seulement dans les domaines de l'éducation, de la culture et des sciences, mais également dans les affaires, le commerce et l'industrie, comme dans tout parcours personnel ;

Soulignant l'importance politique, pour aujourd'hui et pour demain, du développement d'actions et de stratégies spécifiques pour promouvoir le plurilinguisme, et pour diversifier et intensifier l'apprentissage des langues dans un contexte paneuropéen ;

Gardant à l'esprit les bénéfices pour les Etats membres des réalisations du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation aux langues ;

Reconnaissant les progrès accomplis par les Etats membres dans la mise en œuvre des recommandations précédentes en matière de langues vivantes, en particulier la Recommandation n° R (98) 6 du Comité des Ministres aux Etats membres concernant les langues vivantes, dont les principes sont aujourd'hui plus importants et pertinents que jamais ;

Considérant :

- la Recommandation 1383 (1998) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe sur « La diversification linguistique » ;
- les conclusions et recommandations de la 20e session de la Conférence permanente des Ministres européens de l'Education (Cracovie, 2000), et en particulier la Résolution sur le Portfolio européen des langues ;
- la Recommandation 1539 (2001) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe sur « L'Année européenne des langues » ;
- les conclusions du Troisième Sommet des Chefs d'Etat et de Gouvernement du Conseil de l'Europe (Varsovie, 2005) ;

- la Déclaration finale de la 22e session de la Conférence permanente des ministres européens de l'Education (Istanbul, 2007) intitulée « Construire une Europe plus humaine et plus inclusive : contribution des politiques éducatives » ;

Prenant en compte :

- la valeur ajoutée du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et d'autres instruments connexes conçus par le Conseil de l'Europe pour la définition et la mise en œuvre de politiques linguistiques éducatives dans les Etats membres ;
- l'importance croissante du CECR en tant que norme européenne de référence pour l'éducation linguistique ;
- le rôle de référence grandissant du CECR pour les initiatives lancées par la Commission européenne, comme le Cadre européen de certifications (CEC), Europass et l'indicateur européen des compétences linguistiques ;
- les besoins exprimés par les Etats membres dans une récente enquête sur l'utilisation du CECR, conduite par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe ;
- les conclusions du Forum politique intergouvernemental de 2007 intitulé « Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités », organisé par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe à Strasbourg du 6 au 8 février 2007,

Recommande aux gouvernements des Etats membres :

- d'utiliser tous les moyens à leur disposition pour mettre en œuvre les mesures énoncées dans l'Annexe 1 à cette recommandation concernant l'élaboration de leurs politiques linguistiques éducatives, conformément à leur constitution, à leur contexte national, régional ou local et à leur système éducatif ;
- de porter la présente recommandation et les documents de référence sur lesquels elle se fonde et qui sont spécifiés dans l'Annexe 2 à l'attention des organismes publics et privés compétents dans leur pays, au moyen des systèmes nationaux appropriés ;

Demande au Secrétaire Général du Conseil de l'Europe de porter cette recommandation à l'attention des Etats parties à la Convention culturelle européenne qui ne sont pas membres du Conseil de l'Europe.

*Annexe I à la Recommandation CM/Rec(2008)7*

### **Mesures à prendre concernant l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme**

A. Principes généraux et mesures à prendre par les autorités responsables de l'éducation aux langues aux niveaux national, régional et local

#### **Les autorités éducatives nationales, régionales et locales sont invitées à :**

1. instaurer et/ou maintenir les conditions favorables à l'utilisation du CECR comme outil pour une éducation plurilingue cohérente, transparente et efficace, en vue de promouvoir la citoyenneté démocratique, la cohésion sociale et le dialogue interculturel, conformément à la politique du Conseil de l'Europe telle que réaffirmée par le Troisième Sommet des Chefs d'Etat et de Gouvernement des Etats membres (Varsovie, 2005) ;
2. instaurer et/ou maintenir les conditions nécessaires à l'utilisation du CECR comme outil de référence :

- 2.1. afin de promouvoir et de faciliter la coopération entre les institutions éducatives au sein et entre les Etats membres ;
- 2.2. afin de mettre en place une base saine pour la reconnaissance mutuelle des compétences en langues étrangères ou secondes ;
- 2.3. afin de fournir des orientations pour diversifier l'apprentissage des langues dans les systèmes éducatifs pour maintenir et développer le plurilinguisme des citoyens de l'Europe, en tant que moyen de construction de la connaissance et de développement des compétences, et afin de renforcer la cohésion sociale et la compréhension interculturelle ;
- 2.4. afin d'encourager les apprenants, les enseignants, les formateurs d'enseignants, les auteurs de manuels, les concepteurs de cours et de programmes, les organismes de certification et les administrateurs dans le domaine de l'éducation :
  - 2.4.1. à adopter une approche centrée sur l'apprenant, actionnelle et fondée sur les compétences ;
  - 2.4.2. à prendre en compte les dimensions culturelles et sociales de l'apprentissage des langues ;
  - 2.4.3. à aborder et à traiter chaque langue étrangère/seconde, du programme non pas de façon isolée, mais comme partie intégrante d'une éducation plurilingue cohérente ;
  - 2.4.4. à prendre en compte dans leur analyse les besoins spécifiques des différents groupes d'apprenants et les besoins généraux des sociétés européennes modernes ;
  - 2.4.5. à s'efforcer d'utiliser le CECR de façon transparente dans l'enseignement des langues étrangères ;
  - 2.4.6. à promouvoir l'utilisation du Portfolio européen des langues (PEL), qui est fondé sur le CECR ;
3. à analyser l'impact de la Recommandation n° R (98) 6 en vue, le cas échéant, de nouvelles actions pour une mise en œuvre complète.

## **B. Mesures spécifiques pour l'élaboration de politiques, le développement de programmes et de manuels, la formation des enseignants et l'évaluation**

4. Le CECR est un outil de référence pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques linguistiques éducatives cohérentes et transparentes. Lorsque les autorités éducatives nationales, régionales et locales décident de l'utiliser, elles sont invitées :
  - 4.1. à promouvoir la coopération et à faciliter la coordination entre les instances éducatives et les autres agences concernées, publiques ou privées, à tous les niveaux, en vue de l'utilisation la mieux adaptée et cohérente du CECR dans toutes ses fonctions et dimensions, et en particulier en ce qui concerne les niveaux communs de référence de compétences en langues (A1-C2) ;
  - 4.2. à encourager les responsables de l'élaboration des politiques linguistiques et les administrateurs dans le domaine de l'éducation à tous les niveaux ;
    - 4.2.1. à veiller à intégrer pleinement l'enseignement des langues dans les objectifs fondamentaux de l'éducation<sup>103</sup> ;
    - 4.2.2. à assurer la cohérence des objectifs et des résultats escomptés dans le cadre d'un programme d'apprentissage tout au long de la vie, dans une approche globale envers toutes les langues de l'éducation ;
    - 4.2.3. à promouvoir le développement, tout au long du processus éducatif, d'une conscience et de la compréhension de l'utilisation de langues et de compétences afin de former une opinion publique

---

<sup>103</sup> Egalement suggéré dans le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe et indiqué dans les divers Profils de politiques linguistiques éducatives (voir annexe II).

éclairée concernant les questions linguistiques dans la société et de promouvoir l'apprentissage autonome des langues tout au long de la vie ;

4.3. à encourager toutes les institutions responsables de la formation initiale et continue des enseignants à aider les enseignants à utiliser le CECR de façon efficace par des programmes de formation et un soutien appropriés, et en particulier :

4.3.1. à se familiariser avec les objectifs, les principes et une possible mise en œuvre d'une éducation plurilingue ;

4.3.2. à se familiariser avec toute la gamme d'utilisation de langues et de compétences linguistiques à des niveaux progressifs, afin de soutenir le développement linguistique des élèves et étudiants, tout au long du programme ;

4.3.3. à se familiariser avec les principes de bonne pratique dans le domaine de l'évaluation de compétences en langues et avec les choix concernant les objectifs, les types et les méthodes, afin d'étayer leurs pratiques pédagogiques et de les aider à soutenir les apprenants dans leur apprentissage par l'évaluation formative, et à les préparer dûment aux examens officiels ;

4.3.4. à se familiariser avec des moyens pour transmettre le concept de plurilinguisme présenté dans le CECR aux apprenants, par exemple par l'utilisation du Portfolio européen des langues, tel que recommandé par le Comité des Ministres dans sa Recommandation n° R (98) 6 et par la Conférence permanente des ministres européens de l'Education, lors de sa 20e session (Cracovie, 2000) ;

4.4. à encourager les auteurs et éditeurs de manuels et autre matériel pédagogique, le cas échéant (par exemple comme un critère pour la reconnaissance officielle) :

4.4.1. à prendre pleinement en compte tous les aspects d'utilisation des langues et des compétences présentés dans le CECR, et à les situer – de façon fiable et transparente – par rapport aux niveaux communs de référence de compétences en langues ;

4.4.2. à accorder l'attention nécessaire au développement des capacités plurilingues des apprenants ;

4.5. à assurer que tous les tests, examens et dispositifs d'évaluation donnant lieu à des certifications de compétences en langues officiellement reconnues prennent pleinement en considération tous les aspects d'utilisation et de compétences en langues tels qu'énoncés dans le CECR, qu'ils soient appliqués conformément à des principes de bonne pratique internationalement reconnus et avec une gestion de qualité, et que les procédures pour relier ces tests et examens aux niveaux communs de référence (A1-C2) du CECR soient suivies de façon fiable et transparente ;

4.6. à assurer que toute information concernant les procédures utilisées dans l'ensemble des tests, examens et systèmes d'évaluation donnant lieu à des certifications officiellement reconnues, en particulier celles utilisées pour les relier aux niveaux communs de référence (A1-C2) du CECR, soit publiée de façon très accessible et mise à la disposition gratuitement de toutes les parties intéressées ;

4.7. à encourager toutes les autres entités responsables de l'évaluation et de certifications en langues étrangères/secondes à adopter des mesures garantissant la production de tests et examens équitables, transparents, valides et fiables répondant aux principes énoncés au paragraphe 4.5 et de publier les procédures utilisées, en particulier celles utilisées pour relier les tests et examens aux niveaux communs de référence du CECR (A1-C2), tel qu'énoncé au paragraphe 4.6 ;

4.8. à étendre cette reconnaissance, le cas échéant, aux certifications en langues, y compris celles reconnues dans d'autres Etats membres et qui répondent aux critères énoncés ci-dessus ;

4.9. à encourager toutes les entités, officielles ou non officielles, responsables de l'évaluation et de certifications en langues étrangères/secondes, à adopter des mesures qui prêtent une attention spéciale :

4.9.1. à l'évaluation et à la reconnaissance des compétences réceptives et productives en fonction des besoins des apprenants, dans toutes les langues et à tous les niveaux, en particulier aux niveaux les plus bas, afin de contribuer au développement du profil plurilingue de chaque apprenant ;

4.9.2. à des formes d'évaluation qui valorisent les capacités plurilingues de l'apprenant et reconnaissent tout l'éventail de leur répertoire plurilingue ;

4.9.3. aux dimensions de l'apprentissage et de l'utilisation de langues qui vont au-delà de la seule maîtrise de compétences linguistiques, en s'assurant que ces dimensions soient prises en considération et reconnues grâce à des moyens d'évaluation adéquats, comme des portfolios.

**Quelques documents pertinents du Conseil de l'Europe :**

- *Division des politiques linguistiques* ([www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)) :

*Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001 (éditions Didier pour la version française, ISBN 0-521-00531-0)

Aussi disponible sur le site du Conseil de l'Europe :

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Cadre%20de%20reference%20avec%20hype%20rliens.pdf>

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer :

- *Guide pour les utilisateurs*, Trim, J. (ed.), 2001

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Guide-pour-utilisateurs-Avril02.doc>

- *Etudes de cas concernant l'utilisation du CECR*, Alderson, C. (ed.), 2002

[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/case\\_studies\\_CEF.doc](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/case_studies_CEF.doc)

*Synthèse des résultats d'une enquête sur l'utilisation du CECR au niveau national dans les Etats membres du Conseil de l'Europe*, Martyniuk, W. & Noijons, J., 2006

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Survey\\_CEFR\\_2007\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Survey_CEFR_2007_FR.doc)

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

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/ForumFeb06\\_%20Report\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/ForumFeb06_%20Report_FR.doc)

*Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, (Manuel), Figueras Casanovas, N., North, B. (dir.), Takala, S., Van Avermaet, P., Verhelst, N., 2008

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuell\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuell_FR.asp)

Portfolio européen des langues (PEL) – [www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr) :

- *Guide à l'usage des concepteurs*, Lenz, P. & Schneider, G., 2001

[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents\\_intro/developersf.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/developersf.html)

- *Guide à l'usage des enseignants et formateurs d'enseignants*, Little, D & Perclovà, R., 2001

[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents\\_intro/teachertrainingguidef.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/teachertrainingguidef.html)

*De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* : Beacco, J-C & Byram, M., 2007

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau3\\_FR.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp#TopOfPage)

**Profils de politiques linguistiques éducatives des Etats membres du Conseil de l'Europe, de leurs régions ou de leurs villes.**

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils_FR.asp)

- *Centre européen pour les langues vivantes (CELV)* – [www.ecml.at](http://www.ecml.at) :

**IMPEL – Soutien à la mise en œuvre du PEL**, Bosshard, H. U. (dir.), 2007  
[http://www.ecml.at/mtp2/impel/html/IMPEL\\_F\\_Results.htm](http://www.ecml.at/mtp2/impel/html/IMPEL_F_Results.htm)

*Préparer les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues  
– arguments, matériels et ressources, Little, D. (dir.), 2007*  
[http://www.ecml.at/mtp2/Elp\\_tt/html/ELPTT\\_F\\_Results.htm](http://www.ecml.at/mtp2/Elp_tt/html/ELPTT_F_Results.htm)

**Quelques documents pertinents de la Commission européenne :**

Europass: [http://europass.cedefop.europa.eu/europass/preview.action?locale\\_id=3](http://europass.cedefop.europa.eu/europass/preview.action?locale_id=3)

Cadre pour l'enquête européenne sur les compétences linguistiques [COM (2007) 184 final]  
[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/com184\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/com184_fr.pdf)

## **Quelques codes de pratique internationaux dans le domaine de l'évaluation de compétences en langues :**

ALTE (Association of Language Testers in Europe) – OING dotée du statut participatif auprès du Conseil de l'Europe

Code de pratique

[http://www.alte.org/quality\\_assurance/index.php](http://www.alte.org/quality_assurance/index.php)

Principes de bonne pratique

[http://www.alte.org/quality\\_assurance/code/good\\_practice.pdf](http://www.alte.org/quality_assurance/code/good_practice.pdf)

Système pour la qualité de gestion

[http://www.alte.org/quality\\_assurance/quality.php](http://www.alte.org/quality_assurance/quality.php)

ILTA (International Language Testers' Association)

Code d'éthique

<http://www.iltaonline.com/code.pdf>

Code de pratique

<http://www.iltaonline.com/ILTA-COP-ver3-21Jun2006.pdf>

EALTA (European Association for Language Testing and Assessment)

Code de pratique

<http://www.ealta.eu.org/guidelines.htm>

Général – non spécifique à l'évaluation dans le domaine des langues :

*Standards for Educational and Psychological Testing* (1999)

Elaboré conjointement par : American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA), National Council on Measurement in Education (NCME).

<http://www.apa.org/science/standards.html>

**Exposé des Motifs accompagnant la Recommandation CM/Rec(2008)7 du Comité des Ministres concernant l'utilisation du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et la promotion du plurilinguisme**

## **Introduction**

Le *Cadre européen de référence pour les langues* (CECR) a été élaboré par un groupe de travail international constitué par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, dans l'objectif de promouvoir la transparence et la cohérence dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères en Europe. Il a été officiellement publié lors de l'Année européenne des langues, en 2001, après une phase de pilotage caractérisée par de longues consultations sur le terrain. Ce document est aujourd'hui disponible dans une quarantaine de langues, en Europe et dans le monde.

Le CECR présente un schéma descriptif de l'utilisation et des compétences en langues, ainsi que des échelles de compétences pour les différents paramètres de ce schéma. Il aborde également la conception des curricula, les différentes méthodologies pour l'apprentissage et l'enseignement des langues, ainsi que les principes d'évaluation des langues. Le schéma descriptif, qui est centré sur l'apprenant et qui se veut aussi exhaustif que possible, est, pour le lecteur, un instrument de réflexion sur ce qui entre en jeu non seulement dans l'utilisation d'une langue, mais aussi dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues. Le CECR constitue donc une base et une langue communes pour élaborer des programmes, des lignes directrices pour les curricula, des manuels et des programmes de formation pour les enseignants, ainsi que pour relier les examens entre eux. Il permet aux différents acteurs de la planification, de l'enseignement et de l'évaluation des progrès et des compétences en langues de coordonner et de situer leurs efforts.

La partie descriptive du CECR repose sur une approche actionnelle de l'apprentissage et de l'utilisation des langues. Elle décompose de façon analytique les compétences que doivent posséder les utilisateurs d'une langue pour communiquer de façon efficace, ainsi que les divers types de connaissances et compétences auxquels ils font appel pour ce faire. La section relative à l'élaboration de curricula présente des arguments en faveur de la diversification des langues dans le système éducatif et de l'éducation plurilingue, qui sont développés de façon plus détaillée dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (voir Annexe II) et illustrée, depuis, dans les *Profils de la politique linguistique éducative* (voir Annexe II) établis pour plusieurs pays, régions ou villes.

Le schéma descriptif du CECR propose un ensemble de six niveaux communs de référence pour les compétences en langues. (On entend par « compétences » non seulement la connaissance d'une langue, mais aussi le degré de capacité d'utilisation de cette dernière). Chacun de ces six niveaux croissants est défini par une brève description de ce qu'un apprenant est censé savoir faire avec la langue à ce niveau précis. Ces « descripteurs » ont été sélectionnés et échelonnés scientifiquement ; ils recouvrent à la fois les compétences générales et la capacité à effectuer des tâches spécifiques de communication. Ensemble, ils constituent une banque de descripteurs pouvant être alimentée, mise à jour ou modifiée pour répondre à des besoins actuels ou futurs.

Le CECR constitue ainsi un outil commun de référence entre les différentes langues, la description des tâches n'étant pas spécifique à une langue en particulier. Il a été conçu dans

l'objectif de promouvoir la cohérence dans l'enseignement des différentes langues et d'assurer la cohérence et la transparence tout au long des différents stades de l'apprentissage des langues dans les divers secteurs de l'éducation. Dans de nombreux pays, la parution du Cadre a été à l'origine de réformes des curricula et des examens de langues.

Une enquête menée par la Division des Politiques linguistiques en mai 2005 a permis d'obtenir un aperçu général des diverses utilisations du Cadre (et plus spécifiquement de son système de niveaux communs de référence) au niveau institutionnel en Europe. Une deuxième enquête a ensuite été menée entre mai et septembre 2006 afin de collecter des informations sur l'utilisation du CECR au niveau national dans autant d'Etats membres du Conseil de l'Europe que possible (ils étaient alors au nombre de 46). D'après les conclusions, le CECR aurait eu un impact considérable sur l'enseignement/apprentissage des langues en Europe<sup>104</sup>. Il est en effet utilisé dans tous les secteurs de l'éducation, et souvent comme seule référence neutre. Sa valeur en tant qu'instrument de référence pour la coordination des objectifs éducatifs à tous les niveaux est grandement appréciée. D'après les personnes interrogées dans le cadre de cette enquête, les institutions concernées ont une bonne connaissance de l'instrument, et il est bien accepté par la majorité des professionnels. Dans certains pays, le CECR a contribué à la fois à l'élaboration de documents stratégiques de politique linguistique et de matériels pratiques d'enseignement. Dans d'autres, il est en passe de devenir la référence la plus fiable pour la planification des curricula. Il est également largement utilisé en tant qu'instrument de base pour la formation initiale et continue des enseignants.

Cette grande réussite a été soulignée lors du Forum intergouvernemental tenu à Strasbourg en février 2007, qui a également défini des besoins connexes à l'intérieur du nouvel espace et cadre éducatifs européens – dont le CECR constitue désormais une composante essentielle ; il revient aux autorités locales, régionales ou nationales, voire au Conseil de l'Europe, d'y répondre. L'une des conclusions du Forum est qu'il convient à présent de mettre plus spécifiquement en avant certaines dimensions du CECR, telles que l'importance qu'il accorde au concept de l'éducation plurilingue et à sa mise en œuvre dans les curricula et l'évaluation, afin d'atteindre les objectifs du dialogue interculturel et de l'inclusion sociale (voir les sections « Défis liés à l'utilisation du CECR du Conseil de l'Europe » et « Responsabilités relatives à l'utilisation du CECR du Conseil de l'Europe » ci-dessous).

### **Une nouvelle situation dans l'enseignement/apprentissage des langues en Europe**

La diffusion à grande échelle du CECR et son adoption rapide dans les Etats membres se sont déroulées dans un contexte de profonds changements dans l'enseignement/apprentissage des langues en Europe. En effet :

- 1 L'importance des capacités langagières a fait l'objet d'une reconnaissance croissante, tant au niveau local, que régional ou national – ainsi que dans les divers organes européens. Aussi l'acquisition de compétences en langues est-elle devenue l'un des principaux objectifs des politiques éducatives, comme en attestent la place accordée aux langues étrangères dans le programme *Education et Formation 2010* de l'Union européenne et le futur *Indicateur européen des compétences linguistiques* pour les jeunes à la fin de la scolarité obligatoire.
- 2 De nombreuses instances et institutions éducatives souhaitent adopter des standards

---

<sup>104</sup> Voir la *Synthèse des résultats d'une enquête sur l'utilisation du CECR au niveau national dans les états membres du Conseil de l'Europe* citée en Annexe II

explicitement afin d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, ce qui place la notion de compétence au cœur du débat. Ainsi, les langues étrangères sont souvent données comme exemple pour les autres disciplines.

- 3 En raison de la mobilité croissante des citoyens, notamment des travailleurs et des étudiants, et de l'intensification des échanges en Europe, il est nécessaire d'améliorer la transparence et la question de la reconnaissance des qualifications en langues.
- 4 L'intensification des contacts transfrontaliers, à titre personnel ou professionnel, et la valeur évidente de la coopération internationale confèrent une importance nouvelle au développement de la compréhension linguistique et interculturelle entre les citoyens.
- 5 Les changements rapides qui ont caractérisé l'édifice social dans les Etats membres ont particulièrement mis l'accent sur la communication, ce qui demande à la fois des compétences plurilingues et interculturelles, qui sont des moyens clés pour contribuer à la cohésion sociale et à la compréhension interculturelle. Ces dernières figurent en effet parmi les priorités définies par les Chefs d'Etat et de Gouvernement des Etats membres du Conseil de l'Europe lors de leur 3<sup>ème</sup> Sommet, tenu à Varsovie en 2005.
- 6 La réaffirmation de la nécessité de reconnaître la valeur de la diversité linguistique et culturelle de l'Europe demande un réexamen du rôle et de la place de toutes les langues présentes sur le continent (c'est-à-dire les langues nationales, régionales, minoritaires, et les langues des migrants), ainsi que des objectifs d'enseignement et des moyens de rendre le plurilinguisme accessible à tous les Européens.

### **La notion de plurilinguisme**

L'un des objectifs du Conseil de l'Europe en matière d'éducation est de permettre aux citoyens vivant dans les sociétés européennes multilingues d'interagir dans plusieurs langues, au-delà des frontières linguistiques et culturelles – ce qui atteste du fait que l'Organisation accorde un caractère prioritaire à l'éducation à la citoyenneté et au dialogue interculturel au XXI<sup>ème</sup> siècle. Ainsi, les politiques linguistiques qu'elle propose et promeut mettent particulièrement l'accent sur le développement du **plurilinguisme**, c'est-à-dire l'enrichissement, tout au long de la vie, du répertoire linguistique d'un individu. Chaque profil plurilingue individuel est constitué de différentes langues et variétés de langues maîtrisées à différents niveaux de compétences ; il est dynamique et sa composition évolue tout au long de la vie d'un individu. Ce qui distingue le concept de **plurilinguisme** du terme plus courant de « **multilinguisme** » est que les langues et variétés de langues qui constituent le répertoire linguistique d'un individu ne sont pas considérées comme des éléments co-existants, totalement distincts les uns des autres, mais comme des entités qui interagissent, qui s'influencent et s'enrichissent l'une l'autre, et qui forment ainsi une compétence de communication générale à laquelle il peut être fait appel dans son intégralité ou en partie seulement, à tout moment, en fonction des exigences de la situation.

Trois documents élaborés par le Conseil de l'Europe se révèlent particulièrement significatifs à cet égard. Il s'agit du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* et du *Portfolio européen des langues (PEL)* ; ils peuvent être utilisés comme un ensemble d'instruments pour la mise en œuvre des principes et mesures relatifs à l'enseignement/apprentissage des langues. Ainsi, les Etats membres, les organisations européennes, les organes internationaux publics et

privés et les institutions locales et nationales, ainsi que les professionnels du secteur des langues considèrent clairement le *Cadre européen commun de référence pour les langues* comme un instrument important pour traiter les questions qui se posent actuellement en matière d'éducation. Toutefois, son adoption rapide – qui est en soi un facteur déterminant dans la situation mentionnée ci-dessus – soulève certains points concernant les défis et les responsabilités relatifs à l'utilisation par les différents acteurs impliqués de cet important instrument du Conseil de l'Europe.

### **Défis liés à l'utilisation du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) du Conseil de l'Europe**

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe est en train de devenir rapidement un instrument de grande influence sur les politiques linguistiques éducatives en Europe et dans le monde. Dans tous les Etats membres du Conseil de l'Europe, un nombre croissant d'acteurs publics et privés s'attachent à relier les politiques linguistiques, les curricula de langues, la formation initiale et continue des enseignants, les manuels, la conception et le contenu des cours, les examens et les systèmes de certification au CECR. La plupart d'entre eux reconnaissent la véritable valeur de référence de cet instrument et appliquent les principes sur lesquels il repose de façon très pertinente. Toutefois, il arrive qu'il soit uniquement utilisé parce qu'il s'agit d'un instrument du Conseil de l'Europe, dans l'objectif d'obtenir une certaine reconnaissance « sur le marché de l'éducation ». Ses valeurs et concepts fondamentaux ne sont alors pas réellement appliqués. Dans d'autres cas, il est fait référence au CECR pour tenter de mettre en place un curriculum normatif unique pour un enseignement/apprentissage uniformisé des langues en Europe, ce qui est contraire aux intentions des auteurs du *Cadre*, aux principes du Conseil de l'Europe, ainsi qu'à la nature et au contenu même du CECR !

Ainsi, pour garantir une utilisation cohérente, réaliste et responsable du CECR, il convient de bien souligner et de prendre en compte les principes suivants :

- 1 Le CECR est un instrument purement descriptif, et non prescriptif ou normatif ;
- 2 Le CECR ne porte sur aucune langue en particulier – il doit être appliqué et interprété de façon pertinente en fonction de chaque langue ;
- 3 Le CECR ne s'applique à aucun contexte en particulier – il doit être appliqué et interprété en fonction de chaque contexte éducatif, et selon les besoins et les priorités spécifiques à chaque contexte ;
- 4 Le CECR se veut un instrument aussi exhaustif que possible, dans la mesure où aucun aspect de la connaissance ou de l'utilisation d'une langue, ni des compétences en langues n'est délibérément mis de côté. Naturellement, il ne prétend pas être exhaustif au point de ne laisser aucune place aux développements complémentaires, qui sont les bienvenus ;
- 5 Le CECR constitue une langue commune et un point de référence dont les acteurs peuvent se servir pour mener une réflexion sur leurs pratiques actuelles, les analyser de manière critique, et pour mieux « situer leurs efforts » les uns par rapport aux autres ;
- 6 L'utilisation du CECR devrait contribuer à augmenter la transparence des processus et

des procédés, ainsi qu'à améliorer la qualité de l'enseignement et la comparabilité des résultats ;

- 7 L'utilisation du CECR devrait également contribuer à la promotion des valeurs éducatives fondamentales que défend le Conseil de l'Europe, telles que l'inclusion sociale, le dialogue interculturel, la citoyenneté démocratique active, la diversité des langues, le plurilinguisme, l'autonomie des apprenants et l'apprentissage tout au long de la vie.

### **Responsabilités relatives à l'utilisation du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* du Conseil de l'Europe**

Le CECR constitue une précieuse base de connaissances pour tous les acteurs de la planification, de l'utilisation, de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation des langues – des plus hautes instances politiques à l'apprenant individuel. Le Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques (Strasbourg, février 2007) a clairement permis d'établir qu'il était nécessaire de mettre en place une coopération plus étroite entre les acteurs locaux, régionaux, nationaux et internationaux pour assurer une utilisation cohérente, réaliste et responsable du CECR. De plus, il conviendrait de créer des réseaux de professionnels et d'institutions pour garantir une diffusion plus efficace du CECR et des documents et instruments connexes ; ces réseaux permettraient également d'assurer un soutien mutuel, de partager des connaissances et de faire analyser par des pairs les efforts entrepris. Les départements et organes concernés du Conseil de l'Europe auront toujours pour fonction d'initier, de guider et de coordonner le processus.

Le rôle des Gouvernements des Etats membres, auxquels la Recommandation s'adresse, variera considérablement en fonction de la Constitution de chacun d'entre eux, de leurs dispositions politiques et administratives nationales et de leurs traditions et pratiques en matière d'éducation. Chaque Gouvernement doit conserver la prérogative de définir ses propres buts, objectifs et priorités politiques, et de décider de la meilleure utilisation des moyens dont il dispose pour mettre en œuvre les mesures qu'il considère relever de l'intérêt national. Ainsi, pour répondre à la Recommandation, les Gouvernements pourront éventuellement :

- Établir, si nécessaire, un cadre législatif et administratif pour la mise en œuvre de la Recommandation ;
- Commanditer directement les projets de recherche et de développement les mieux conduits au niveau national ;
- Informer les autorités régionales et locales, les principales instances éducatives et les autres grands acteurs du domaine de l'éducation de la Recommandation et de son contenu ; encourager la mise en œuvre des mesures qui relèvent de leurs compétences respectives ; et, le cas échéant, leur apporter un soutien pour ce faire.

A leur tour, les instances régionales et locales informeront, conformément à leurs attributions, les écoles primaires et secondaires, les universités et les autres instances éducatives placées sous leur autorité des mesures recommandées pertinentes ; elles encourageront leur mise en œuvre et, le cas échéant, apporteront un soutien à ces établissements pour ce faire.

Les autres acteurs institutionnels devraient également diffuser la Recommandation et discuter de son contenu « en interne », dans l'objectif de prendre les dispositions nécessaires pour appliquer les mesures qui relèvent de leurs compétences. Si possible, il conviendrait également qu'ils prennent contact avec des homologues dans d'autres Etats membres pour s'informer mutuellement et coopérer.

Les acteurs finaux sont les apprenants en langues eux-mêmes. L'un des principes fondamentaux sur lesquels repose l'approche éducative du Conseil de l'Europe est que chaque apprenant doit participer activement à son apprentissage, et non se contenter d'être un récepteur passif de ce processus. Ainsi, l'un des points forts du CECR est qu'il permet aux apprenants de prendre davantage conscience de leur rôle en tant qu'utilisateurs et apprenants d'une langue et qu'il les rend responsables de leurs progrès en tant qu'apprenants, ce qui améliore leur utilisation de la/les langue(s) nationale(s) et locale(s), ainsi que leur connaissance, en tant que citoyens, des questions liées aux langues dans la société.

### **Portée des mesures recommandées**

Les mesures proposées concernent deux types de questions : les questions d'ordre général, liées au principal objectif du CECR et aux valeurs et principes fondamentaux sur lesquels il repose (Partie A), et les questions plus spécifiques à son utilisation dans les différents domaines par les différents groupes d'acteurs (Partie B).

### **Mesures et principes généraux**

**La Partie A** s'adresse aux autorités responsables des politiques linguistiques éducatives aux niveaux national, régional et local.

**La Section 1** commence par une recommandation générale relative à l'utilisation du CECR comme outil pour l'élaboration de politiques linguistiques dans le cadre du Plan d'action du Conseil de l'Europe visant à promouvoir la citoyenneté démocratique, la cohésion sociale et le dialogue interculturel – c'est-à-dire les trois priorités récemment définies par les Chefs d'Etat et de Gouvernement des Etats membres. Pour atteindre ces objectifs importants, il est nécessaire de mettre en place une éducation cohérente, transparente et efficace, étant donné l'importance croissante accordée actuellement à la recherche de solutions aux nouveaux défis de la cohésion et de l'intégration sociales apparus au début des années 1990, période où le nombre de membres du Conseil de l'Europe, puis de l'Union européenne, a connu une augmentation rapide. Or, les compétences en langues sont considérées comme essentielles pour permettre aux individus de profiter d'offres d'emploi et de mobilité ; elles sont également nécessaires à une participation active à la vie sociale et politique des sociétés multilingues qui constituent l'Europe d'aujourd'hui. A cet égard, il peut être utile d'expliquer brièvement certains des termes employés dans la Section A 1 :

**Citoyenneté démocratique** : Le Conseil de l'Europe a été fondé au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale, dans l'objectif principal de renforcer les démocraties parlementaires pluralistes dans ses Etats membres. Le remplacement des structures et attitudes autoritaires par des structures et attitudes démocratiques reste l'une des principales préoccupations de l'Organisation. Il ne s'agit pas simplement de garantir que les gouvernements soient élus par le biais d'élections libres et transparentes, mais aussi de permettre une opinion publique forte et éclairée, formée par des citoyens libres de penser et

d'agir, désireux et capables d'assumer la responsabilité de leur développement personnel et de leurs rôles sociaux. La citoyenneté suppose, d'une part, que tous les citoyens et citoyennes doivent pouvoir jouir pleinement des droits de l'Homme et se sentir protégés par la société démocratique ; d'autre part, elle suppose également une participation active et responsable des citoyens et des citoyennes dans les domaines qui concernent la vie en société, ainsi que le respect permanent des droits des autres.

Aussi les travaux du Conseil de l'Europe relatifs à l'apprentissage des langues encouragent depuis de nombreuses années des méthodes qui renforcent ces qualités chez les enseignants et les apprenants, ce qui permet également de clarifier les relations entre eux et avec les parents, les autorités et les divers services de soutien. Le CECR, en tant que base de connaissances et instrument méthodologique pour le développement de la conscience personnelle et de l'auto-gestion, contribue à la démocratisation de l'éducation. En proposant diverses options, il permet d'améliorer la conscience et la compréhension des différentes valeurs et des approches, ainsi que des questions liées aux langues dans la société.

**Cohésion sociale et dialogue interculturel :** Le maintien et le développement de la langue et de la culture d'une minorité sont généralement reconnus comme des droits fondamentaux de l'homme. Pour les langues minoritaires établies sur le territoire européen, ces droits sont garantis par la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires du Conseil de l'Europe*. Toutefois, la mobilité croissante et à grande échelle des individus, sur le plan national ou international, notamment en tant que migrants économiques ou demandeurs d'asile, entraîne la formation de nouvelles communautés minoritaires dans les communautés urbaines. Ce phénomène peut être considéré comme un facteur de division suscitant la peur et le mécontentement, tant chez les membres de la majorité que chez ceux des communautés minoritaires. De plus, ces sentiments, qui peuvent avoir des conséquences dangereuses, sont exacerbés par le manque de communication. Même dans les pays où le multilinguisme et le multiculturalisme sont des droits reconnus, ces concepts sont souvent interprétés comme « le droit des minorités à être tolérées ». Mais ces minorités sont souvent ignorées par la majorité, alors qu'elles-mêmes considèrent parfois leur langue et leur culture comme des biens exclusifs qu'elles conservent jalousement et qu'elles cherchent à protéger de la contamination par des « étrangers ». Cette exclusion mutuelle et l'absence de communication peuvent alors conduire à une ignorance mutuelle et à des malentendus reposant sur des stéréotypes et ouverts à la manipulation politique. En revanche, l'adoption d'une politique plurilingue et pluriculturelle souple permet de promouvoir l'apprentissage des langues comme un pont au-dessus de toutes les frontières et comme une source de compréhension et d'enrichissement mutuels, qui sont bénéfiques pour toutes les personnes concernées. Ce type de politiques encourage le respect, la libre communication et l'interaction entre les communautés, tout en contribuant de façon positive à la cohésion sociale et au dialogue interculturel, ainsi qu'à la poursuite des objectifs définis par le 3<sup>ème</sup> Sommet des Chefs d'Etat et de Gouvernement.

La Recommandation encourage une éducation « cohérente, transparente et efficace ». Qu'entend-on par ces termes ?

**Cohérence :** Le bon fonctionnement de tout système éducatif dépend de l'interaction entre plusieurs agences, qui peuvent avoir différentes valeurs, buts, objectifs et méthodes. Les systèmes dans lesquels les décisions sont la prérogative exclusive des autorités en place peuvent imposer l'uniformité. En revanche, dans les démocraties pluralistes, l'on parvient à une certaine harmonie par le biais d'un consensus, et les utilisateurs sont libres de choisir

parmi les différentes options possibles. Se pose alors la question de savoir comment permettre la diversité sans engendrer la confusion ou la frustration. Le CECR ne cherche pas à imposer l'uniformité ; il offre plutôt à tous ses utilisateurs les moyens de réfléchir à leurs pratiques actuelles, de prendre des décisions éclairées et mûries, et de communiquer ouvertement avec d'autres agences dont les décisions affectent les apprenants concernés, afin de permettre à tous les acteurs d'effectuer des choix cohérents à partir des différentes options proposées au sein d'un système diversifié.

**Transparence :** La transparence signifie que les activités des diverses agences impliquées dans l'enseignement et l'évaluation des langues ne doivent pas être maintenues secrètes, mais qu'au contraire, toutes les parties intéressées doivent pouvoir avoir librement et facilement accès à des informations complètes et explicites à cet égard. Naturellement, cette exigence de transparence ne peut être satisfaite que dans la limite, le cas échéant, des conditions de sécurité et de confidentialité. Dans ce cas, il convient de définir clairement les dispositions qui doivent rester secrètes et d'exposer publiquement les raisons qui motivent cette décision.

**Efficacité :** Une éducation efficace est une éducation qui permet d'atteindre réellement les objectifs définis, au lieu d'en rester au stade des bonnes intentions.

**Section 2.** Ici, il est recommandé d'utiliser le CECR pour ses principales fonctions, c'est-à-dire comme une référence européenne commune pour la coopération entre les instances éducatives, comme un instrument pour la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues et comme un guide pour le développement et le maintien du plurilinguisme en tant qu'atout pour les citoyens européens. Une autre fonction tout aussi importante du CECR est qu'il permet de situer les efforts de tous les acteurs de l'enseignement/apprentissage des langues (des apprenants aux concepteurs de politiques) dans un cadre éducatif commun et cohérent.

**2.1** En utilisant le CECR en tant qu'outil de référence, les institutions peuvent comparer, de façon assez détaillée, leurs buts, objectifs et méthodes en matière d'apprentissage/enseignement et d'évaluation de compétences en langues. Elles peuvent aussi identifier des domaines d'intérêt communs et des possibilités de coopération.

**2.2** En raison de la mobilité croissante des travailleurs et des étudiants, la reconnaissance des qualifications à l'étranger devient, de plus en plus, un sujet de préoccupation, notamment lorsque l'accès à l'emploi, à des professions particulières ou à des établissements éducatifs est subordonné à la possession de qualifications pertinentes officiellement reconnues. De plus en plus souvent, les autorités responsables des admissions et les employeurs sont appelés à prendre des décisions sur la base de qualifications dont ils ignorent le statut et la valeur (ou sur lesquels ils n'ont que peu ou pas d'informations fiables) ; ils ne sont donc pas en mesure de juger. Par conséquent, il est possible que des candidats se voient proposer des emplois pour lesquels ils ne sont pas vraiment qualifiés, ou qu'ils soient admis à des cours auxquels leur formation ne correspond pas réellement ; de même, ils peuvent se voir injustement refuser l'accès à des emplois ou à des cours pour lesquels ils possèdent en fait les qualifications nécessaires. Le recours aux niveaux communs de référence du CECR pour effectuer un calibrage explicite, détaillé et logique permettrait d'instaurer une confiance mutuelle entre les autorités qui délivrent les qualifications en langues et celles qui s'appuient sur ces qualifications. L'accueil favorable qui a été réservé aux niveaux communs de référence depuis leur publication laisse penser que les acteurs concernés sont maintenant prêts à aller de l'avant à cet égard.

**2.3** Dans l'éducation des adultes, où la demande correspond davantage aux conditions réelles de vie de ces derniers, les étudiants font preuve d'une demande forte et variée pour les langues. Aussi la plupart des établissements d'éducation proposent, à divers niveaux, une large gamme de cours de langues adaptés aux besoins réels des apprenants, y compris dans des langues relativement rares. En revanche, dans les systèmes scolaires, il existe une forte pression en faveur de la réduction maximale de l'offre de langues (autres que la langue nationale, qui est généralement la langue de scolarisation). Ainsi, parfois, les établissements ne proposent plus qu'une langue étrangère. La plupart du temps, il s'agit de l'anglais, considéré comme la langue « hyper centrale » de communication internationale. Les pressions sociétales en faveur de la concentration sur un haut niveau de performance dans une seule langue sont renforcées par des considérations de coût et de disponibilité de ressources humaines et matérielles, ainsi que par la concurrence avec les autres matières pour faire partie du curriculum.

Le maintien de l'offre de langue, et, à plus forte raison, sa diversification, sont confrontés à ces pressions négatives ; toutes les parties doivent donc être intimement convaincues de la valeur de la diversification. Les apprenants doués et motivés ont certainement les capacités d'atteindre un haut niveau de compétences dans plusieurs langues au sein du système éducatif ; il est nécessaire de leur en donner les moyens et de les encourager à le faire. Mais, plus généralement, il convient d'accorder une attention particulière à la manière d'enrichir l'expérience des langues et de l'apprentissage des langues de tous les élèves, en fonction de leurs besoins, de leurs motivations et de leurs ressources.

A cet égard, l'adoption d'une approche plurilingue permet davantage de souplesse, étant donné que les langues avec lesquelles un apprenant est en contact ne peuvent pas toutes être enseignées de la même manière, ni au même niveau pour tous les types de compétences. Aussi, l'analyse minutieuse des composantes de l'utilisation de la langue et des compétences en langues, ainsi que le calibrage de chacune de ces compétences par rapport aux niveaux du CECR permet de choisir différentes options pour différents apprenants ou groupes d'apprenants en fonction de leurs besoins, motivations, ressources et conditions d'apprentissage. Il est ensuite possible de décrire chaque option et d'en consigner les résultats dans le PEL, comme une contribution au développement de la compétence communicative plurilingue et interculturelle de l'apprenant, qui est ainsi encouragé à mener une réflexion sur ses options, ses processus d'apprentissage et ses résultats, ainsi qu'à poursuivre lui-même cette réflexion tout au long de sa vie.

**2.4** Ici, il est reconnu que l'offre éducative dépend des synergies entre les divers agents identifiés dans cette recommandation, dont l'objectif est de garantir la cohérence des contributions de ces acteurs en les encourageant à adopter une approche commune.

**2.4.1** Il est demandé aux acteurs de définir leurs buts, objectifs et méthodes en fonction :

- des besoins, motivations, ressources et caractéristiques des apprenants, plutôt que des propriétés d'une langue en tant que telle, comme un système indépendant ;
- de ce que les apprenants sont censés pouvoir *faire* avec la langue qu'ils étudient ;
- des connaissances et compétences dont ils auront besoin pour pouvoir utiliser la langue dans la pratique.

**2.4.2** Les acteurs de l'éducation devraient s'intéresser de près aux façons dont l'apprentissage des langues non seulement permet aux élèves de devenir des utilisateurs compétents de

langues, mais, plus généralement, contribue à leur développement social et culturel.

**2.4.3** Souvent, les personnes chargées de planifier, de financer ou même d'assurer l'enseignement ou l'évaluation d'une langue particulière considèrent que leurs responsabilités se limitent strictement à ladite langue. Dans cette recommandation, il leur est demandé de situer leurs travaux dans un contexte linguistique plus large et, chaque fois que cela est possible, d'aider les apprenants à établir des liens avec des expériences similaires qu'ils ont eues dans d'autres langues, y compris dans leur langue maternelle, dans la langue nationale et dans la langue de scolarisation, selon les cas.

**2.4.4** Il est généralement admis que l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation doivent reposer sur les besoins. Aussi conviendrait-il de prendre attentivement en compte les besoins des divers acteurs de ce domaine, qui peuvent être différents – voire contradictoires –, de concilier ces besoins et de les harmoniser de façon positive. Chaque apprenant individuel a des besoins spécifiques, qui doivent être satisfaits dans la mesure du possible. Toutefois, l'éducation est une activité sociale : les apprenants sont répartis par classes - parfois de taille très importante – où l'enseignement, l'évaluation et l'attribution des certificats sont organisés pour l'ensemble des apprenants. L'enseignement a donc tendance à être centré sur les besoins communs des membres de chaque groupe. En outre, les autorités éducatives, à tous les niveaux, sont également chargées de veiller à ce que la formation d'utilisateurs compétents de langues corresponde aux besoins de communication internationale de la société concernée, et ainsi de répondre à ses besoins commerciaux, industriels, diplomatiques ou autres. A cet égard, il convient de garder à l'esprit que le fait de posséder des compétences en langues entraîne non seulement la responsabilité d'utiliser directement cette langue, mais aussi de l'utiliser à des fins de médiation entre les membres des communautés concernées qui ne possèdent pas les compétences nécessaires pour communiquer directement.

**2.4.5** Cette recommandation encourage tous les acteurs à utiliser le CECR comme outil de réflexion, de planification et de discussion, et à faire part de leurs idées et décisions aux autres acteurs du domaine en utilisant le dispositif de description pour relater ouvertement leurs actions et procédures, et les rendre ainsi facilement accessibles aux autres.

**3.** La partie consacrée aux mesures et principes de caractère général s'achève par l'analyse de la valeur et de l'impact des principes et mesures définis dans la Recommandation N° R (98) 6 du Comité des Ministres aux Etats membres du Conseil de l'Europe concernant les langues vivantes.

Ladite Recommandation est l'aboutissement d'un programme intensif de recherche et de développement ayant duré dix ans. Ce dernier s'est appuyé sur de nombreuses études commanditées, des ateliers et projets internationaux, ainsi que des symposia intergouvernementaux centrés sur un ensemble de questions que les Etats membres avaient définies comme essentielles pour aller de l'avant en matière d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation des langues étrangères. Le CECR et le PEL sont deux des produits les plus importants de ce programme. Les mesures recommandées sont classées selon les thèmes suivants:

A. Mesures et principes de caractère général :

A1, 1-3 : poursuivre des politiques éducatives ;

A2, 1-7 : la promotion du plurilinguisme à grande échelle ;

B. Mesures de caractère spécifique :

- B, 3-7 : apprentissage précoce des langues (avant l'âge de onze ans) ;
- C, 8-150 : enseignement secondaire ;
- D, 16-18 : apprentissage des langues à orientation professionnelle ;
- E, 19-21 : éducation des adultes ;
- F, 22-24 : éducation bilingue dans les régions bilingues ou multilingues ;
- G, 25-30 : spécification des objectifs et évaluation ;
- H, 31-37 : formation des enseignants.

Dans chacun de ces domaines, plusieurs mesures pratiques ont été proposées en vue d'améliorer l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation. Depuis, de nombreuses institutions à tous les niveaux de l'enseignement ont pris des initiatives pour mettre ces recommandations en œuvre, mais le processus de modernisation est encore loin d'être achevé. Aussi les Etats membres pourraient-ils envisager d'évaluer la situation nationale à cet égard, en définissant les mesures qui ont été prises, en observant leurs résultats (tant positifs que négatifs) et en déterminant ce qu'il reste à faire. La Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe serait heureuse de recevoir les rapports sur les conclusions de ces analyses. Il convient de souligner que le CECR ne contient aucune recommandation concernant les buts, objectifs et méthodes à adopter. Il se contente de présenter les différentes options possibles, tout en offrant aux acteurs et aux responsables de l'apprentissage des langues un outil pour la réflexion, le calibrage et la communication.

### **Mesures spécifiques**

**La Partie B** présente un ensemble de mesures à mettre en œuvre pour garantir que les différents groupes d'acteurs utilisent le CECR de façon pertinente, cohérente et efficace.

**4.** Dans les pays, régions et communes où le CECR est utilisé comme référence, il est demandé aux autorités éducatives nationales, régionales et locales de veiller à ce que ce document soit utilisé de façon valable, dans toutes ses fonctions et dimensions.

**4.1** Dans ce paragraphe, il est demandé aux autorités non seulement de promouvoir l'utilisation du CECR dans les instances éducatives placées directement sous leur contrôle, mais aussi d'assurer la coordination de réseaux de coopération entre ces instances, des institutions similaires et autres agences ayant des fonctions complémentaires.

**4.2** Ici, les autorités sont invitées à utiliser leur position de coordination pour s'assurer que l'enseignement de chaque langue soit mis en perspective et s'effectue dans un contexte plus large qui couvre l'ensemble des langues du curriculum, étant donné qu'elles contribuent toutes, avec les autres disciplines scolaires, à la réalisation des objectifs éducatifs généraux de l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur. Il est également rappelé aux autorités que l'éducation est un processus qui se déroule tout au long de la vie et que ce qui est entrepris à un moment précis s'appuie sur ce qui s'est passé auparavant (le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire, par exemple) et prépare à ce qui se passera par la suite (l'acquisition de connaissances de base solides et l'habitude d'apprendre à apprendre, de penser et d'agir de façon autonome en préparation à la vie d'adulte, par exemple).

### **Education et formation des enseignants**

**4.3** Il serait bon que les autorités rappellent aux institutions responsables de la formation

initiale et continue des enseignants que l'utilisation du CECR en tant que référence implique le fait de familiariser ces derniers avec le concept d'éducation plurilingue, avec toute la gamme des paramètres définissant les utilisations des langues et les compétences en langues, ainsi qu'avec les moyens de transmettre aux apprenants le concept de plurilinguisme tel qu'il est défini dans le CECR.

Il est reconnu de longue date que la réussite en matière d'innovation dans le domaine de l'éducation passe essentiellement par la mise en place de solides programmes de formation initiale et continue des enseignants, pour lequel le CECR est un instrument précieux. En effet, il donne un aperçu large – mais systématique et détaillé – de ce qu'un utilisateur de langue doit faire pour communiquer efficacement, ainsi que des types de connaissances et de compétences nécessaires pour ce faire. Le CECR présente également différentes options concernant des méthodes d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation des langues, et il définit dans les grandes lignes les objectifs à atteindre pour chacune des principales étapes du processus éducatif. Ce document s'adresse principalement aux enseignants de langues étrangères et secondes, mais il pourrait également s'avérer utile pour tous les enseignants concernés par le développement de la maîtrise des langues d'enseignement des autres matières, à l'oral comme à l'écrit, car il permet de mieux comprendre les utilisations de la langue et les compétences en langues. Les autorités sont donc invitées à prendre des mesures directes ou indirectes, selon le fonctionnement du système éducatif national, afin d'intégrer l'étude du CECR dans la formation initiale et continue des enseignants.

### **Manuels et autres matériels pédagogiques pour les langues**

**4.4** Chaque fois que cela s'avère pertinent, les autorités devraient encourager les maisons d'édition et les auteurs de manuels et d'autres matériels pédagogiques pour l'apprentissage des langues à établir des liens avec les niveaux du CECR de façon exhaustive, fiable et transparente.

La plupart du temps, l'enseignement des langues repose essentiellement sur les manuels et les autres types de matériels pédagogiques publiés, bien que les enseignants soient encouragés à utiliser du matériel complémentaire de différentes manières, car l'expérience a montré que cela était nécessaire. Il importe que ces supports soient de très bonne qualité. Dans certains pays, les autorités éducatives exercent un contrôle strict sur les manuels et matériels pédagogiques utilisés dans les établissements scolaires, ces derniers ne pouvant effectuer leur choix que parmi une liste de supports approuvés. Dans d'autres pays, le choix est libre et les maisons d'édition sont en concurrence sur le marché, ce qui peut les amener à se concentrer sur la présentation, pour que cette dernière soit la plus attirante possible, et sur le coût, ces deux facteurs étant immédiatement apparents, alors que le contenu demande un examen plus détaillé.

L'utilisation du CECR facilite, pour les auteurs et les maisons d'édition, la planification, l'organisation et la formulation transparente du contenu des cours en ce qui concerne les compétences en langues travaillées, les manières dont la langue est utilisée, ainsi que le niveau du cours. Ce document permet donc de mieux évaluer la valeur pédagogique des manuels et des autres types de matériels, de rendre plus transparent le processus de reconnaissance et de mieux éclairer le choix des enseignants. En outre, ici comme dans d'autres contextes, les auteurs et les maisons d'édition sont encouragés à donner aux apprenants, chaque fois que possible, la possibilité d'établir des liens entre les connaissances qu'ils acquièrent sur une langue particulière et leur expérience des autres langues qui constituent leur répertoire

plurilingue.

## **Evaluation et certification des compétences en langues**

**4.5** Les autorités sont invitées à prendre la responsabilité de l'utilisation adéquate du CECR en tant que référence pour les systèmes de qualification en langues officiellement reconnus ; il leur est demandé plus spécifiquement de veiller à ce que les procédures visant à relier des examens officiels aux principes et niveaux de référence du CECR soient suivies de façon fiable et transparente. Ceci signifie que les autorités doivent pouvoir répondre de la qualité des procédures d'examens et de qualifications par rapport aux principes de bonne pratique qui existent dans le domaine de l'évaluation en général et qui sont exposés dans des Codes de Pratique internationalement reconnus (voir l'Annexe II de la Recommandation). Toutes les parties intéressées doivent pouvoir avoir accès aux procédures permettant de rendre compte de la validité des examens et de leur relation par rapport au CECR.

Il conviendrait que les autorités rappellent à toutes les institutions chargées des évaluations et certifications en langues que le fait d'utiliser le CECR comme référence entraîne l'adoption de mesures garantissant la compréhensibilité, la qualité et la transparence de leurs actions. Les qualifications en langues satisfaisant à ces critères devraient faire l'objet d'une reconnaissance appropriée dans tous les Etats membres.

En raison de l'augmentation de la mobilité des travailleurs et des étudiants, la question de la reconnaissance des qualifications devient de plus en plus urgente. Toutefois, celle-ci n'est possible que si les instances d'accueil ont confiance en la validité des qualifications obtenues dans le pays d'origine d'un candidat désirent obtenir un emploi ou s'inscrire dans une école supérieure ou à l'université. Etant donné qu'il n'est matériellement pas possible, pour les instances éducatives ou pour les employeurs, de se renseigner sur la valeur de chacune des formations proposées, il est probable qu'ils adopteront une attitude prudente. Ils pourraient ainsi être amenés à refuser des candidats pourtant parfaitement qualifiés, ce qui à son tour constituerait un obstacle à la liberté de circulation. Il existe donc une forte demande en faveur d'une méthode fiable pour établir la valeur réelle des qualifications au-delà des frontières nationales, et pour permettre à toutes les parties intéressées de prendre facilement connaissance de cette valeur. Aussi n'est-il pas surprenant que ce soit dans le domaine de l'évaluation des compétences en langues que le CECR ait suscité le plus grand intérêt. Les organes d'évaluation et les instances éducatives, ainsi que les professionnels indépendants, ont fait preuve d'une volonté de collaborer sérieusement pour relier de façon valable et fiable les examens qui les concernent aux niveaux communs de référence du CECR. Leur coopération a abouti à l'élaboration d'un Manuel visant à aider les instances responsables des examens de langues à relier ces derniers aux niveaux du CECR (voir Annexe II, point n°5). Ce Manuel comporte un ensemble de procédures qui peuvent être utilisées pour construire une hypothèse corroborée par des preuves et des explications rendant compte de l'étendue des liens entre un examen ou un système d'examens et les principes et niveaux du CECR. Il s'accompagne d'un supplément de référence contenant des informations techniques, ainsi que d'exemples de tâches d'examens pour tester les capacités de compréhension à l'écrit et à l'oral (sur CD-ROM) et d'exemples de performances écrites et orales illustrant les niveaux successifs de compétences en langues (disponibles en ligne et sur DVD, respectivement). Les exemples de tâches et de performances écrites ou orales ne sont pas des prototypes ou des modèles à copier ; ils ne constituent que des matériels de référence pour l'élaboration de tests et les exercices de calibrage.

Comme le CECR, le Manuel ne se veut pas un document prescriptif ; de même, les procédures qui y sont décrites ne sont pas proposées comme un ensemble exclusif de mesures à suivre pour rendre compte de la relation entre les examens et le CECR. Le Manuel propose simplement une base accessible de connaissances susceptible d'aider les décideurs politiques et les professionnels à atteindre leurs objectifs de façon cohérente et transparente, et à situer et expliquer leurs efforts les uns par rapport aux autres.

De nombreuses études de cas ont permis de montrer que si l'on procédait avec application, il était possible de relier les examens aux niveaux du CECR de manière valable et fiable. Ces études ont aussi clairement établi qu'il était nécessaire de revoir régulièrement les procédures de calibrage étant donné que les examens évoluent avec le temps. Par conséquent, dans l'objectif de la reconnaissance de qualifications par d'autres instances, les autorités sont invitées à s'assurer que les qualifications qu'elles délivrent sont reliées aux niveaux du CECR de façon sérieuse, et qu'il ait été entièrement tenu compte de l'expérience internationale dans ce processus. De cette manière, l'on devrait parvenir à instaurer une confiance mutuelle suffisante pour justifier la reconnaissance réciproque des qualifications en langues au-delà des frontières nationales.

**4.6** Il semble évident que le simple fait d'énoncer qu'un examen ou que des qualifications équivalent à un niveau précis ne suffit pas pour convaincre. En effet, ces déclarations doivent être fondées ou doivent pouvoir être confirmées, sinon toutes les déclarations en la matière risquent d'être discréditées trop facilement. Par conséquent, le Conseil de l'Europe estime qu'il est extrêmement important que ces déclarations soient appuyées par une documentation adéquate publiquement accessible. Naturellement, le degré de transparence est limité par les exigences de confidentialité auxquelles sont soumis certains processus techniques et certaines informations personnelles relatives aux candidats. Néanmoins, il convient de réduire cette confidentialité au strict minimum, la rétention d'information devant être ouvertement déclarée et motivée.

**4.7** Les sections 4.5 et 4.6 concernent les examens et qualifications qui relèvent directement de la compétence des autorités nationales. Cette section étend les mêmes critères de bonnes pratiques, de fiabilité, de validité et de transparence aux examens pratiqués par les organes indépendants.

**4.8** Au vu des avantages considérables qu'offre la reconnaissance des qualifications par d'autres instances que celles qui les délivrent, les Gouvernements sont invités à étendre de façon pertinente cette reconnaissance officielle aux qualifications qui ne sont pas directement placées sous leur contrôle, à condition que ces dernières satisfassent aux critères stricts définis aux sections 4.5, 4.6 et 4.7. En l'absence de décision commune de la part des Etats membres pour établir un mécanisme visant à relier officiellement les qualifications en langues aux niveaux du CECR, et ce dans l'objectif d'établir une base pour une reconnaissance paneuropéenne, la reconnaissance reste du ressort de chaque Etat membre. Les progrès en matière de reconnaissance réciproque de diplômes dépendent donc entièrement du degré de responsabilité avec lequel cette prérogative est exercée.

**4.9** Dans cette section, les autorités sont invitées à prendre des mesures spécifiques pour développer le répertoire plurilingue des apprenants en fonction de leurs besoins, motivations, caractéristiques et ressources. Pour ce faire, il sera peut-être nécessaire d'établir des objectifs différents dans les quatre grands domaines de compétences (la production orale, la

compréhension de l'oral, la production écrite et la compréhension de l'écrit) pour chaque langue du curriculum. Dans le cadre scolaire, par exemple, il n'est pas forcément possible de définir un niveau élevé de compétence dans les quatre domaines de compétences pour atteindre la même efficacité de communication dans toutes les langues proposées. L'élaboration de curricula plurilingues est un nouveau défi ; il a été mis en évidence lors du forum politique intergouvernemental sur le CECR, et des initiatives dans ce domaine ont été entreprises par le Conseil de l'Europe. La recherche de moyens pour évaluer la compétence plurilingue acquise grâce à cette approche plus souple constitue également un véritable défi dans le domaine de la méthodologie de l'évaluation.

Il est également demandé aux autorités de prendre en considération le rôle de l'enseignement des langues dans l'acquisition, chez les apprenants, de qualités telles que la compréhension interculturelle, le respect de l'autre et la conscience sociale, qui se développent grâce au contact avec d'autres modes de pensée et d'action. Ceux-ci diffèrent de ceux dont les apprenants ont l'habitude au quotidien, au sein de leur propre groupe social, et contribuent donc à élargir leurs horizons. L'attention des autorités est attirée sur la valeur du PEL, qui permet de consigner et de reconnaître les progrès éducatifs à cet égard, tout en aidant les apprenants à mener une réflexion sur leurs expériences interculturelles.

#### **Pacte européen pour l'asile et l'immigration proposé par la présidence française Et adopté le 15 octobre 08 par les pays membres :**

(Le sommet des chefs d'Etat et de gouvernement de l'Union européenne réuni les 15-16 octobre à Bruxelles a adopté le Pacte européen sur l'immigration et l'asile qui constitue, désormais, selon le document portant conclusions des travaux, « le socle d'une politique commune de l'immigration et de l'asile guidée par un esprit de solidarité entre les Etats membres et de coopération avec les pays tiers ».

Le document souligne que cette politique commune doit reposer « sur une bonne gestion des flux migratoires, dans l'intérêt non seulement des pays d'accueil mais également des pays d'origine et du migrant lui-même ». On notera que le Pacte, tel qu'il a été adopté, n'impose pas aux Etats membres de l'UE une interdiction de procéder à des opérations de régularisation collective. La France n'a pas réussi à imposer l'interdiction des opérations de régularisation massive des sans-papiers.

Quelques jours après l'adoption par le Parlement européen de la « Directive retour sur le séjour irrégulier des immigrés », le gouvernement français a réussi à faire adopter le pacte pour l'immigration qui est largement inspiré de sa propre politique pour une immigration « choisie » et restreinte.

Le ministre français de l'Immigration, de l'Identité nationale et du développement solidaire, Brice Hortefeux a fixé cinq priorités communes aux 27 pays membres.

La proposition du Pacte européen pour l'immigration et l'asile a cinq objectifs :

**(1) Une harmonisation des règles de l'immigration légale dans l'UE :**

Le texte vise à organiser l'immigration légale en fonction des besoins du marché du travail et des capacités d'accueil de chaque État membre. Les États membres restent libres de définir leurs besoins en fonction des particularités économiques et sociales du pays. La fameuse « carte bleue européenne », semblable à la carte verte américaine, cherche à rendre les pays européens attractifs pour les travailleurs qualifiés. Une autre disposition ayant rapport aux droits fondamentaux des immigrants soulève des inquiétudes. La mise en place des dispositifs permettant de sélectionner les candidats à l'immigration légale réduira l'immigration familiale mais mettra sans doute en péril le regroupement familial.

**(2) La lutte contre l'immigration irrégulière :**

Le deuxième objectif du pacte concerne le renforcement de la lutte contre l'immigration irrégulière et l'éloignement des immigrants irréguliers hors de l'UE. La disposition controversée qui a suscité le désaccord du gouvernement espagnol est l'interdiction des régularisations massives et générales afin de favoriser une politique « au cas par cas » au niveau européen. La conclusion des accords de réadmission avec les pays d'origine des personnes expulsées, la mise en place des dispositifs communs d'éloignement et des mécanismes incitatifs au retour volontaire ainsi que la lutte contre les employeurs qui exploitent des immigrants en situation irrégulière, sont parmi les mesures concrètes prévues dans le pacte. Vols conjoints ou « charters communautaires », visant à minimiser les coûts de l'éloignement, sont aussi prévus dans celui-ci. Cette partie de la proposition française complète la *Directive sur la rétention et l'éloignement des étrangers en situation irrégulière* [6], adoptée le 18 juin 2008 par le Parlement européen, et qui prévoit la possibilité d'organiser l'éloignement volontaire. L'éloignement forcé de l'immigrant irrégulier pour une période minimale de 5 ans hors de l'UE est également encadré par la directive, en cas de menace pour la sécurité du territoire. Les personnes les plus vulnérables, mineurs, femmes enceintes, personnes malades, ne sont pas protégées contre une détention qui peut aller jusqu'à 18 mois en cas de refus de coopération ou de condamnation judiciaire de l'immigrant irrégulier. Or, ces pratiques conduisent à des violations des droits des immigrants que les États membres se sont engagés à respecter, notamment la Convention européenne des droits de l'homme (CEDH).

**(3) Le renforcement du contrôle aux frontières de l'UE :**

Afin de renforcer le contrôle des frontières extérieures de l'UE, le pacte propose le renforcement des moyens de l'agence Frontex. Il est prévu le déploiement « des outils de technologie moderne » et la généralisation de la biométrie dans le cadre des demandes de visa. en systématisant le recours à la biométrie et en établissant un principe de « solidarité » avec les pays les plus exposés, proches des frontières extérieures de l'UE.

**(4) Une harmonisation des règles en matière d'asile :**

Les pays européens s'engagent à mettre en place, d'ici 2010, des garanties communes en matière d'asile, ainsi qu'un statut de réfugié uniforme. Toutefois, il existe le risque que la détention « temporaire » des demandeurs d'asile devienne la règle et non l'exception avec l'extension de la durée de détention des immigrants en situation irrégulière.

**(5) Partenariat Nord-Sud :**

Les aides au développement et l'accès d'une minorité de personnes hautement qualifiées à

une migration légale continuent d'être au cœur des négociations avec les États tiers, notamment dans le cadre des accords de partenariat économique et d'aide au développement. L'utilisation des aides publiques au développement au profit du contrôle des flux migratoires constitue un moyen économique inacceptable mettant en péril la bonne gestion des flux migratoires. Après la rencontre à Rabat, en juillet 2006, la présidence française prévoit une seconde Conférence euro-africaine sur les migrations et le développement, les 20 et 21 octobre 2008 à Paris. Cette conférence aura pour l'objectif d'identifier les projets de coopération entre les pays d'origine, de transit et de destination des immigrants irréguliers.

[Texte du Pacte sur l'immigration et l'asile dans sa dernière version qui a été officiellement présentée par la France au Conseil européen « Justice, affaires intérieures et immigration », qui s'est tenu les 7 et 8 juillet à Cannes](#)

[2] [Présidence française du Conseil de l'Union européenne, Programme de travail « Une Europe qui agit pour répondre aux défis d'aujourd'hui »\(1 juillet -31 décembre 2008\)](#)

[3] Ibid, p. 15

[4] [C.J.C.E., Metock e.a. /Minister for Justice, Equality and Law Reform, C-127/08](#)

[5] [Directive 2004/38/CE du Parlement européen et du Conseil relative au droit des citoyens de l'Union et des membres de leurs familles de circuler et de séjourner librement sur le territoire des États membres \(29 avril 2004\)](#)

[6] [Directive relative aux normes et procédures communes applicables dans les États membres au retour des ressortissants de pays tiers en séjour irrégulier, P6-TA-PROV\(2008\)0293](#)

[7] [Commission sur le cadre constitutionnel de la nouvelle politique d'immigration, « Pour une politique des migrations transparente, simple et solidaire »](#)

[8] [Photo : Le parlement européen adopte la directive "Retour"](#)

- « promouvoir une immigration choisie et concertée à caractère professionnel »,
- « maîtriser le regroupement familial »
- « lutter contre l'immigration irrégulière »
- « ne pas procéder pour l'avenir à des régularisations générales » de sans-papiers.
- 
- « poser les fondements d'une Europe de l'asile », ce qui consiste notamment à organiser « les échanges d'informations » sur les demandeurs entre les pays de l'UE.
- Améliorer le « développement solidaire » pour « construire un partenariat avec les pays d'origine et de transit, au service de leur développement ».

**Nawras JABUR**

**Enseignante de Français langue Etrangère pour les CAI**

**Master 2 recherche en Français Langue Etrangère**

Sujet de recherche : description du discours métalinguistique de l'enseignant pour un public illettré en Français Langue Etrangère

[nawrasjabur@voila.fr](mailto:nawrasjabur@voila.fr)

## **L'enseignement du Français Langue Etrangère dans le cadre du CAI : un enseignement adapté aux migrants illettrés ?**

Avec la mise en place du dispositif CAI, l'enseignement du FLE, qui jusqu'alors était plutôt destiné à des personnes poursuivant des études ou des stages professionnels, a dû s'ouvrir à un public jusqu'alors peu représenté, les migrants. Avec ce public, se posent de nouvelles problématiques d'apprentissages du FLE, que ce soit en termes de besoins, mais également en raison d'un niveau d'études et de compétences à l'apprentissage généralement moindre. Les organismes de formation pour adultes accueillent ce public immigré, dont une part importante est constituée de personnes peu scolarisées, voire illettrées, afin de leur dispenser un enseignement du français de base. On peut alors s'interroger sur la préparation des formateurs de FLE à adapter leur enseignement, ainsi que sur l'adéquation des méthodes de FLE, au public spécifique des immigrés illettrés.

Les apprenants en FLE illettrés, n'ayant pas acquis dans leur langue maternelle suffisamment de compétences linguistiques et métalinguistiques, l'enseignement du FLE dispensé à ce public requière d'être adapté à leur situation. Nous examinerons donc les besoins langagiers des immigrés illettrés, la nécessaire adaptation du métalangage (discours sur la langue), des stratégies d'enseignement et des activités proposées aux apprenants dans l'enseignement du fonctionnement de la langue, par les formateurs et les méthodes de FLE utilisées dans le cadre du CAI. Nous aborderons la nécessité de former les enseignants à cette forme particulière de l'enseignement du FLE, mais aussi d'évaluer les méthodes d'enseignement de FLE mises à leur disposition.

Dans cette perspective, nous nous appuyerons sur l'étude de l'enseignement du FLE aux migrants illettrés, dispensé dans le cadre du CAI au sein d'un organisme de formation pour adultes, la Frate formation de Montbéliard (Doubs). Cet organisme est implanté dans une aire fortement industrialisée, où réside en effet une importante population immigrée, fortement touchée par le chômage.

# **Migrants et enseignement du français en Turquie**

Par Fabrice Barthélémy :

[direction@allianceseychelles.org](mailto:direction@allianceseychelles.org)  
Alliance Française des Seychelles

Sur fond de polémiques et de drames qui nous rappellent la brutale réalité que vivent les sans-papiers, la mise en œuvre de l'une des principales mesures du projet de loi sur l'immigration et le regroupement familial – l'obligation de se soumettre, dans son pays d'origine, à une évaluation de son niveau de langue et de sa connaissance « des valeurs de la République » –, accouche aux forceps et questionne les pédagogues. Au-delà des obstacles matériels, des pratiques pédagogiques et didactiques à repenser, de la question de la formation des enseignants, en mesure-t-on réellement les impacts socio-démographiques-culturels ?

### **Nouveau dispositif législatif : quels changements ?**

La mise en application de l'obligation de suivre des cours de français, pour les prétendants au regroupement familial<sup>105</sup> et les conjoints de français, est une mesure phare de ce nouveau dispositif législatif. Elle impose une redéfinition de nos partenariats et des stratégies à mettre en œuvre pour l'accueil d'un public « nouveau » dans les institutions traditionnellement en charge de l'enseignement de notre langue.

Sous la houlette de l'Anaem<sup>106</sup> et dans le cadre du CAI (contrat d'aide à l'intégration, signé par plus de 40 000 personnes, dont 8 000 au titre du regroupement familial stricto sensu) mis en œuvre dès 2003, des cours de langue française avaient été mis en place en France, dans des plateformes d'accueil monopolisant des opérateurs aux champs de compétences variés (dans ce marché juteux des cours de français, tous n'ont pas les aptitudes requises en Fle-Fls). Dans ce cadre, le Dilf (diplôme initial de langue française<sup>107</sup>) constitue un objectif qui, s'il n'est pas atteint, débouche, pour les intéressés, sur une formation – gratuite – qui peut aller jusqu'à 400 heures de français<sup>108</sup>. Il s'agit d'un niveau élémentaire, qui s'appuie sur le référentiel pour les premiers acquis du cadre européen commun de référence pour les langues (niveau A1.1) et qui met l'accent sur l'oral, sensé favoriser l'intégration de ces migrants et leur donner le goût de poursuivre l'effort d'apprentissage de notre langue.

La donne est aujourd'hui sensiblement modifiée du fait du glissement de cette formation, que l'on pourrait qualifier d'initiale en langue, vers les pays d'origine des demandeurs. C'est en effet sur place, dorénavant, que s'organisent ces cours, ce qui ne se fait pas sans questionner les institutions concernées, mais aussi les didactiques et pédagogies à appliquer par les équipes d'enseignants aux publics, jusqu'ici très éloignés (traditionnellement, si l'on veut schématiser, des cadres d'entreprises, des jeunes entre 25 et 35 ans ou des étudiants, aux besoins spécifiques, et motivés par des préoccupations utilitaristes, alternant entre enseignement en institutions et en autoapprentissage, qui fréquentent les instituts culturels et les centres de formation en langues traditionnels).

---

<sup>105</sup> Le livre IV du Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile (art. L411 et suivants) fixe les conditions et dispositions relatives au regroupement familial (conjoints et enfants) des ressortissants étrangers qui sont établis régulièrement dans notre pays depuis plus de dix-huit mois.

<sup>106</sup> Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrants. Nouvel opérateur né de la fusion (en 2005) de l'Office des migrations internationales (OMI) et du Service social d'aide aux émigrants (SSAE).

<sup>107</sup> Ce diplôme de l'Éducation nationale, dont le Ciep assure la gestion pédagogique et administrative, valide un niveau initial – comme son nom l'indique – de langue française.

<sup>108</sup> Seule la formation civique, qui s'imposait aux signataires volontaires de ces contrats, était suivie par plus de 70 % des participants. La participation tombait à 57 % pour le module culturel « Vivre en France »... et uniquement 25 % des inscrits aux formations linguistiques les suivaient jusqu'à leur terme (source : *le Monde* du 25-04-2006).

### **Un public qui interroge les institutions...**

Les six pays les plus concernés, que sont l'Algérie, le Maroc, la Tunisie, la Turquie, le Cameroun et le Sénégal, connaissent des réalités linguistiques et culturelles très hétérogènes. Entre les conjoints qui maîtrisent le français (langue de scolarisation) et ceux qui n'arrivent pas au niveau A1.1. (20 % environ dans les deux premiers pays cités), c'est finalement en Turquie que l'on recense le moins de francophones (sur quelque 3 000 conjoints l'an dernier, plus de 90 % ne maîtrisaient pas le français : il faut dire que plus de la moitié n'ont jamais été scolarisés).

Ce sont les Allemands, via les instituts Goethe, soumis à des dispositions législatives similaires (plus l'obligation de réussite à un test linguistique), qui ont expérimenté les premiers en Turquie leur dispositif d'accueil et de formation. Quelques mois de fonctionnement permettent peu de recul, et les conclusions tirées hâtivement risqueraient de ne pas être opératoires ni pertinentes, côté français. Toutefois, quelques remarques s'imposent. Alors que divers scénarios privilégiaient la proximité au public (recherche de partenaires proches des régions anatoliennes de l'est, téléenseignement...), c'est finalement l'option de cours en institutions classiques qui correspond le mieux aux attentes. Contrairement aux prévisions, et bien que le gros des troupes soit géographiquement plus proche de la capitale, Ankara, ces femmes (en majorité) préfèrent venir pour deux mois (2 sessions de 80 heures de cours) dans la mégalopole d'Istanbul (près de 15 millions d'habitants) où elles trouvent davantage de relais familiaux d'hébergement. Certaines, voilées, ne pouvant être accueillies dans les établissements scolaires ou universitaires, eu égard à la réglementation – laïque – qui les régie, c'est au final dans leurs trois centres culturels (Ankara, Istanbul et Izmir), que ce « nouveau public » suit, en journée, lesdites formations, accroissant au passage la rentabilité des sites (les autres demandes étant concentrées en soirées et les week-ends). Ces enjeux devraient enfin dynamiser les coopérations franco-allemandes, ce qui va dans le bon sens.

### **...mais aussi les pédagogues !**

L'arrivée dans les centres de ce public a, elle aussi, des répercussions passionnantes plus ou moins attendues. Au-delà de l'intérêt financier, y compris pour des enseignants vacataires qui se voient ainsi sollicités de manière pérenne et annuelle, c'est en terme de représentations, de partages culturels et de questionnements méthodologiques, éthiques, que les effets sont les plus saillants. Ces femmes, par les questions que leur formation pose, ont recréé, dans les équipes d'enseignants, de nouveaux besoins de formation, de nouveaux axes de réflexion et, peu à peu, des échanges productifs et fédérateurs se sont développés, entre jeunes et anciens collègues, entre équipes et direction, entre enseignants et enseignés, mais aussi entre les publics (stambouliotes laïques, plutôt favorisés et populations rurales féminisées). La méthode, elle aussi, a dû être repensée : outil élaboré en Allemagne, à cheval entre allemand langue étrangère et alphabétisation, il correspond aujourd'hui davantage au public.

De la même manière, côté français, les outils dont disposent les enseignants de français langue étrangère (Fle) colleront difficilement avec les besoins de ces nouveaux publics. L'exemple turc est particulièrement saillant, avec 90% des candidats au regroupement familial qui n'ont pas été scolarisés antérieurement. Fort heureusement dans ce pays, l'appréhension de l'écriture et de la lecture (alphabet latin) ne constitue pas un obstacle supplémentaire. Au final, 40 heures de cours devront être suivies, en amont, dans les pays d'origine, pour ces demandeurs de visa. Cette formation, dans laquelle techniques et outils pédagogiques mi-alphabétisation, mi-Fle/s, appellera, à n'en pas douter, interrogations (et frustrations) de la part d'un corps enseignant dont les contenus de la formation initiale ont été, en Fle, dans de nombreuses universités malheureusement, réduits à une portion congrue. A n'en pas douter, elle nécessitera des compétences qui dépassent celles, traditionnellement requises par un enseignant de Fle. Par exemple, lorsqu'une partie du travail consistera, pour partie, à apprendre la graphie, les formations classiques en Fle-FIs ne sont pas suffisantes pour répondre aux spécificités d'un public non-lecteur, voire non-scripteur.

Favorisée par des situations d'enseignement-apprentissage du Fle sur notre

territoire, où l'apprenant est dans une position d'immersion constante -un bain linguistique qu'il convient d'utiliser au mieux-, l'approche linguistique des publics migrants s'accompagne de difficultés matérielles (santé, logement, travail...).

Dans des démarches et logiques d'éclectisme pédagogique, gestionnaire et conjoncturel, pourrait-on dire en reprenant des termes de C. Puren<sup>109</sup>, l'enseignant voit ainsi sa tâche se complexifier. Il doit veiller à l'acquisition de compétences purement linguistiques, mais aussi d'autres, socioéthiques, scolaires, culturelles, comportementales..., nécessaires à une intégration dans une société complexe.

L'objectif est davantage celui d'un français d'insertion sociale et professionnelle, un français de survie pour lequel l'apport des démarches didactiques du Fle, Fls et Flm est pertinent (dans un objectif communicatif, les besoins en terme de réception et production orales sont identiques, pour un étranger, à celle d'apprenants classiques en Fle, par exemple), mais pas suffisant (d'où la dénomination Fli<sup>110</sup>). Toutefois, les champs du Fle-Fls et de l'enseignement-apprentissage aux migrants sont comme de faux jumeaux didactiques, qui s'ouvrent mutuellement des perspectives nouvelles pour leur diffusion et leur légitimation. Ils partagent un objectif qui dépasse le cadre purement linguistique, pour s'ancrer dans une compétence d'usage en contexte social<sup>111</sup>.

Souvent décrié avec virulence, ce projet ne laisse pas les enseignants indifférents, qui doivent, à leur manière, positionner leurs discours (et leurs actes) en fonction de leur éthique.

Selon M. Weber, nos actions ne sont pas strictement mécaniques, chacune d'elle est le résultat d'un rapport aux valeurs construit sur l'axe des éthiques de la conviction et de la responsabilité. À la manière d'un curseur déplacé entre ces deux extrémités, s'opèrent les choix des uns et des autres, qui répondent en priorité soit à leurs croyances (ce qu'ils pensent être juste) soit, à l'opposé, à leur analyse des situations et des contraintes (responsabilité). Ce concept, développé dans une conférence (Allemagne, 1919), avait pour objet d'éclairer en particulier l'action d'un homme politique soucieux, selon l'auteur, d'adapter les moyens aux fins qu'il se propose d'atteindre (travailler davantage en fonction de la réalité). Une séparation théorique, dans la mesure où toute option privilégiée se situe à la fois sur l'une et l'autre éthique, mais un concept qui peut parfaitement s'étendre aux professionnels de l'enseignement.

Se placer du côté de l'éthique de la conviction, c'est effectuer des choix (pédagogiques, méthodologiques, didactiques) auxquels on adhère, faire ce que l'on croit bien, ce qui relève de valeurs individuelles, liées à la sincérité. Cette éthique est nourrie par l'affectivité et les valeurs individuelles.

Tendre sur l'axe de la responsabilité, c'est décider en fonction d'une analyse objectivée de la situation dans laquelle on doit agir, même si les convictions personnelles sont autres, se situer davantage du côté de l'analyse. L'éthique de la responsabilité tient compte des exigences externes qui s'imposent, apparaissent comme une nécessité, au détriment de la subjectivité ou des valeurs choisies. Toute action se place donc au médian de ces deux axes. Elle est tiraillement, négociation entre ces deux éthiques. Dans la vie de tous les jours, c'est cet équilibre qui distingue les personnalités, les modes d'action.

Chemin faisant, la découverte de l'autre, de sa culture, est rentrée, de nouveau de plein fouet, par ce biais, au cœur des préoccupations didactico-pédagogiques et des liens qui se tissent au fil des enseignements-apprentissages. C'est une occasion inespérée de porter un regard sur l'autre, mais aussi sur soi, pour les uns comme pour les autres. « *Si le cours n'était plus obligatoire, confiait une jeune femme au parcours scolaire déchiré, je continuerais à les suivre quand même* ». Cet enseignement dépasse en effet le factuel pour viser, à partir de la reconnaissance de la culture de l'autre, des compétences « de

---

<sup>109</sup> C. Puren. *La Didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Didier. 1994.

<sup>110</sup> F. Barthélémy. *Professeur de Fle*. Hachette. Collection « F ». 2007.

<sup>111</sup> *Le Français dans le monde*, n° 339, mai-juin 2005, consacre un dossier sur ce thème.

décentration, d'orientation positive vers l'altérité »<sup>112</sup>, mais aussi une relativisation de sa propre culture, de ses arbitraires. Dans cette prise de conscience de soi, et donc de sa responsabilité, encore faut-il admettre que tout individu est un sujet qui n'existe pas sans la présence des autres, faisant ainsi de Sartre, selon L. Porcher, le père spirituel de l'interculturel, « *c'est-à-dire du rapport réciproque à l'étranger* »<sup>113</sup>, qui prend ici définitivement corps et sens. Car « *dans l'interculturel, c'est bien le préfixe "inter" qu'il est important d'avoir à l'esprit. "Inter" suppose un échange, un enrichissement mutuel entre deux entités culturelles au moins. La dynamique est celle de l'échange* »<sup>114</sup>.

Depuis quelques années la didactique du Fle s'est souciée de cette dimension, notamment en raison des demandes des entreprises axées sur l'interculturel. L'objet de ces formations n'est pas philanthropique, les entreprises ont bien compris que la seule maîtrise de codes linguistique ne suffisait pas et que la connaissance réciproque des cultures favorisait les échanges commerciaux (les erreurs culturelles, rappelons-le, sont davantage stigmatisées que les linguistiques). La compréhension de la culture de l'autre, la connaissance de ses valeurs sont des éléments facilitant évidemment les échanges et participant, qui plus est, de la (re)connaissance et du respect réciproques. Les mobilités, les échanges, l'internationalisation des médias, obligent aujourd'hui cette approche interculturelle dans un enseignement des langues qui est aussi formateur, bâtisseur de l'identité.

Métissés, tatoués, arlequinés, comme l'écrit M. Serres, les cultures sont composées d'héritages, mais aussi de mixtions, de fusions, de mariages, d'unions, de confrontations. D'un multiculturalisme, soit une simple juxtaposition, on évolue vers un interculturelisme, une mise en relation de spécificités aboutissant à la connaissance et au partage. C'est toute la différence entre l'option anglo-saxonne, qui s'arrête à une structure de cohabitation, de coprésence, et l'option privilégiée par l'interculturel - où le préfixe est important -, dans laquelle la notion d'interaction est centrale. Il s'agit, en effet, d'une démarche, d'une option non-statique, dynamique.

L'interculturel est certes envisagé comme un élément facilitant la communication, mais dans un double mouvement, celui de la découverte de la différence dans la culture étrangère, accompagné de celui, complémentaire, de distanciation, de relativisation, par rapport à sa propre culture ; une interrogation, en somme, sur ce qui constitue notre identité par rapport aux autres.

La culture, système de significations partagées, est pluridimensionnelle : sexuelle, générationnelle, professionnelle, médiatique, politique, régionale... C'est dire qu'un individu appartient toujours à plusieurs cultures, le concept d'identité devant ainsi être pensé au pluriel. Une compétence culturelle s'apprécie au niveau des pays (cultures générationnelle, professionnelle, médiatique, scolaire, politique, etc.), mais aussi à l'intérieur d'eux (cultures sexuelles, régionales, communautaires, etc.). Chacun d'entre nous appartient à chacune d'elles, différemment et simultanément et L. Porcher parle d'ailleurs d'interculturels.

Une démarche interculturelle suppose donc une capacité à se décentrer<sup>115</sup> (objectiver et accepter), à dépasser ses préjugés pour tenter de comprendre l'autre et soi-même. Passer de l'enseignement de la communication à celui de l'interculturel, consiste à effectuer une double conversion. La première est liée à l'avènement de la notion de compétences chez l'apprenant. Cette centration sur celui qui apprend a pour objectif l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre.

Louis Porcher distingue quatre dimensions dans cette compétence : la culture cultivée, anthropologique, médiatique et historique (au lieu des trois approches théoriques habituelles : sémantique, ethnosocioculturelle et anthropologique). Il introduit aussi des notions sociologiques qui proposent « [une] instrumentalisation conceptuelle

---

<sup>112</sup> L. Porcher *Le Français langue étrangère*. Hachette. 1995, p. 60.

<sup>113</sup> L. Porcher. *Les Médias entre éducation et communication*. Éditions Vuibert, Paris, 2006, collection « Comprendre les médias », 210 p (préface de Jacques Gonnet), p. 165.

<sup>114</sup> L. Porcher. BNF – Actes du colloque *Chemins d'accès : les nouveaux visages de l'interculturalité* – 18 novembre 2004 – p. 122

<sup>115</sup> L. Porcher. *L'Enseignement des langues étrangères*. Op. Cit. p. 115.

(méthodologique) adéquate pour percevoir, repérer, comprendre, maîtriser, les régularités non dites mais toujours sues (ou toujours respectées, toujours appliquées) par les indigènes d'une communauté donnée. [Ils] constitue[nt], dès lors, la pratique scientifique la plus opérante<sup>116</sup> ». L'auteur s'appuie, pour ce faire sur des catégories comme l'âge, la profession, les capitaux sociaux et scolaires.

Cet enseignement interculturel pourrait exploiter ce qu'il nomme des « universels-singuliers », concept créé par Hegel au XIX<sup>e</sup> siècle. Ces phénomènes, présents dans toutes les cultures, et donc universels, sont aussi singuliers dans la mesure où leur appréhension est propre à chaque culture, à chaque société, à l'exemple de l'eau, du temps, des animaux...

Un travail sur les représentations et les stéréotypes (homostéréotypes et hétérostéréotypes) est aussi important. Ils constituent un mode d'appréhension parcellaire, déformé d'une réalité. Réducteurs, simplificateurs, fragmentaires, les stéréotypes font partie de notre capital social et culturel (et sont donc en partie hérités). Ils sont suffisamment enracinés pour que l'action qui consisterait à vouloir les nier ou les éradiquer, n'ait aucun sens. Il faut, au contraire, s'appuyer sur eux, s'en servir comme support d'un travail d'analyse, d'échange, de dépassement. Ceci afin d'introduire des notions de relativité, de pluralité, d'altérité.

La dimension interculturelle doit faire partie des enseignements dans les classes de langues. Elle n'est pas innée et se construit, « se fabrique » rappelle Louis Porcher, donc s'enseigne, ce qui stipule une formation des enseignants adéquate qui n'est toujours pas de mise aujourd'hui. Ils devront, en outre, faire preuve d'ouverture, favoriser la confiance (en soi, en l'autre, en son enseignement, ses objectifs, etc.), faire preuve de générosité. Certains aspects de cet enseignement peuvent tout à fait être donnés dans la langue maternelle ; vouloir à tout pris passer par la langue cible constitue, à n'en pas douter, un manque de discernement didactique, un aveuglement.

L'objectif, pas tout à fait avoué, qui vise bel et bien la limitation des flux migratoires aboutira-t-il ? En l'état actuel des choses, les chiffres allemands tenteraient à prouver le contraire car les contraintes (financières, budgétaires, etc.) n'ont pas eu d'influence sur le nombre de demandes de regroupement. Un homme, travaillant en Allemagne, venu aider sa compagne durant sa formation au Goethe Institut d'Istanbul expliquait : « *Si j'avais su que c'était aussi compliqué, je ne me serais pas marié avec elle.* » Les femmes peu scolarisées seront-elles à mettre au nombre des victimes collatérales du dispositif ? Les pratiques maritales et culturelles ancestrales se modifieront-elles au fil des dispositifs mis en place pour réguler les flux migratoires ?

La prise en charge, linguistique, des migrants, interpelle la didactique du Fle/s, d'autant que les migrations constituent bien aujourd'hui en Europe, « un phénomène structurel, une composante de nos sociétés, et leurs modalités sont en évolution constante »<sup>117</sup>. Aussi, il faudra prendre garde, en la matière, de ne pas tenter d'apporter aux problèmes qui ne manqueront pas de se poser, une réponse unique. « S'orienter vers une uniformisation des modes d'action aboutirait, expliquait déjà Louis Porcher il y a plus de vingt ans alors qu'il était bien seul à travailler sur cette problématique, à une normalisation qui conduirait nécessairement à un échec. »<sup>118</sup>

## **A.E.F.T.I.**

### **Colloque sur les politiques européennes de formation linguistiques destinées aux migrants 27 novembre 2008**

---

<sup>116</sup> L. Porcher. *La Civilisation*. Clé international. 1988, p. 94.

<sup>117</sup> L. Porcher. *L'enseignement aux enfants migrants*. Didier. 1984, p. 20.

<sup>118</sup> L. Porcher. *Idem*.

## Proposition de communication

### Organisme

Association *VA-Savoirs*

### Intervenant :

Vanessa Pfister Mésavage Responsable de développement (Va Savoirs)

Doctorante en anthropologie EHESS / Laboratoire Langues Musiques et Sociétés C.N.R.S.

La formation linguistique des migrants en France est actuellement en mutation. Premièrement, la période s'inscrit dans un contexte de réformes des politiques d'immigration qui s'est traduit par la mise en place du CAI, du niveau A1.1 et du DILF. Deuxièmement, les acteurs de terrain, qui depuis cinquante ans construisent des outils et développent des compétences pour la formation linguistique, se retirent sans qu'il soit certain que la transmission de leurs savoirs et savoir-faire ait pu totalement s'effectuer. Enfin, les ressources et les outils pédagogiques pour l'enseignement du français aux adultes migrants, créés entre les années 50 et 2000 sont mal répertoriés et donc méconnus.

Il apparaît donc urgent de mettre en place des dispositifs afin de s'assurer, d'une part, que les publics en formation ne pâtissent ni de la transition générationnelle ni du contexte de réformes et, d'autre part, que la mémoire d'une profession soit formalisée et puisse servir de base de réflexion pour accompagner les réformes en cours. C'est l'objectif que se donne le projet **MALIN** - **M**utualisation et **A**nalyse des ressources pour la formation **L**inguistique des adultes migrants. Ce projet a été pensé comme une collaboration entre tous les acteurs –associatifs, institutionnels et universitaires – dans le but de mutualiser, analyser et de diffuser les pratiques et matériels pédagogiques pour l'enseignement du français aux migrants.

Les questions de rupture et de transmission des pratiques professionnelles lors de la prise en charge par l'Etat de l'accueil des migrants qui jusque là était assuré par la société civile ne sont pas spécifiquement françaises. Cette communication souhaite par la présentation des constats, des enjeux, du partenariat et de l'état actuel de l'avancement du projet, ouvrir les débats sur les moyens de prendre en compte les connaissances et les compétences existantes en matière de formation des migrants dans les nouvelles politiques européennes d'immigration.