



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques

Etudes de cas

élaborées pour le séminaire sur
L'intégration linguistique des migrants adultes

26-27 juin 2008
Conseil de l'Europe, Strasbourg

Organisation du séminaire :

Division des Politiques linguistiques, DG IV, www.coe.int/lang/fr
Division des Migrations, DG III, www.coe.int/migration

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

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

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

Sommaire

- I. RÉPONDRE AUX BESOINS LINGUISTIQUES DES RÉFUGIÉS ADULTES EN IRLANDE :
UNE APPROCHE ALTERNATIVE DE LA PÉDAGOGIE ET DE L'ÉVALUATION.....5
David Little, Trinity College de Dublin et IILT
- II. LE RÔLE DE LA LITTÉRATIE DANS LE PROCESSUS D'ACCULTURATION DES
MIGRANTS 19
Hervé Adami, Université de Nancy / ATILF (équipe Crapel) CNRS
- III. APPRENTISSAGE DES LANGUES DANS LE CONTEXTE DE LA MIGRATION ET DE
L'INTÉGRATION – ENJEUX ET OPTIONS POUR LES APPRENANTS ADULTES..... 29
Verena Plutzar et Monika Ritter, Université de Vienne
- IV. ÉDUCATION: SUR MESURE OU 'TAILLE UNIQUE' ?..... 49
Un projet commandité par l'Union de la langue néerlandaise
Elwine Halewijn (ITTA), Annelies Houben, Heidi De Niel (CTO)
- V. VIVRE ENSEMBLE DANS LA DIVERSITÉ – L'INTÉGRATION LINGUISTIQUE EN
FLANDRE 57
*Reinhilde Pulinx, Département de l'éducation et de la Formation – Ministère flamand de
l'Education et de la Formation*

I. Répondre aux besoins linguistiques des réfugiés adultes en Irlande : une approche alternative de la pédagogie et de l'évaluation

David Little

Trinity College de Dublin et IILT (Integrate Ireland Language and Training)

1. Organisation des cours	6
2. Principes pédagogiques de base	6
3. Le Portfolio européen des langues : structure, fonctions et usage	7
4. PEL et démarche pédagogique de l'IILT	9
5. Premières étapes du PEL à l'IILT	10
6. Le PEL du projet Milestone	10
7. Résultats des apprentissages	12
8. Démarche de l'IILT en matière d'évaluation	13
9. Accréditation par le FETAC et l'IILT	14
10. Procédure FETAC : une association réussie de pédagogie et d'évaluation	15

Résumé

Integrate Ireland Language and Training (IILT) est un organe financé par le gouvernement irlandais. Sa mission est de dispenser des cours intensifs de langue anglaise à des immigrants adultes ayant le statut de réfugié. Le présent article décrit la démarche adoptée par l'IILT en matière d'enseignement et d'évaluation des connaissances. Il commence par décrire l'organisation des cours et résume les principes pédagogiques régissant leur contenu et leur mise en œuvre. L'article présente ensuite le Portfolio européen des langues (PEL) et les différentes versions de ce document qui ont été utilisées par l'IILT dans la mise en œuvre de ses principes pédagogiques et dans le développement de sa culture pédagogique particulière. Les opinions de quatre enseignants de l'IILT sont ensuite rapidement présentées, illustrées d'exemples sur les procédures pédagogiques employées et les résultats obtenus. Enfin, l'article explique comment la culture d'auto-évaluation encouragée dans le portfolio a été adaptée aux procédures d'évaluation du FETAC (*Further Education and Training Awards Council*), l'organe irlandais chargé de la délivrance des diplômes de l'enseignement et de la formation post-secondaire (non universitaire). Cette adaptation a permis aux apprenants de l'IILT de se voir délivrer des certificats du FETAC : leur apprentissage de la langue facilite leur intégration non seulement dans la société irlandaise, mais aussi dans le système irlandais de l'enseignement post-secondaire.

1. Organisation des cours

Les formations en langue anglaise dispensées par l'IILT se composent de vingt heures de cours par semaine et de dix heures d'auto-apprentissage et de travail personnel. Cette structure s'explique par trois facteurs : les formations à plein temps dispensées par les écoles de langue privées comprennent généralement vingt heures de cours par semaine et c'est le modèle que le ministère de l'Éducation et de la Science a souhaité voir appliqué à l'IILT ; trente heures au total sont nécessaire au maintien des prestations sociales de l'apprenant ; enfin, il relève du sens commun qu'un engagement le plus intensif possible dans le temps est aussi dans le meilleur intérêt de l'apprenant. C'est aussi pour cela que l'enseignement est dispensé en continu : l'année est divisée en trois trimestres de dix-sept semaines chacun, l'établissement ne fermant que pour Noël et le Nouvel An.

La plupart des élèves admis à l'IILT possèdent une certaine connaissance de l'anglais. Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR)¹, leur profil se situe entre un niveau A1 avancé et un niveau A2 débutant. Un nombre restreint d'étudiants se présente sans aucune connaissance de l'anglais (certains étant illettrés dans leur langue maternelle) et un nombre tout aussi restreint possède un bon niveau d'anglais mais doit développer un certain nombre de compétences précises afin de pouvoir accéder à un enseignement professionnel post-secondaire ou universitaire. Le parcours éducatif des étudiants est variable à l'infini. La majorité d'entre eux suivent les cours un an au maximum, après quoi ils peuvent entrer dans le monde du travail, poursuivre des études générales ou une formation professionnelle. En 2007, 906 étudiants au total étaient inscrits à l'IILT, dont 478 à Dublin et les autres dans les neuf autres centres en Irlande. Ces personnes étaient originaires de 93 pays différents d'Europe de l'Est, d'Afrique et d'Asie ; les langues maternelles étaient très différentes, ainsi que les contextes ethniques et religieux, et les parcours éducatifs².

2. Principes pédagogiques de base

La démarche adoptée par l'IILT en matière d'élaboration et de fourniture des cours est déterminée par trois facteurs : l'analyse des besoins en communication de l'apprenant, l'importance de pratiquer la langue pour l'apprendre et le développement de l'autonomie.

Compte tenu de la grande diversité de la population des apprenants, l'enseignement et l'apprentissage sont guidés par une analyse hebdomadaire, voire quotidienne, des besoins. A mesure que les besoins de chacun sont clarifiés et négociés, les besoins du groupe commencent à émerger. La classe peut répondre à certains de ces besoins : ainsi, tous les étudiants à la recherche d'un emploi doivent savoir décrypter une fiche de paye. D'autres besoins sont traités de façon plus efficace en divisant la classe en petits groupes : en effet, tous les élèves ne cherchent pas un emploi dans le même secteur, par exemple. Cette démarche permet de se passer d'objectifs d'apprentissage prédéterminés, de diversifier le matériel d'apprentissage (et de n'utiliser en aucun cas des manuels) et d'éviter des procédures pédagogiques fixes. Elle signifie aussi que l'apprentissage de la langue est indissociable de l'introduction de l'apprenant aux conventions et aux pratiques de la société et de la culture irlandaises.

1 Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Éditions Didier, 2001 (téléchargeable www.coe.int/lang/fr).

2 Les rapports d'activité d'IILT de 2002, 2003, 2004, 2005, 2006 et 2007 sont disponibles à l'adresse www.iilt.ie

L'accent mis par l'IILT sur l'apprentissage par la pratique correspond à la réalité de la situation d'enseignement et d'apprentissage. D'une part, l'institut fournit à ses élèves un environnement d'immersion : l'anglais est nécessairement le support de l'enseignement et le principal moyen de communication entre les étudiants. D'autre part, les étudiants ont plus de chances de rester motivés dans la mesure où ce qu'ils apprennent en classe a un effet immédiat sur la facilité avec laquelle ils mènent leur vie dans le monde anglophone extérieur.

Si nous mettons l'accent sur le développement de l'autonomie de l'apprenant, c'est parce que nous sommes persuadés que lorsque les apprenants, quel que soit leur âge, sont partie prenante de la planification, du suivi et de l'évaluation de leurs propres apprentissages, ils sont plus susceptibles d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage. Dans cette optique d'autonomisation, il est essentiel de respecter le caractère individuel de chaque élève dans toute sa complexité. En revanche, la façon dont cette individualité se construit ne se révèle que progressivement aux enseignants et aux autres apprenants, par le processus interactif d'analyse des besoins, de planification du programme de travail, par la négociation d'activités d'apprentissage, par le suivi des progrès effectués et par les résultats des évaluations. Nos enseignants ont rapidement découvert qu'en premier lieu, les apprenants migrants ne sont pas plus aptes à gérer ces processus de réflexion que les apprenants en langue dans n'importe quel autre domaine. Ces processus doivent intervenir par la médiation d'une série d'exemples (c'est-à-dire des contenus de cours possibles) et d'une modélisation du discours. Une enseignante dont les apprenants ont un niveau A1 leur a demandé de trouver un accord sur treize thèmes à traiter sur 17 semaines de cours. Elle a donc affiché 20 images représentant les différentes situations de communication qui pouvaient intéresser ses étudiants et elle a donné à chacun trois autocollants roses en leur demandant de les coller sous les trois images représentant les thèmes les plus intéressants à leurs yeux. Inévitablement, la consigne a provoqué des discussions et des négociations entre étudiants, les différentes images et les relations entre les unes et les autres offrant un point d'appui non linguistique. Lorsque tous les étudiants ont fait leur choix, les treize images avec le plus grand nombre d'autocollants a permis d'élaborer le programme de base pour le trimestre.

Au fur et à mesure de l'accroissement du nombre d'étudiants de l'IILT et du recrutement de nouveaux enseignants, ces derniers ont voulu partager leurs idées, leurs activités et leur matériel pédagogique. Il a aussi été estimé utile de trouver un moyen d'encadrer un type d'apprentissage utile à tous les enseignants et à tous les apprenants. Nous avons voulu éviter que les efforts des enseignants fassent double emploi, mais nous avons aussi voulu faciliter la vie aux étudiants dans l'élaboration d'un dossier détaillé reflétant leurs apprentissages : objectifs et projets, vocabulaire à maîtriser, travaux en cours, travaux terminés, réflexions sur le processus d'apprentissage et évaluation des résultats. Le Portfolio européen des langues du Conseil de l'Europe se prêtait idéalement à cet usage.

3. Le Portfolio européen des langues : structure, fonctions et usage

Le Portfolio européen des langues (PEL) est un document qui se compose de trois éléments indispensables : un passeport des langues, une biographie langagière et un dossier. Le passeport des langues est un résumé de l'identité linguistique et de l'expérience de son propriétaire de l'apprentissage et de la pratique de langues autres que sa langue maternelle ; le passeport contient aussi des pages permettant de tenir à jour les auto-évaluations de l'apprenant dans sa seconde langue ou une autre langue étrangère. La biographie langagière accompagne l'ensemble du processus d'apprentissage et de pratique et permet de s'approprier les cultures associées à la langue étudiée. Elle permet de se fixer des buts et de mesurer ses performances en fonction d'objectifs d'apprentissages précis, et encourage la

réflexion sur les styles d'apprentissage, les stratégies et l'expérience interculturelle. Parfois, cette réflexion se limite au remplissage d'un questionnaire ou à l'annotation de ses pensées sous une série de titres ; dans d'autres cas, elle est entièrement libre. L'apprenant verse à son dossier tous les éléments étayant ses compétences dans la langue étudiée et son expérience interculturelle ; dans certaines configurations, ce document sert aussi à ranger les travaux en cours.

Il n'existe pas de version unique du PEL. En 1997, le Conseil de l'Europe a publié une série d'études préliminaire proposant des formes du PEL afin de répondre aux besoins des apprenants en langues dans différents domaines et catégories³. Entre 1997 et 2000, des projets pilotes ont été mis en œuvre dans quinze pays membres du Conseil de l'Europe par trois organisations non gouvernementales internationales⁴. En 2000, les éléments européens communs du PEL ont été définis sous la forme d'un ensemble de Principes et Lignes directrices⁵ tandis qu'un comité de validation était mis en place, avec pour mission d'accréditer les PEL conformes aux Principes et aux Lignes directrices définis. Vers la fin du projet pilote, une version normalisée du passeport des langues a été élaborée pour les adultes ; elle a été adoptée par la grande majorité des PEL conçus pour les grands adolescents et les adultes.

Le Conseil de l'Europe a élaboré le PEL de façon à servir deux objectifs complémentaires. Le premier est d'ordre pédagogique : le PEL doit rendre l'apprentissage d'une langue plus clair aux apprenants et favoriser le développement de leur autonomie ; c'est la raison pour laquelle il attribue un rôle central à la réflexion et à l'auto-évaluation. Ce premier objectif naît de l'engagement de longue date du Conseil de l'Europe en faveur de l'autonomie de l'apprenant, cette dernière étant un élément essentiel de l'éducation à la citoyenneté démocratique et une condition préalable à l'apprentissage tout au long de la vie. Le second objectif est de pouvoir présenter concrètement ses compétences dans la langue étudiée et son expérience interculturelle. Cet objectif reflète aussi l'intérêt, lui aussi de longue date, du Conseil de l'Europe en faveur de moyens permettant de rendre compte des résultats d'apprentissage linguistique de manière transparente à l'échelon international. Les fonctions pédagogiques et de documentation s'appuient sur les niveaux de référence communs du CECR, qui utilisent des descripteurs de « capacités à faire » pour définir les compétences en langues étrangères / seconde à six niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2) en relation avec les activités suivantes : réception de l'oral et de la lecture ; interaction orale ; productions orale et écrite. Les niveaux communs de référence sont résumés dans la « grille d'auto-évaluation »⁶ composée de 34 échelles de démonstration.

Dans le PEL, la grille d'auto-évaluation fournit une échelle permettant d'évaluer les capacités de communication. Ces capacités seront ensuite consignées dans le passeport de langues, tandis que les échelles de démonstration donnent lieu à l'établissement de listes de repérage permettant de fixer des objectifs et d'évaluer son propre niveau dans la Biographie langagière. Ainsi, dans la grille d'auto-évaluation, la participation à une conversation au niveau A1 se présente comme suit :

3 Conseil de la coopération culturelle, *European Language Portfolio: proposals for development*, avec des contributions de I. Christ, F. Debyser, A. Dobson, R. Schärer, G. Schneider/B. North & J. Trim, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997 (CC-LANG (97) 1).

4 Cf. R. Schärer, *Portfolio européen des langues: rapport final sur le projet pilote*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2000. Disponible à www.coe.int/portfolio/fr, rubrique *Documentation*.

5 Conseil de la coopération culturelle, 2000. Une version avec notes explicatives figure dans les *Textes de référence essentiels* du PEL, Conseil de l'Europe, 2006, disponible à l'adresse www.coe.int/portfolio, rubrique *Procédures de validation*.

6 CECR pp.26–27.

- *Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.*

Et pour la version suisse du PEL pour apprenants adolescents et adultes (numéro d'accréditation 1.2000) la liste de repérage A1 de participation à une conversation se présente comme suit :

- *Je peux présenter quelqu'un et utiliser des expressions de salutations et de prises de congé simples.*
- *Je peux répondre à des questions simples et en poser, je peux réagir à des déclarations simples et en faire, pour autant qu'il s'agisse de quelques chose de tout à fait familier ou dont j'ai immédiatement besoin.*
- *Je peux communiquer de façon simple, mais j'ai besoin que la personne qui parle avec moi soit prête à répéter plus lentement ou à reformuler et qu'elle m'aide à formuler ce que j'aimerais dire.*
- *Je peux faire des achats simples lorsque je peux m'aider en faisant des mimiques ou en pointant du doigt les objets concernés.*
- *Je peux me débrouiller avec les notions de nombre, de quantité, d'heure et de prix.*
- *Je peux demander ou donner quelque chose à quelqu'un.*
- *Je peux poser des questions personnelles à quelqu'un, par exemple sur son lieu d'habitation, ses relations, les choses qui lui appartiennent, etc., et je peux répondre au même type de questions si elles sont formulées lentement et distinctement.*
- *Je peux donner des indications temporelles en utilisant des expressions telles que « la semaine prochaine », « vendredi dernier », « en novembre », « à trois heures ».*

4. PEL et démarche pédagogique de l'IILT

Dans les formations de l'IILT, les enseignants font participer pleinement les apprenants à toutes les activités de la classe : ces derniers peuvent ainsi s'approprier les objectifs et le processus d'apprentissage, mais aussi réfléchir à ce processus et au contenu de leur apprentissage ; les enseignants les aident non seulement à utiliser l'anglais pour communiquer la langue, mais à réfléchir sur son emploi. L'auto-évaluation joue un rôle essentiel dans cette démarche pédagogique. En effet, à moins que les apprenants ne soient capables d'un jugement suffisamment précis sur leurs connaissances et leurs capacités par rapport aux critères établis, la planification, le suivi et l'évaluation de leur apprentissage risque d'être régi par le hasard et l'incertitude. La réflexion est bien entendu grandement facilitée lorsque les apprenants utilisent l'écrit, qu'il s'agisse de noter leurs plans d'apprentissage, d'établir des listes de vocabulaire, de rédiger des brouillons ou de noter les questions à approfondir ; en effet, c'est ainsi qu'ils peuvent procéder à l'examen et à l'analyse de leurs pensées et de leur apprentissage.

Le PEL favorise chaque aspect de cette démarche pédagogique. Les listes de repérage de la biographie langagière fournissent à l'apprenant une liste de tâches d'apprentissage lui permettant de planifier, de suivre et d'évaluer ses apprentissages d'une semaine sur l'autre. La biographie langagière est conçue explicitement pour associer, d'une part la fixation des objectifs et l'auto-évaluation avec, d'autre part, la réflexion sur les modes et les stratégies d'apprentissage, et la dimension culturelle de l'apprentissage et de l'utilisation de l'anglais. Lorsque le PEL est présenté dans la langue cible de l'apprenant, il permet d'employer cette langue comme véhicule de communication, d'apprentissage et de réflexion dans la classe.

Dans le même temps, le PEL est conçu comme un document « ouvert », à telle enseigne que si les pages de la biographie langagière qui invitent à la réflexion sur les stratégies d'apprentissage semblent occulter certains points importants aux yeux de tel ou tel apprenant, ce dernier peut facilement corriger cette omission. De même, un enseignant ayant précédemment eu recours à des « journaux d'apprentissage » non structurés peut adapter le dossier pour qu'il serve le même objectif. En d'autres termes, le PEL aide les apprenants à gérer leur apprentissage et aux enseignants à gérer leur enseignement sans pour autant être un modèle restrictif.

5. Premières étapes du PEL à l'IILT

Pour commencer, l'IILT a élaboré des modèles PEL distincts, correspondant à trois niveaux : Débutants 1⁷ (apprenants nouvellement arrivés en Irlande, A1→B1), Débutants 2 (apprenants vivant depuis un certain temps en Irlande avant de commencer la formation, A2→B1) et voie préprofessionnelle/formation accélérée (apprenants prêts à entrer dans le monde du travail ou à effectuer une formation professionnelle ordinaire, B1→B2). A ces trois niveaux correspondait le même passeport de langues très simple, dans lequel les apprenants notaient leurs compétences en anglais et dans une seconde langue ou une autre langue étrangère, mais aussi où ils résumaient brièvement leurs expériences interculturelles importantes. Par ailleurs, la section « dossier » des trois modèles intégrait un « Journal » et des « Objectifs d'apprentissage », destinés à soutenir la réflexion constante et à s'assurer que la fiche d'apprentissage de chaque apprenant suive une chronologie précise. Les trois modèles différaient les uns des autres principalement par les listes de repérage. Ces dernières ont été organisées par contexte de communication et reflétaient les niveaux de compétence recherchés par les apprenants dans les trois catégories. Le PEL « Débutants 1 » comprenait les listes de repérage suivantes : DÉBUT (opérations préliminaires telles que *lire les lettres de l'alphabet à haute de voix, écrire mon nom et mon adresse, trouver un nom dans une liste*), IDENTIFICATION PERSONNELLE, APPRENDRE À APPRENDRE, LA VIE DE TOUS LES JOURS, RELATIONS AVEC L'ADMINISTRATION, UTILISATION DU TÉLÉPHONE. Le PEL « Débutants 2 » a été enrichie de listes de repérage suivantes : MEDIAS, CORRESPONDANCE, CONVERSATION. Enfin, le PEL voie préprofessionnelle/formation accélérée disposait des listes de repérage suivantes : FIXATION D'OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE, IDENTIFICATION PERSONNELLE, APPRENDRE À APPRENDRE, SUR LE LIEU DE TRAVAIL, PRISE EN COMPTE DES ASPECTS CULTURELS, PLANIFICATION DE CARRIÈRE, MÉDIAS, RÉDACTION D'UN CV. Depuis leur introduction dans la version pilote en 2000, ces versions du PEL ont été très utiles aux enseignants comme aux apprenants. Par conséquent, elles ont rapidement fini par jouer un rôle essentiel dans la culture pédagogique qui se développait chez IILT et ont naturellement été au cœur du consortium « projet Milestone » dans sa réflexion des problèmes communs rencontrés dans l'enseignement de la langue du pays hôte à des migrants adultes.

6. Le PEL du projet Milestone

Le projet Milestone (2000–2004) a été financé par le programme européen Socrate-Comenius 2.1. Neuf partenaires y ont participé : instituts de formation d'enseignants à Dublin et à Hambourg, une école de langues pour adultes ayant le statut de réfugié à Dublin (IILT) et des établissements de formation professionnelle et de formation pour adultes de Hambourg, Amsterdam, Helsinki et Örebro. Le PEL du projet Milestone a été élaboré en collaboration, comme un moyen d'échanger idées et expériences, mais aussi dans le but

⁷ Le niveau 'Débutant 1' correspond à « Reception 1 » dans les modèles PEL de l'IILT ; 'Débutant 2' à « Reception 2 » ; et 'Voie pré-professionnelle/formation accélérée' à « Pre-vocational / Fast Track » (NdT)

d'élaborer une démarche commune vis-à-vis de l'enseignement des langues. Ses principales caractéristiques sont les suivantes :

- Les trois éléments du Portfolio sont rangés dans l'ordre suivant : biographie langagière, dossier, passeport de langues.
- La biographie langagière se divise en deux parties. La première est consacrée à l'apprentissage précédent d'une langue par l'apprenant et à son expérience interculturelle, aux événements importants de sa vie et à ses compétences dans la langue du pays hôte en début de formation. La deuxième partie traite de l'apprentissage de la langue en cours : elle sensibilise l'apprenant à ses attitudes, ses attentes et ses modes d'apprentissage, lui demande d'établir un contrat d'apprentissage et favorise la fixation d'objectifs personnels d'apprentissage et une auto-évaluation régulière de ses résultats (par l'intermédiaire de listes de repérage de « capacités à faire »).
- Le dossier contient des informations détaillées sur la formation en langues de son propriétaire, ainsi qu'une page permettant de noter la présence aux cours. Il contient aussi les travaux en cours et quelques échantillons de travaux terminés.
- Le passeport de langues a été baptisé « passeport standard pour adulte ». Il confère au PEL un profil international identifiable.

Le PEL du projet Milestone existe en cinq langues : néerlandais, anglais, finnois, allemand et suédois. En outre, le projet a permis de créer un manuel pour l'enseignant en quatre langues (pas en néerlandais) ainsi que des supports importants d'activités dans la classe et des fiches permettant de travailler sur les différentes parties du PEL⁸.

Dès que le PEL du projet Milestone a été validé par le Comité de validation du Conseil de l'Europe (2002), l'IILT s'est mis à l'utiliser à la place des trois modèles ayant donné lieu à son développement. Auparavant, les étudiants de l' IILT passaient d'un PEL à l'autre. Aujourd'hui, ils travaillent avec le PEL du projet Milestone du début jusqu'à la fin de leur formation. Comme cela est déjà précisé plus haut, le PEL du projet Milestone est plus complet que les modèles précédents. En outre, il ne fait aucune concession aux niveaux inférieurs de compétence. En d'autres termes, les enseignants ont dû trouver eux-mêmes des solutions pour faciliter l'usage du PEL Milestone pour des apprenants dont les connaissances en anglais n'en étaient encore qu'à une phase de développement initial.. Pour cela, ils ont puisé dans leur expérience et leurs compétences pédagogiques, mais ils ont aussi sollicité conseils et idées auprès de leurs collègues. C'est ainsi que l'IILT a réussi à développer progressivement une culture du PEL qui évolue selon les principes soulignés plus haut tout en faisant preuve d'une souplesse qui s'adapte, d'une part, aux niveaux différents des apprenants et d'autre part aux préférences individuelles des enseignants. En voici trois exemples :

Un enseignant qui travaille avec des apprenants au niveau « Débutants 1 » (A1) introduit le PEL grâce à une histoire en images dans laquelle un homme se rend dans une agence pour l'emploi et présente ses compétences en anglais grâce à son PEL. Les conséquences de cette histoire sont examinées par le biais d'une série de questions simples de compréhension et les réponses des étudiants suscitent d'autres questions sur le PEL lui-même, ses différentes parties et leurs fonctions. L'enseignant utilise ensuite le PEL comme un tremplin pour négocier le contenu de la formation.

Avec des élèves de niveau plus élevé, un autre professeur commence la formation en négociant le contenu de cette dernière avec ses apprenants, en fonction des besoins de

8 Les PEL et les supports liés au projet Milestone sont téléchargeables depuis le site www.eu-milestone.de.

chacun. L'idée retenue est conservée dans la partie « dossier » du PEL et elle sert à examiner progressivement d'autres parties du PEL. Des objectifs hebdomadaires d'apprentissage sont extraits des listes de repérage de la biographie langagière.

Une enseignante nouvellement arrivée, qui ne connaissait pas bien le PEL s'est vue confier une classe où se trouvaient de nouveaux élèves et d'autres, ayant déjà effectué au moins un trimestre de formation au sein de l'IILT. Ses collègues lui ont fourni toutes les fiches et les activités nécessaires dans le cadre du PEL, mais elle ne pouvait pas utiliser tous ces supports parce que les « anciens » étudiants du groupe les connaissaient bien. Sa solution a donc consisté à commencer la formation en divisant la classe en deux groupes, composés respectivement d'étudiants ayant ou non déjà travaillé avec le PEL. Au premier groupe, elle a donné un questionnaire permettant la mise en commun des connaissances du PEL, en vue de présenter cet outil à l'autre groupe ; les étudiants ne connaissant pas le PEL se sont vus confier un questionnaire centré sur différentes démarches d'enseignement et d'apprentissage, destiné à les préparer à la présentation du premier groupe. Ainsi, l'enseignante a permis à ses élèves d'examiner eux-mêmes l'utilisation qu'ils pouvaient faire du PEL et a créé une situation dans laquelle elle pouvait diriger la classe, mais aussi en apprendre des choses.

7. Résultats des apprentissages

En mai 2004, une conversation entre quatre enseignants de l'IILT a été enregistrée. Le premier sujet abordé était l'impact du PEL sur les étudiants. Voici quelques uns des échanges entre les enseignants :

Ruth : le PEL sensibilise les élèves au processus d'apprentissage et structure la formation. Les listes de repérage les aident à se fixer des objectifs au début de la semaine et à évaluer leurs apprentissages à la fin de celle-ci ; ils finissent par s'habituer à ce mode d'apprentissage.

Stefan : c'est vrai, les différentes parties du PEL les aident à organiser leur apprentissage et ils comprennent qu'ils sont en train de construire eux-mêmes leur apprentissage.

Helen : le PEL favorise une démarche progressive vers l'apprentissage. Les étudiants peuvent passer progressivement d'un niveau à un autre sans être débordés. En outre, mes étudiants sont très conscients du fait que les nouveaux arrivants dans la classe ne disposent pas des mêmes ressources cognitives de référence.

Suzette : le PEL fonctionne même avec des débutants. Il leur donne un sentiment de fierté et de satisfaction en leur permettant de suivre leurs progrès. Et le fait que le PEL reconnaît leur langue, leur culture et leur origine ethnique – tout ce que les Irlandais n'ont pas – les stupéfie.

Ruth : chaque étudiant est responsable de son PEL et chaque PEL est différent, car il est l'expression de l'individualité de chacun. Si un étudiant est particulièrement fier de l'un de ses travaux, il pourra le conserver dans son dossier, ce qui favorisera son autonomie.

Stefan : en mettant l'accent sur les attentes des étudiants par rapport à leur formation, à leur enseignant et à eux-mêmes, le PEL contribue à faire passer la responsabilité de l'enseignant vers les étudiants.

Le sujet abordé par la suite portait sur l'impact du PEL sur les enseignants :

Helen : en tant que nouvelle enseignante, les listes de repérage m'ont aidée à rester centrée sur le programme, qu'elles décrivent dans ses grandes lignes. De même, les PEL des étudiants ont été un moyen très efficace de me sensibiliser à leur fonction d'apprenants, particulièrement en ce qui concerne les objectifs qu'ils se fixent et les délais qu'ils se donnent pour les atteindre

Suzette : chacun d'entre nous travaille à un niveau différent et chacun de ces niveaux est prévu dans le PEL ; ce dernier nous a permis d'assurer la continuité, d'un groupe à un autre.

Ruth : Suzette et moi utilisons le PEL de façon différente : elle commence par le début et moi par la fin. Pourtant, nous obtenons les mêmes résultats. Parce que le PEL tient compte de styles différents d'enseignement, il existe une grande diversité, mais en même temps une grande cohésion au sein des écoles qui l'utilisent.

Suzette : ce que j'aime, c'est que la responsabilité n'incombe pas uniquement à l'enseignant. Les étudiants sont aussi très engagés. De ce point de vue, nous sommes au même niveau qu'eux, nous travaillons ensemble. C'est quelque chose de très nouveau pour des enseignants et des apprenants issus d'un cadre traditionnel.

Ruth : lorsque les choses ne vont pas bien, les apprenants comprennent vite qu'ils sont en partie en cause parce que ce sont eux qui choisissent le sujet qui sera étudié dans la semaine. Ils apprennent ainsi à faire preuve de rigueur dans le choix de leurs objectifs personnels et de ceux du groupe.

Stefan : le plaisir, ou plutôt, la gratification du PEL, c'est que l'on aide les étudiants à atteindre des objectifs qui leur donnent confiance en eux et améliorent la qualité de leur vie, en leur permettant par exemple de parler avec le médecin lorsque l'un de leurs enfants est malade. Le plaisir d'enseigner et d'apprendre est même assez manifeste.

De temps en temps, l'IILT organise des visites d'anciens étudiants, qui interviennent devant un groupe pour évoquer leur expérience d'apprentissage linguistique et le cours de leur existence en Irlande depuis qu'ils ont terminé leur formation à l'IILT. En janvier 2006 Kira, ancienne étudiante originaire du Kazakhstan, a rendu visite à une classe de niveau « Débutants 2 ». La classe a ensuite rédigé le compte-rendu suivant, publié sur le site Internet :

Le 31 janvier 2006, Kira, une ancienne élève, est venue rendre visite à la classe « Débutants 2 » de l'IILT. Voici notre compte-rendu.

Kira vient du Kazakhstan. Elle est arrivée en Irlande en 1999, à l'âge de 17 ans. Elle n'avait pas étudié l'anglais à l'école et elle ne parlait pas du tout l'anglais.

Elle a étudié l'anglais pendant trois mois à l'IILT. À l'IILT, elle a parlé avec son professeur de ses projets pour l'avenir. Plus tard, elle voulait travailler dans le domaine juridique, mais d'abord, il lui fallait une formation générale. Avec son enseignant de l'IILT, elle a décidé de préparer le *Leaving Certificate*, (l'examen de fin d'études secondaires en Irlande). Kira a trouvé des informations sur des universités et s'est inscrite au Liberties College.

Elle a préparé son *Leaving Certificate* pendant deux ans au Liberties College. Durant ces années, elle a rencontré de nombreux obstacles, mais elle travaillé dur. Elle parle couramment l'anglais, maintenant, parce que ses camarades de classe étaient irlandais et elle a aussi beaucoup appris toute seule. Kira a étudié sept matières. Elle a eu son *Leaving Certificate*.

Après cet examen, elle s'est renseignée sur Rathmines College⁹. Elle y a préparé un cours de droit. Elle était très contente.

Kira travaille maintenant dans un cabinet d'avocats de Dublin. Elle a présenté sa candidature grâce à son tuteur et a passé un entretien. Elle étudie aussi le droit pénal à distance.

Kira a de grands projets pour l'avenir. Elle a toujours voulu travailler dans le domaine juridique et elle est bien partie pour cela.

Les conseils qu'elle nous a donnés sont les suivants :

1. apprenez l'anglais sans dictionnaire bilingue,
2. faites ce que vous voulez et ne renoncez pas,
3. réalisez vos rêves.

8. Démarche de l'IILT en matière d'évaluation

Comme cela est expliqué plus haut, les cours de langue anglaise dispensés par l'IILT à l'attention des immigrants adultes ayant le statut de réfugié sont financés par le ministère de l'Éducation et des sciences. Ni le ministère ni l'IILT n'ont jamais déterminé de niveau à atteindre en fin de formation. L'objectif de l'IILT est d'amener les apprenants à maîtriser suffisamment la langue pour répondre à leurs besoins quotidiens. Dans la pratique, la plupart

9 Établissement d'enseignement professionnel faisant partie du FÁS (Agence nationale de formation professionnelle).

des cours durent de six à douze mois. De temps en temps, des fonctionnaires du ministère s'enquière de façon informelle, de la question de savoir si les étudiants d'IILT ne devraient pas passer un test linguistique standard qui démontrerait l'efficacité de nos cours et la rentabilité de l'investissement pour les autorités publiques. Nous avons toujours répondu par la négative à cette question pour deux raisons. Premièrement, nous ne sommes pas convaincus que les tests conçus pour des populations plus ou moins homogènes d'apprenants, qui suivent des programmes internationaux similaires d'apprentissage de la langue anglaise soient adaptés à la population infiniment variée des immigrants adultes. Deuxièmement, la nécessité de préparer les apprenants à un test tend à axer l'enseignement et l'apprentissage aux tâches et au contenu linguistique du test en question, ce qui a un effet réducteur. Ce type d'enseignement est diamétralement opposé à la culture pédagogique que nous promovons.

Pendant plusieurs années, nous étions satisfaits de constater que le PEL répondait à tous nos besoins en matière d'évaluations et de certification. Après tout, son utilisation dépend de la fixation d'objectifs et d'une auto-évaluation très étroitement liées aux niveaux communs de référence du CECR ; et à l'IILT, l'auto-évaluation ne consiste pas seulement à dire, mais aussi à montrer ce que l'on peut faire. En outre, les étudiants regroupent progressivement dans leur dossier des échantillons de leurs travaux qui démontrent l'importance des compétences linguistiques acquises. Nous avons toujours encouragé nos étudiants à emporter leur PEL pour des entretiens professionnels ou de formation ; par ailleurs, les retours d'information informels obtenus d'agents de placement ou d'employeurs potentiels laissent entendre qu'un PEL bien élaboré les convainc que nos apprenants ont un meilleur niveau en anglais qu'ils ne seraient sinon, tentés de le croire. Toutefois, plus récemment, nous nous sommes demandés si nous faisons ce qu'il y avait de mieux pour nos étudiants en les laissant partir avec une simple validation informelle d'un effort soutenu d'apprentissage. Nous nous sommes donc penchés sur la possibilité d'une accréditation de nos formations par l'organisme ad hoc, le FETAC (*Further Education and Training Awards Council*).

9. Accréditation par le FETAC et l'IILT

Fondé officiellement en 2001 en tant qu'organe statutaire, le FETAC est l'organe national irlandais chargé de la délivrance des diplômes de l'enseignement et de la formation post-obligatoire. Cet organe accrédite une vaste gamme de programmes dans six niveaux parmi les dix que compte le Cadre national de qualifications (*National Framework of Qualifications*, cf. Figure 1). Une accréditation par le FETAC nécessite la mise en œuvre de trois fonctions distinctes, mais complémentaires : (i) l'organisme de formation doit démontrer sa capacité à effectuer le suivi, évaluer et améliorer la qualité de ses programmes et de ses services ; (ii) avant d'être dispensés, les programmes doivent être évalués par le FETAC de façon garantir qu'ils correspondent au niveau en question ; (iii) une fois les programmes accrédités, ils font l'objet d'un suivi et d'une évaluation continue par le FETAC.

L'accréditation du FETAC se fait par modules d'apprentissage ; huit crédits obtenus à un niveau donné donnent lieu à la délivrance d'un certificat. Certains modules portent sur l'identification, le développement et l'exploitation de connaissances pratiques de base polyvalentes et donc très adaptées aux apprenants migrants souhaitant s'intégrer. Les crédits peuvent être obtenus sur des périodes plus ou moins longues, et dans un ou plusieurs contextes de formation et d'éducation post-secondaire. L'évaluation repose sur les Portfolios des élèves, outils que le FETAC contrôle régulièrement de façon à s'assurer que les critères prescrits sont respectés. Ce système d'évaluation s'est imposé à l'IILT pour trois raisons. Premièrement, nos programmes reposaient déjà sur la notion de « Portfolio » pour l'apprentissage et l'évaluation de compétences, de telle sorte qu'il était relativement facile

d'intégrer des modules FETAC à notre fonctionnement. En d'autres termes, l'évaluation du FETAC ne risquait pas d'imposer des contraintes inadaptées à l'enseignement et à l'apprentissage tels qu'ils sont envisagés par l'IILT. Deuxièmement, à l'exception des modules d'anglais seconde langue, nos étudiants suivaient les mêmes modules FETAC que les apprenants irlandais : l'anglais était le support de leur enseignement, mais pas l'objectif de leur évaluation. Troisièmement, nos apprenants pouvaient terminer la formation avec leurs PEL, mais aussi avec des certificats FETAC reconnus dans le système irlandais de formation professionnelle et post-secondaire. Cette possibilité valoriserait beaucoup nos programmes en matière d'intégration.

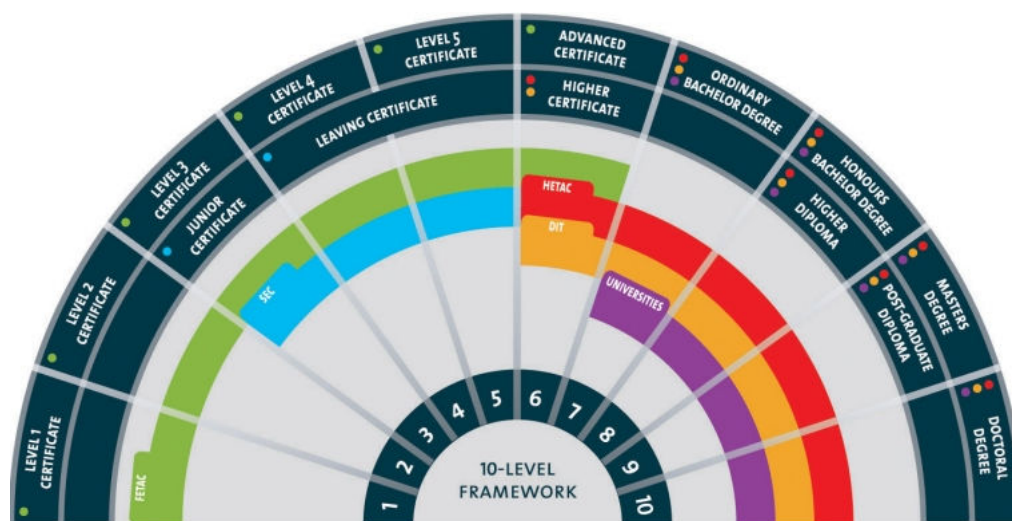


Schéma
Cadre National de Qualification (Irlande)

1

10. Procédure FETAC : une association réussie de pédagogie et d'évaluation

En automne 2005, l'IILT est donc devenu un organisme de formations accrédité par le FETAC. L'institut propose actuellement les modules suivants :

- préparation à la vie active (niveau 3),
- initiation à l'informatique (niveau 3),
- anglais seconde langue (niveaux 3, 4 et 5).

À noter que le niveau 3 correspond au *Junior Certificate* (examen sanctionnant les trois premières années d'enseignement secondaire, que les élèves irlandais passent à l'âge de 15 ans), tandis que le niveau 4 correspond à la première des deux années du *Leaving Certificate* (examen de fin de secondaire), le niveau 5 étant l'équivalent de la dernière année du *Leaving Certificate*, qui en compte trois. Un exemple permet d'illustrer le fonctionnement conjoint de la pédagogie et de l'évaluation.

Les modules FETAC sont divisés en Résultats spécifiques d'apprentissage, comme, par exemple :

5 Je suis capable de trouver mes points forts et mes points faibles en cherchant un emploi.

Je suis capable de mettre en avant mes atouts, mes centres d'intérêt, mes qualités et valeurs personnelles, mais aussi toute mon expérience professionnelle pertinente.

Afin d'aider les apprenants à arriver à ce résultat (Préparation à la vie active, niveau 3), l'enseignant prévoit un exercice à faire en classe. Cet exercice est complété par les idées des apprenants, issues de leur réflexion sur leurs compétences de base, leurs expériences personnelles et les buts qu'ils veulent atteindre :

1 Compétences et expérience

Répondez aux questions suivantes par **Oui, je l'ai fait / Non, je ne l'ai pas fait**

1. Avez-vous déjà tapé une lettre ?
2. Vous êtes-vous déjà occupé d'une personne malade ?
3. Avez-vous déjà organisé un déménagement ?
4. Avez-vous déjà décoré une maison ?
5. Vous êtes-vous déjà occupé des enfants de quelqu'un ?
6. Avez-vous déjà participé à la construction ou à la rénovation d'une maison ?
7. Avez-vous déjà fait du jardinage ?
8. Avez-vous déjà utilisé des machines ?
9. Avez-vous déjà cousu ou transformé des vêtements ?

La discussion recourt à un vocabulaire étendu, mais celui nécessaire pour répondre aux questions est limité.

Les métiers et les activités sont classés par caractéristiques de compétences. Cette activité donne lieu à des discussions, des échanges, des demandes d'information, l'utilisation du dictionnaire, etc. En tant qu'activité d'évaluation, elle confirme que les apprenants comprennent bien le Résultat spécifique d'apprentissage et peuvent l'obtenir à un certain nombre de niveaux. Notez que le FETAC demande à l'étudiant d'entrer son numéro de Sécurité sociale (PPS), à des fins d'identification.

Nom de l'étudiant:

Numéro de SS :

Faites correspondre les compétences ci-dessous avec les expériences énumérées à la question 1 :

COMPÉTENCES

EXPERIENCES

Organisation

Négociation

Communication

Soins

Création

Travaux manuels

Recherche

À mesure que les apprenants examinent et discutent la façon dont ils peuvent appliquer leurs compétences personnelles à des métiers, les définitions et les concepts s'éclaircissent peu à peu :

Métiers correspondant à mes compétences, mes qualités et mes centres d'intérêt

Auquel des métiers suivants (ou à un autre métier) pourriez-vous appliquer vos compétences ?

Cochez (✓) chacun des métiers dans le(s)quel(s) vous pourriez appliquer vos compétences :

ouvrier agricole	mannequin	psychiatre
maçon	musicien	ingénieur d'étude des temps et des mouvements
chauffeur de bus	bibliothécaire	assistant(e) social(e)
épicier	infirmier(e)	pompier
cuisinier(e)	imprimeur	femme/homme de ménage
policien	peintre en bâtiment	chef d'entreprise

Choisissez trois (3) métiers parmi ceux qui vous avez coché ci-dessus et expliquez pourquoi vous pensez pouvoir exercer ces métiers, comme par exemple :

Je pourrais être vendeur(se) car je me lie et je communique facilement.

1. _____

Il s'agit de la partie essentielle de l'exercice, car les apprenants doivent montrer qu'ils ont compris la consigne et ils doivent rédiger dans un langage approprié.

3. Maintenez, exposez vos compétences à partir de vos réponses positives du point 1.

Ex. : J'ai de bonnes/d'excellentes compétences pour m'occuper des malades.

Je sais bien m'occuper des malades.

Je suis capable de m'occuper de malades.

3A. Rédigez maintenant un résumé détaillé où vous présentez toutes vos compétences.

Toutes les feuilles d'activité précédentes sont intégrées dans le dossier de l'étudiant, afin d'étayer ses Résultats spécifiques d'apprentissage.

Le travail sur les modules du FETAC est intégré à l'apprentissage linguistique selon le PEL du projet Milestone par la mise en corrélation explicite entre les listes de repérage du PEL de ce projet et les descripteurs des Résultats spécifiques d'apprentissage du FETAC, par exemple. Ainsi :

Module FETAC	Activité	PEL projet Milestone	Résultat spécifique d'apprentissage FETAC
Travail	Types de travaux	<p>p.31 (5) – Je suis capable de lire des documents spécialisés liés à mon métier ou à un domaine d'intérêt personnel, à l'aide d'un dictionnaire si nécessaire.</p> <p>p.32 (2) – Je suis capable de débattre et d'analyser des informations sur les formations et les métiers.</p>	<p>1.1 – Je suis capable de décrire cinq façons différentes de travailler.</p> <p>1.2 – Je suis capable de remarquer les différences entre ces différentes façons de travailler.</p>

Dans la pédagogie reposant sur les PEL proposée par l'IILT, les apprenants utilisent des listes de repérage étalonnées de descripteurs « je suis capable de » pour planifier, suivre et évaluer leurs apprentissages ; l'auto-évaluation et la réflexion sont les deux faces de la même médaille. Les projets d'apprentissage personnel sont développés et suivis dans le cadre du programme d'études négocié entre l'enseignant et les apprenants, et les apprenants sont responsables de la constitution d'un dossier personnel qui illustre leurs compétences linguistiques en cours de développement. L'évaluation du FETAC est parfaitement conforme avec cette démarche : des objectifs doivent être atteints ; l'auto-évaluation fait partie du processus d'évaluation ; les listes de repérage sont conservées, chaque module étant documenté ; un plan d'apprentissage personnel est demandé ; les réflexions, les projets et les décisions doivent être notés dans un journal ; enfin, l'apprenant est responsable de la conservation de tous ces documents, en vue de l'évaluation (dans le cas de l'IILT, dans le dossier PEL). La langue cible est le moyen par lequel les apprenants s'engagent dans l'apprentissage et les tâches d'évaluation, par lequel ils expriment leurs compétences pratiques et leurs connaissances précédentes, et mais aussi par le biais duquel ils présentent les éléments d'appréciation. Toutefois, les exigences linguistiques demandées aux apprenants restent limitées à celles des Résultats spécifiques d'apprentissage.

Dans cette version de l'évaluation par le Portfolio, les enjeux sont importants, mais il n'y a pas de ligne de démarcation. Les étudiants exercent un contrôle important sur leur travail et l'auto-évaluation joue un rôle essentiel dans leur réussite. Les procédures d'évaluation sont enracinées dans la réalité de l'apprentissage au jour le jour de la langue, et les exigences d'évaluation sont cohérentes parce qu'elles sont très spécifiques. La connaissance de la langue n'est pas un facteur discriminant et la documentation est une activité positive. Dans ce contexte, les apprenants migrants adultes peuvent participer activement à leur apprentissage et à leur évaluation, dans un environnement où l'échec n'est pas de mise ; ils peuvent obtenir des certificats reconnus à l'échelon national tout en apprenant la langue de leur pays d'accueil ; enfin, en accédant aux mêmes qualifications que les Irlandais, ils bénéficient des mêmes chances, ce qui favorise leur intégration.

II. Le rôle de la littératie dans le processus d'acculturation des migrants

Hervé ADAMI

Maître de conférences, Université de Nancy / ATILF (équipe Crapel) CNRS

<i>Introduction</i>	<i>20</i>
<i>1. La scolarisation dans les pays d'origine</i>	<i>20</i>
<i>2. Oralité et scripturalité</i>	<i>22</i>
<i>3. L'immigré et le « choc des papiers »</i>	<i>23</i>
<i>4. Exemples de trois migrants face à l'ordre graphique</i>	<i>24</i>
<i>Conclusion</i>	<i>26</i>
<i>QUELQUES PROPOSITIONS.....</i>	<i>27</i>
<i>Bibliographie.....</i>	<i>28</i>

SYNTHESE

De nombreux migrants choisissant l'Europe sont faiblement ou non scolarisés dans leurs pays d'origine. Ils sont analphabètes ou analphabètes fonctionnels selon la terminologie de l'UNESCO, c'est-à-dire qu'ils ne savent ni lire ni écrire aucune langue que ce soit ou bien qu'ils n'ont qu'une maîtrise superficielle de l'écrit. C'est le cas des ressortissants des pays dits émergent ou en difficultés économiques mais ce problème concerne aussi, à un moindre degré, les pays développés. Ces migrants sont issus de sociétés, de groupes sociaux ou communautaires de tradition orale. L'écrit n'est pas complètement absent de leur environnement social et culturel mais ils n'y ont pas ou peu recours. Leur arrivée dans les sociétés sur-bureaucratisées d'Europe provoque un choc culturel dans la mesure où les rapports transactionnels (institutions, consommation, citoyenneté, etc.) mais aussi parfois personnels (SMS, mails...) passent par l'écrit. L'écrit est plus qu'un moyen de communication : c'est un regard sur le monde, une façon d'appréhender et de comprendre la réalité. Ainsi, les outils écrits que nous utilisons de façon quotidienne (annuaire téléphonique, agenda, plan), posent parfois des problèmes insurmontables aux personnes faiblement ou non scolarisées. Ces outils ne sont pas des aides pour les migrants faiblement scolarisés mais des représentations et des reconstructions graphiques et abstraites de la réalité qu'ils perçoivent et vivent par l'expérience pratique et l'oral.

Introduction

Il nous semble, avant d'aborder notre sujet, qu'une mise au point préalable est nécessaire. Il est bien question ici des *migrants* et donc de personnes qui se sont déplacées, qui ont émigré, ou immigré, selon le point de vue de celui qui en parle. Ceci signifie que leurs enfants, nés dans le pays d'accueil, ne sont pas des immigrés. Continuer à les désigner comme tels revient à enfermer des individus dans des catégories prédéfinies qui ne correspondent pas aux réalités familiales, sociales ou culturelles que les migrants vivent. Ceci contribue aussi à opacifier la réalité et à entretenir l'idée que l'immigration est non seulement un « problème » mais qu'elle le demeure après plusieurs générations. Les jeunes dont les parents ou les grands-parents sont immigrés rencontrent encore des difficultés en raison de leurs origines familiales mais ces difficultés relèvent le plus souvent de la discrimination ou du racisme, c'est-à-dire du regard qui est porté sur eux. Mais c'est d'autant plus paradoxal et injustifié que ces personnes issues de l'immigration sont intégrées d'un point de vue linguistique et culturel. Les difficultés qu'elles rencontrent sont en fait les mêmes que celles que rencontrent les autres personnes de même origine sociale. Il en est ainsi dans le domaine scolaire : l'échec scolaire n'est pas plus important, à origine sociale égale, pour les enfants d'immigrés que pour les autres. Selon Vallet et Caille¹ (1995), le taux de réussite scolaire des enfants d'immigrés, toujours à origine sociale comparable, est même supérieur parce que l'investissement des familles dans le parcours scolaire de leurs enfants est plus important. De la même façon, les inégalités en ce qui concerne l'accès aux grandes écoles ou aux filières prestigieuses par exemple, ne concernent pas spécifiquement les enfants d'immigrés mais, de façon plus générale, les enfants issus des milieux populaires : le nombre d'élèves d'origine immigrée y est aussi ridiculement bas que celui des élèves d'origine ouvrière. Cet effet discriminatoire est accentué parce les enfants d'immigrés sont aussi, très souvent, des enfants d'origine ouvrière ou populaire.

Quant aux jeunes migrants intégrés dans le système scolaire du pays d'accueil et faiblement scolarisés dans leurs pays d'origine, ils entrent dans un processus de scolarisation qui va modifier totalement ou en partie, selon l'âge auquel ils sont intégrés dans le cursus scolaire, leurs rapports à l'écrit, à la réalité et au savoir. Ils sont certes des migrants dans le sens où ils sont nés étrangers dans un pays étranger mais lorsqu'ils arrivent très jeunes dans le pays d'accueil, leurs parcours scolaires ressemblent fort à ceux des enfants de migrants.

Les migrants dont il va être question dans cette étude sont donc des personnes arrivées dans les pays d'accueil à l'adolescence ou à l'âge adulte et qui n'y ont jamais été scolarisés, ou au plus quelques mois.

1. La scolarisation dans les pays d'origine

Certains migrants sont originaires de pays dont les institutions scolaires ne possèdent ni l'expérience ni des moyens comparables à ceux des pays d'accueil. Les systèmes scolaires mis en place après la décolonisation n'ont pas encore atteint un niveau d'efficacité suffisant pour répondre aux besoins des populations en termes d'alphabétisation, de formation et de qualification. D'autre part, des problèmes récurrents entravent les progrès de l'alphabétisation : choix de la langue de scolarisation qui n'est pas la langue de la majorité des élèves (français, anglais ou portugais en Afrique Subsaharienne ou arabe standard en Afrique du Nord par exemple), absence ou faiblesse de volonté politique, moyens matériels et financiers insuffisants, indifférence des populations qui ne trouvent pas d'intérêt immédiat

¹ voir Bibliographie

à l'alphabétisation, obstacles culturels et/ou religieux qui empêchent notamment une scolarisation massive des femmes, etc.

Les taux d'analphabétisme de certains pays d'origine des immigrés sont ainsi très élevés² et cachent sans doute une réalité encore plus grave puisque les chiffres officiels ne sont pas calculés sur la base de compétences vérifiées en lecture et en écriture mais sur la base du taux de scolarisation : les personnes qui ont effectué leur scolarité obligatoire sont censées être alphabétisées. Or, l'expérience des pays développés montre que même dans de bonnes conditions de scolarisation, une forme d'analphabétisme fonctionnel persiste. L'enquête menée par l'OCDE (2000)³ est éclairante à cet égard. Elle montre que la maîtrise de l'écrit est loin d'être une compétence acquise par tous les citoyens, y compris par ceux qui ont suivi une scolarité normale. L'analyse des conditions parfois très difficiles de scolarisation des élèves en Afrique par exemple invite donc à la prudence quant aux chiffres officiels. D'autre part, la scolarisation obligatoire, quand elle est effectuée dans des conditions à peu près normales, correspond souvent au niveau de l'école primaire c'est-à-dire cinq ou six ans pour apprendre à lire et à écrire. Là encore, quand on sait qu'à peu près 15 % des élèves qui passent des tests de lecture à l'entrée en sixième en France par exemple présentent d'importantes difficultés, on peut aisément imaginer ce que donnerait le même test à la fin de la scolarité obligatoire en Afrique. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'UNESCO parle d'analphabétisme fonctionnel en opposant cette notion à analphabétisme : il s'agit dans le premier cas de personnes ayant suivi une scolarité et acquis les rudiments de la lecture et de l'écriture mais qui ne parviennent pas à mettre ces compétences en œuvre dans les situations courantes de la vie quotidienne. Si l'on se fie donc aux statistiques, un migrant ressortissant d'un pays d'Afrique subsaharienne ou de la zone arabe a, en moyenne⁴, quatre chances sur dix d'être analphabète et sans doute beaucoup plus d'être analphabète fonctionnel. Mais les migrants ne représentent pas un échantillon de leur population et ces chiffres ne sont bien sûr pas directement transposables.

De fait, les chiffres donnés par l'Institut National pour les Statistiques et les Etudes Economiques (INSEE) pour la France par exemple (Borrel, 2006) indiquent qu'une part très importante des migrants présents en France pourrait correspondre à ce profil. En effet, plus de 40 % d'entre eux ne possèdent aucun diplôme, ou en possèdent un qui correspond au certificat d'études primaires. Si l'on ajoute à ce nombre les migrants qui possèdent un diplôme équivalent à un premier niveau de qualification professionnelle (CAP ou BEP), on atteint un nombre qui dépasse 60%. Ceux qui nous intéressent en premier lieu sont ceux qui ne possèdent aucun diplôme : cette absence de certification scolaire n'induit pas forcément un problème d'analphabétisme ou d'analphabétisme fonctionnel mais elle en augmente les probabilités. En tous cas, même si la proportion de migrants sans diplôme a régressé depuis les années 80 et si celle des personnes possédant un diplôme universitaire a augmenté, il ne s'agit pas d'une question marginale. Par ailleurs, ces chiffres n'entrent pas dans le détail des origines nationales. Des données par pays d'origine sur la possession de diplômes indiqueraient sans doute de très fortes disparités entre par exemple les Africains et les Européens.

² Selon l'UNESCO, en Afrique subsaharienne 4 adultes sur 10 ne savent ni lire ni écrire soit 136 millions de personnes et la région arabe affiche les mêmes résultats : 60,1 % de personnes alphabétisées (71,7 % pour les hommes, 47,8 % pour les femmes). [Selon l'étude de WAGNER Daniel A., *Alphabétisation et éducation des adultes*, Forum mondial de l'éducation. L'Education pour tous. Bilan à l'an 2000, coordonné par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, UNESCO (p. 30)]

³ Enquêtes OCDE (2000, 2003 et 2006) :

http://www.oecd.org/document/5/0,3343,en_32252351_32236191_39720645_1_1_1_1,00.html

⁴ *En moyenne*, parce qu'un Marocain a 6 chances sur 10 d'être analphabète et un Malien 8 sur 10 par exemple.

Cette situation entraîne un débat politique passionné : faut-il ou non « choisir » les migrants en fonction de leur niveau de qualification ? Traditionnellement, les pays développés de l'ouest de l'Europe ont accueilli une immigration de main d'œuvre qui a aidé à la reconstruction des deux Après-Guerre, qui a permis de faire fonctionner l'industrie pendant la longue période de croissance des années 50 à 80, qui a occupé les emplois dont les Européens les mieux formés et les mieux qualifiés ne voulaient plus. Avec l'immigration choisie, les gouvernements européens pensent ainsi faciliter l'intégration future de ces nouveaux migrants parce qu'ils font le pari que des immigrés éduqués, diplômés, appartenant à la classe moyenne ou à la bourgeoisie intellectuelle seraient moins différents, plus conformes au standard social dominant et donc plus « intégrables ». On voit bien qu'il ne s'agit plus dans cette optique de choisir les migrants en fonction de ce qu'ils pourraient apporter au pays d'accueil par leurs compétences mais aussi de faire un tri sociologique. En appliquant la théorie de la sémantique du prototype de Kleiber (1999), on pourrait tracer le profil du migrant en Europe selon les représentations collectives : originaire de pays peu développés économiquement, pauvre, peu ou pas scolarisé, occupant un emploi ne demandant que peu ou pas de qualifications ou mère au foyer s'occupant d'une famille nombreuse. Les migrants originaires d'Europe du nord, universitaires, ingénieurs ou cadres n'entrent pas dans ce stéréotype et sont devenus quasiment transparents dans les sociétés européennes. Ceci est accentué par le fait que les migrants appartenant à l'Union européenne bénéficient de droits que les autres ne possèdent pas. Ce ne sont donc pas les immigrés en tant que tels qui posent un « problème » d'intégration, mais bien certains immigrés, c'est-à-dire les moins dotés en capital culturel et économique qui se retrouvent en difficultés d'insertion sociale dans la société d'accueil.

2. Oralité et scripturalité

La question de la scolarité dans les pays d'origine n'épuise cependant pas le sujet : les migrants peu ou pas scolarisés sont bien sûr confrontés à des problèmes d'emploi, de qualification, de reconnaissance, d'adaptation culturelle de tous ordres mais ils sont aussi confrontés à une difficulté majeure : ils passent de l'oralité à la scripturalité pratiquement sans transition et ce passage provoque une rupture dont les problèmes techniques de maîtrise de l'écrit ne donnent qu'une idée partielle. Ces deux notions, oralité et scripturalité, sont essentielles pour comprendre non seulement le rapport à l'écrit des personnes faiblement ou non scolarisées, mais aussi leurs rapports au savoir et au monde.

L'oralité ne se réduit ni à l'oral, comme canal, ni à la tradition orale et encore moins à la littérature orale. L'oralité intègre ces aspects et les dépasse parce qu'elle possède plusieurs dimensions : linguistique, communicationnelle et culturelle.

L'oralité existe parce que la scripturalité l'a inventée. Les premiers ethnologues qui s'intéressent aux sociétés qu'ils appellent d'abord primitives, découvrent des peuples qui ne connaissent ou qui n'utilisent pas l'écriture et ils construisent leurs théories à partir de leurs propres représentations de lettrés vivant dans des sociétés où l'écrit occupe une place prépondérante. Ils parlent alors de sociétés de tradition orale. Mais pour les peuples concernés, cette particularité n'en est pas une puisqu'ils ne connaissent que cette réalité. De la même façon, en Europe, les termes *illettré* et *analphabète* n'apparaissent en France par exemple qu'au 16^e siècle alors que la société française est très majoritairement analphabète avant cette date. C'est précisément à l'époque où l'alphabetisation commence à progresser véritablement (Furet et Ozouf, 1977) que l'on donne un nom à ceux qui vont très progressivement devenir une exception puis une anomalie dans la société moderne. Avant cette époque, ils se situent dans la normalité sociale et l'on dénomme plutôt ceux qui se

trouvent hors de la norme, c'est-à-dire les *lettrés*, mot qui apparaît dès le 12^e siècle en français et bien avant en latin.

L'oralité représente la normalité culturelle de l'humanité depuis que l'Homme a conçu et développé les premiers systèmes symboliques de représentation de la réalité. Il a fallu attendre des centaines de milliers d'années après l'apparition des premières formes de langage pour que l'homme se mette à écrire. Quand il a su le faire, il a encore fallu attendre cinq autres milliers d'années pour que l'usage de l'écrit soit maîtrisé par la majorité de l'humanité et, aujourd'hui encore, nous savons grâce à l'UNESCO qu'il existe officiellement plus de 800 millions d'analphabètes dans le monde, sans parler de plusieurs dizaines de millions d'autres qui, nous l'avons dit, ne sont que très partiellement acculturés à l'écrit.

Les travaux fondateurs de Goody (1977, 1994) ont bien montré en quoi l'oralité diffère radicalement de la scripturalité en termes de rapports à la réalité et au savoir. La maîtrise et l'utilisation de l'écrit impliquent des modifications très importantes chez les individus et les groupes sociaux quant à leurs représentations du monde et entraînent même des modifications de leurs structures cognitives. L'écrit permet de stocker et de conserver le savoir, de le diffuser, de le transmettre, il permet de confronter les informations, de les discuter, de les organiser, de les analyser. L'écrit c'est aussi une organisation graphique : le tableau et la liste, dont parlait Goody et dont il a démontré le rôle dans le développement de la pensée scientifique moderne, mais aussi le plan, le calendrier ou le formulaire que nous évoquerons plus loin. C'est l'univers de l'écrit que décrit Olson (2001). L'univers de l'écrit s'oppose à celui de l'oralité notamment par le fait qu'il n'a pas un rapport nécessaire à la réalité. L'écrit permet de décontextualiser le savoir en l'affranchissement de son contexte de production et d'échange. L'oralité en revanche a un rapport nécessaire avec la réalité et son contexte spatio-temporel, social, historique, économique et culturel (Adami, 2006).

Les sociétés modernes sont entrées de plain pied dans l'univers de l'écrit. L'oralité subsiste dans ses interstices mais elle ne peut survivre qu'au prix de la marginalisation. Toute la société est structurée par l'écrit : administration, école, commerce, services, loisirs, relations interpersonnelles aussi, si l'on pense par exemple au développement exponentiel du nombre de courriels et de textos envoyés quotidiennement. Les espaces publics et privés sont saturés d'écrits et Internet ne fait que renforcer cette tendance lourde. Si l'illettrisme ou l'analphabétisme dans les sociétés développées sont aujourd'hui considérés comme des plaies sociales, ce n'est pas tant parce qu'ils progresseraient, mais parce que la non maîtrise ou la maîtrise insuffisante de l'écrit est un véritable handicap social dans ces sociétés hyper-scripturalisées.

3. L'immigré et le « choc des papiers »

G. Noiriel (2006) a démontré l'importance décisive de l'apparition de la pièce d'identité dans l'histoire de l'immigration, apparition qui a largement contribué à l'invention de l'étranger. La frontière définitive entre le national et l'étranger est marquée en France par l'apparition du code de la nationalité et de la carte d'identité. Car la question des « papiers » est en effet pour l'immigré une question majeure et l'actualité en offre une illustration. Il est question depuis quelques années maintenant d'une catégorie sociale que seule une société scripturalisée est capable d'inventer : les « sans papiers ». Ils sont devenus les représentants emblématiques des immigrés. Le « choc des papiers », pour reprendre l'expression de Noiriel, c'est la rencontre de ces immigrés faiblement scolarisés, issus de sociétés de tradition orale, avec la bureaucratie lourde et complexe des sociétés modernes. Quand on sait que des natifs bien scolarisés et rompus à la gestion de la paperasse y perdent parfois leur latin, on comprend mieux la somme de difficultés et d'incompréhensions que peuvent représenter les démarches administratives pour des immigrés non natifs faiblement ou non

scolarisés. Ce sont d'ailleurs très souvent leurs enfants scolarisés dans le pays d'accueil qui se chargent de cette corvée. En fait, le choc est double pour ces immigrés : les difficultés qu'ils rencontrent sont bien sûr liées à leur faible ou inexistante maîtrise de l'écrit mais aussi à leur conceptions et à leurs pratiques des relations sociales. Ces migrants sont en effet issus de communautés rurales ou urbaines, de groupes sociaux qui sont fondés sur la proximité et l'interconnaissance : la famille, le village ou le quartier, la corporation professionnelle ou les relations commerciales. Ce sont très souvent des rapports interpersonnels directs. Dans les sociétés scripturalisées complexes au contraire, l'écrit s'impose très souvent comme un intermédiaire obligé dans les rapports humains. Il ne s'agit pas de décrire ici une société déshumanisée : les relations interpersonnelles directes n'ont pas disparu mais elles sont très souvent médiatisées par l'écrit. Les migrants faiblement scolarisés sont ainsi confrontés à un double obstacle sémiotique et social quand ils entrent dans l'univers de l'écrit des sociétés modernes.

L'entrée dans cet univers est le point de départ d'un processus d'acculturation qui va bouleverser tous les repères sociaux et symboliques des migrants. Nous allons tenter de montrer plus concrètement ce que cela signifie pour des individus confrontés à ces difficultés quotidiennes.

4. Exemples de trois migrants face à l'ordre graphique

Nous allons exposer le cas de trois migrants suivant une formation linguistique. Ce sont des adultes et des jeunes adultes primo-arrivants, c'est-à-dire arrivés en France depuis moins de deux ans au moment de ces observations, et faiblement scolarisés dans leurs pays d'origine. Ces études de cas sont basées sur des observations empiriques que nous avons réalisées alors que nous étions formateur d'adultes. Nous avons ainsi suivi des dizaines de personnes et noté leurs problèmes, leurs difficultés, leurs réactions face à l'apprentissage du français et surtout face à l'écrit. Ces observations n'ont pas d'autres prétentions ici que de donner un aperçu concret de ce que peut représenter la découverte de l'univers de l'écrit par des personnes faiblement scolarisées.

Il s'agit d'Asmaa de Rachid et de Jules. La première a 20 ans, elle est marocaine et a suivi une scolarité de 6 ans ; le second est lui aussi marocain, il a 17 ans et il a suivi une scolarité de 5 ans ; le troisième est sénégalais et il a suivi une scolarité très irrégulière de 4 ans. Les deux marocains vivaient dans des villages de l'Atlas : Rachid vient du nord de Marrakech, d'un village berbérophone ; Asmaa est originaire du sud de Fès et elle parle un dialecte arabe. Jules parle le wolof et il habite dans un quartier de Dakar où ses parents ont immigré venant d'un village de Casamance. Tous les trois sont capables de communiquer en français à leur arrivée, à des degrés différents, Asmaa possédant le plus d'aisance. L'intercompréhension en français avec Rachid et Jules est possible mais difficile. Ces trois personnes ont été alphabétisées : en arabe et en français pour Asmaa et Rachid et uniquement en français pour Jules. Cette alphabétisation est cependant superficielle et elle leur permet, tant bien que mal, de pouvoir déchiffrer quelques phrases en français sans toujours les comprendre. Comme tous les autres apprenants que nous suivions, ils apprenaient le français oral et écrit. Mais l'écrit que nous travaillions avec eux était orienté vers la vie quotidienne et ses besoins. Nous suivrons donc Rachid à la découverte de l'annuaire téléphonique, Jules en route vers la Cité Administrative à Nancy et Asmaa avec ses problèmes de rendez-vous.

Rachid et l'annuaire téléphonique.

Rachid nous ayant un jour demandé les coordonnées d'une personne qu'il avait déjà rencontrée et à qui il voulait téléphoner pour un renseignement, nous en avons profité pour

aborder l'utilisation de l'annuaire. Or l'annuaire téléphonique, cet objet si banal et maintenant dépassé, est construit selon des conventions très particulières, typiques de cet univers de l'écrit, qui vont poser à Rachid des problèmes insurmontables. L'épaisseur même du document d'abord est particulièrement rebutante, ce qui le découragea d'emblée : il a vite compris que si l'information qu'il cherchait se trouvait bien là, ce dont il n'était absolument pas convaincu, c'était en quelque sorte chercher une aiguille dans une botte de foin. Nous avons ensuite compris pourquoi il semblait si découragé quand nous l'avons vu ouvrir l'annuaire à la première page : il entreprenait de le feuilleter page par page pour y trouver le nom de la personne qu'il recherchait ! Il a donc découvert à cette occasion la raison d'être de l'ordre alphabétique, ou plutôt une de ses formes d'application pratique, autrement qu'en le répétant par cœur comme il avait appris à le faire. Nous lui avons fourni une version imprimée de l'alphabet de façon à lui éviter de se le répéter mentalement. Il a ensuite ouvert l'annuaire à la page de la première localité et s'apprêtait à suivre la liste du doigt pour y trouver enfin le nom de cette personne : il ne savait donc pas que les localités étaient elles aussi inscrites dans l'ordre alphabétique. Quand il est enfin parvenu, avec notre aide, à trouver la ville, il s'est retrouvé face à la liste interminable des noms d'une ville de 35 000 habitants. Malgré notre aide, il n'a jamais trouvé le nom de la personne qu'il cherchait. Découragé, il a alors décidé de retourner là où il avait rencontré cette personne pour lui parler directement de son problème. C'est alors que nous avons compris pourquoi nous n'avions pas trouvé son nom : il s'agissait en fait d'un travailleur social. Nous aurions donc dû chercher le nom du service où il travaillait et pas son nom. Or, cette éventualité n'a jamais traversé l'esprit de Rachid : il avait rencontré *une personne* qui l'avait aidé, non une institution et encore moins un sigle.

L'annuaire téléphonique est un outil irremplaçable pour qui est familier de l'ordre graphique et de son organisation mais il s'oppose en tous points, par son caractère purement conventionnel et arbitraire, à la réalité perçue et vécue par qui n'est pas familier de l'ordre graphique. L'annuaire téléphonique n'est donc pas une aide pour Rachid mais un véritable casse-tête.

Jules en route vers la Cité Administrative

La Cité Administrative à Nancy regroupe au centre de la ville un certain nombre de services publics dans un ensemble de bâtiments imposants de plusieurs étages. Il faut savoir exactement ce que l'on vient y chercher pour trouver la bonne personne dans le bon bureau. Jules est arrivé un jour avec une convocation à la Cité Administrative concernant un problème administratif banal. Quand il a compris qu'il ne pouvait pas se soustraire à cette convocation, il a prétexté mille et une bonnes excuses pour éviter d'y aller. Pour l'aider, nous lui avons donc fourni un plan de la ville et un dépliant schématisant la ligne de bus qu'il devait emprunter pour arriver à la Cité Administrative. Il est revenu le lendemain en nous disant qu'il était arrivé jusqu'à la Cité Administrative mais qu'il était revenu sur ses pas sans aller au rendez-vous ! En fait, arrivé très en retard, il n'a pas osé se présenter à son rendez-vous. Son récit et l'explication de ce fiasco sont éclairants. Il avait toujours pris le bus sans recourir à un écrit et à un schéma parce qu'il prenait toujours les mêmes lignes pour aller toujours aux mêmes endroits. Ses repères sont visuels : il sait qu'il doit descendre quand il voit tel ou tel bâtiment, tel ou tel angle de rue etc. La ligne schématisée avec son tracé rectiligne qui ne rappelle en rien la réalité de ces trajets si tortueux en ville, ses conventions graphiques et chromatiques, ses renvois et ses notes minuscules en bas du document, tout cela fait qu'il s'est d'abord trompé de ligne, puis d'arrêt. Finalement arrivé à la Cité Administrative, nouveaux écrits et nouveaux problèmes : la signalétique sur le sol, sur les bâtiments ou sur les panneaux, les sigles, les abréviations, les signes conventionnels comme les flèches, les points ou les couleurs, tout participe d'un formidable enchevêtrement

de conventions et d'ordonnancements qui vont bien au-delà des signes de la langue écrite. Le récit de son parcours dans la Cité Administrative nous a montré à quel point chaque information écrite ou graphique pouvait lui poser un problème. Jules s'est perdu dans ce dédale sémiotique et, avec une heure et demie de retard, il a préféré ne pas avoir à affronter l'éventuel courroux du fonctionnaire.

Asmaa et ses rendez-vous

Nous avons plusieurs fois été alerté par les services sociaux qu'Asmaa, qui suivait un stage de formation linguistique avec nous, ne se rendait pas aux rendez-vous qu'on lui fixait. Asmaa, au contraire, maintenait obstinément une version radicalement différente et accusait ces mêmes services de refuser à chaque fois de la recevoir. Après quelques explications, il s'est avéré qu'Asmaa se rendait dans ces services *quand elle le pouvait* et non quand elle le devait pour la bonne et simple raison qu'elle n'avait pas remarqué qu'avec une convocation, il y a toujours une date et une heure. Nous avons saisi cette occasion pour travailler sur l'agenda. Cet outil qui aurait dû lui faciliter la vie nous a permis de mesurer à quel point au contraire il déstabilisait et désorientait Asmaa. Le temps aplati de l'agenda, le temps abstrait qui ne repère plus un « aujourd'hui » par rapport à un « demain » mais qui présente une succession de pages identiques, tout cela elle ne parvenait pas à le concevoir. Sa vie ne pouvait pas se conformer à cette abstraction graphique et elle a tout simplement refusé de noter ses rendez-vous sur un agenda : « je veux pas mettre ma vie là-dedans » nous dit-elle finalement en repoussant l'agenda de la main.

Conclusion

La question de la maîtrise de la langue est incontournable dans le processus d'intégration des migrants mais elle ne résout pas tout. Les questions économiques et politiques surdéterminent les questions culturelles dont la langue fait partie. Les « problèmes » de l'intégration des migrants ressurgissent à chaque crise économique et politique dans les sociétés d'accueil. Cependant, les migrants faiblement ou non scolarisés sont à chaque fois en première ligne parce qu'ils cumulent les difficultés économiques et culturelles. Or ces dernières ne sont pas seulement liées à l'origine géographique mais aussi, et peut-être surtout, à l'origine sociale. En arrivant dans les sociétés développées, ils sont pris dans un processus d'acculturation qui va modifier radicalement leurs modes de vie et, partant, leurs façons de comprendre et d'appréhender la réalité. Le niveau de scolarisation est déterminant parce que sa faiblesse provoque un choc chez certains migrants quand ils découvrent les sociétés d'accueil qui vivent et fonctionnent selon des codes sémiotiques extrêmement complexes, directement ou indirectement liés à l'écrit.

Cette ligne de partage culturel ne recoupe pas les divisions communément admises entre les « cultures » qui sont en effet le plus souvent définies selon des critères nationaux, ethniques ou religieux. En ce qui concerne les rapports à l'écrit et au savoir, cette ligne de partage est essentiellement sociale. La question de l'interculturalité est donc peut-être à reposer et à repenser.

QUELQUES PROPOSITIONS

- 1) De façon générale, il me semble important de ne plus seulement penser la question de la différence culturelle en termes d'origine ethnique, religieuse ou nationale parce que ces catégories sont très largement artificielles et réductrices. Ces étiquettes contribuent à figer des identités qui ont davantage de sens pour ceux qui les accolent que pour ceux qu'elles sont censées désigner. Les problèmes d'adaptation et d'intégration que rencontrent les migrants ont souvent pour origine des malentendus et des incompréhensions concernant non les principes et les valeurs sur lesquels reposent les sociétés d'accueil mais sur leurs modes de fonctionnement. Ainsi, il est peu de domaines de la vie sociale qui échappent à une forme ou une autre de réglementation administrative, elle-même entièrement dépendante de l'écrit. La connaissance et le respect des grands principes politiques et culturels sont nécessaires mais, concrètement, l'intégration plus ou moins rapide et plus ou moins réussie des migrants passe aussi par la compréhension de ces pratiques du quotidien. La complexité administrative des sociétés des pays d'accueil est devenue un trait culturel qu'il faut savoir expliquer aux migrants. Il ne s'agit plus simplement d'apprendre à remplir un formulaire administratif mais de comprendre pourquoi on le fait et quelles sont les conséquences si on ne le fait pas.
- 2) Le passage d'une société dominée par l'oralité à une société dominée par la scripturalité est brutal pour un certain nombre de migrants. On pourrait imaginer des personnes relais, des sortes de « passeurs culturels » qui aideraient les migrants les moins scolarisés à comprendre les arcanes de la société d'accueil. Chaque passeur aurait en charge plusieurs familles à qui il servirait de référent et d'*interlocuteur* privilégié. Ces passeurs parleraient la langue des ces familles mais possèderaient bien sûr une excellente connaissance de la société d'accueil. Le passeur est un contact direct, personnel et oral avec les familles. Il aurait pour tâche essentielle d'explicitier les implicites des modes de fonctionnement de la société d'accueil.
- 3) Les documents écrits destinés aux migrants sont de peu d'utilité pour ceux d'entre eux qui sont faiblement ou non scolarisés, *y compris s'ils sont rédigés dans leur langue maternelle*. De toutes façons, même s'ils n'ont pas de problème fonctionnel rédhibitoire en lecture, les documents rédigés à leur intention dans leur langue « maternelle » le sont souvent dans une langue standard qu'ils ne comprennent pas parce qu'ils parlent un dialecte. Dans la mesure du possible, et compte tenu de l'équipement domestique audiovisuel des familles, la communication à leur intention est préférable à l'oral, sous forme d'enregistrements audio ou vidéo par exemple, dans les langues réellement parlées par les migrants.
- 4) De nombreux Etats européens ont mis en place des dispositifs de formation linguistique pour les migrants primo-arrivants. Certains de ces dispositifs mettent l'accent sur la maîtrise de langue de la vie quotidienne avec pour objectif de faciliter la communication courante. On pourrait imaginer de mettre en place, en complémentarité de cette formation linguistique de base, une formation linguistique-passerelle vers une qualification professionnelle. Il s'agirait de cours de langue orientés vers certain secteurs professionnels (construction, nettoyage, etc.) qui recrutent déjà traditionnellement des migrants non qualifiés. Cette formation se ferait sur la base du volontariat comme une proposition offerte aux migrants à leur arrivée. Cette proposition serait prioritairement faite aux migrants non ou faiblement scolarisés. En effet, l'intégration par le travail est souvent la condition nécessaire pour l'intégration sociale et culturelle. Or, ces migrants, compte-tenu de leur niveau

de formation, peinent à trouver du travail et, bien sûr, éprouvent aussi des difficultés pour suivre des formations qualifiantes qui demandent des pré-requis, notamment en termes de maîtrise de l'écrit, qu'ils ne possèdent pas. Une formation linguistique à orientation professionnelle permettrait peut-être d'allier la fin et les moyens : apprendre la langue du pays d'accueil mais l'apprendre aussi par le biais d'une variété linguistique qui offre l'avantage d'être plus pratique et dont la maîtrise laisse entrevoir la possibilité d'une insertion concrète par le travail. Cette proposition rejoint en partie le travail qui a été fait avec *Odysseus*⁵ pour le Conseil de l'Europe (Grünhage-Monetti *et alii*, 2004).

Bibliographie

- ADAMI H., « Tradition orale et héritage culturel : la transmission impossible ? », *Traverses*, Université Montpellier 3, 2006.
- BORREL C., « Enquêtes annuelles de recensement 2004-2005. Près de 5 millions d'immigrés à la mi-2004 », *INSEE Première*, n°1098, 2006.
- FURET F., OZOUF J., *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, T1, T2, Les éditions de minuit, 1977.
- GOODY J., *La raison graphique*, Editions de minuit, 1977.
- GOODY J., *Entre l'oralité et l'écriture*, PUF, 1994.
- GRUNHAGE-MONETTI M., HALEWIJN E., HOLLAND C., *Odysseus: la deuxième langue sur le lieu de travail*, Conseil de l'Europe, 2004.
- KLEIBER G., *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*, PUF, 1999.
- OCDE, *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*, OCDE, Statistique Canada, 2000.
- NOIRIEL G., *Le creuset français. Histoire de l'immigration 19^{ième}-20^{ième} siècle*, Seuil, 2006.
- OLSON D. R., *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Retz, 2001.
- VALLET L.A, CAILLE J.P, « Les carrières scolaires des élèves étrangers ou issus de l'immigration », *Education et formations*, n° 40, 1995.

⁵ [Odysseus](http://www.ecml.at/conf/flyers/Conf03Folder_125.pdf) – *La deuxième langue. sur lieu de travail* : http://www.ecml.at/conf/flyers/Conf03Folder_125.pdf

III. Apprentissage des langues dans le contexte de la migration et de l'intégration – Enjeux et options pour les apprenants adultes

Verena PLUTZAR et Monika RITTER
Université de Vienne

1. Etudes de cas sur les migrants illettrés - Exemples de bonnes pratiques observées à Vienne	30
1.1. Contexte.....	30
1.2. Des cas parmi d'autres	30
1.3. Bonnes pratiques: Le « Alfa-Zentrum » pour les Migrants, Vienne.....	32
1.4. Résumé: Nécessité de cours d'alphabétisation spécialisés pour les migrants ...	35
2. Le Portfolio des langues et des qualifications pour migrants et réfugiés: l'emploi des questions ouvertes	38
2.1 Introduction	38
2.2 Langue et intégration	38
2.3 Questions ouvertes.....	39
2.4 Aptitudes et compétences utiles à l'intégration	40
2.5 La langue des questions ouvertes.....	46
2.6 Conclusion	46
Références	47

Résumé

En parlant de l'apprentissage des langues chez les migrants adultes, il faut se souvenir que nous avons affaire à un phénomène extrêmement complexe. Le processus d'apprentissage est lui-même déjà déterminé par tout un ensemble de facteurs étroitement liés. Le contexte inhérent à la migration et de l'intégration ne fait que complexifier la situation à un tel point que les instruments existants conçus pour faciliter l'apprentissage des langues ne suffisent plus à la tâche. Le document suivant est axé sur deux aspects pertinents du domaine de l'apprentissage des langues: les besoins des migrants illettrés et le lien entre cet apprentissage et les services d'orientation du pays d'accueil. Il inclut des exemples de bonnes pratiques.

La première partie expose des études de cas sur les besoins des migrants illettrés et montre comment les programmes d'alphabétisation pourraient y répondre. La deuxième partie insiste sur les impératifs particuliers de l'apprentissage nécessaire à l'insertion dans la collectivité et le monde professionnel et instaure l'utilisation des "questions ouvertes", considérées comme un outil adapté au soutien de l'apprentissage des langues et au processus d'orientation des migrants adultes. Les questions portent sur le statut linguistique particulier des migrants évoqué par Krumm & Plutzar dans le document « *Adapter l'offre et les exigences en langues aux besoins et capacités des migrants adultes* »¹.

¹ Etude préparée pour le séminaire du Conseil de l'Europe sur l'intégration linguistique des migrants adultes (juin 2008). Disponible en ligne : www.coe.int/lang/fr

1. Etudes de cas sur les migrants illettrés - Exemples de bonnes pratiques observées à Vienne

1.1 Contexte

Les personnes illettrées veulent et doivent savoir lire et écrire et ce, pour plusieurs raisons: elles veulent être autonomes et indépendantes et trouver un emploi ou un meilleur emploi ; elles doivent passer un test obligatoire qui leur permet de demeurer en Autriche ou de demander la nationalité autrichienne. Il est possible que savoir lire et écrire a été le but de toute leur vie. Beaucoup d'entre elles ont des compétences très estimables. Les participants aux cours linguistiques sont nombreux à être polyglottes: ils parlent deux, trois ou quatre langues, tout en ne sachant en écrire aucune. Les difficultés qu'ils ont dû traverser et surmonter leur ont également permis d'acquérir expérience et compétences.

Les raisons de l'illettrisme sont diverses. Ce peuvent être les conditions de vie dans des pays ou régions extrêmement pauvres ou dans une zone de conflit. Une situation familiale ou personnelle peut avoir conduit à la pauvreté. Le chômage ou le décès d'un parent, voire un divorce, peuvent augmenter le risque qu'un enfant reste illettré, en particulier lorsqu'il s'agit d'une fille. Dans ce genre de circonstances, les enfants doivent souvent remplacer leur père ou leur mère dans leurs propres foyers et prendre soin de leur fratrie, ou encore gagner leur vie en dehors du cercle familial.

Pour des taux précis d'alphabétisation dans les pays et régions du monde, voire les taux d'alphabétisation internationaux publiés par l'UNESCO².

1.2 Des cas parmi d'autres

1.2.1 Mira de Serbie

Mira n'a pu être scolarisée en Serbie pendant son enfance parce que sa mère est morte lorsqu'elle n'avait que sept ans. Étant la fille aînée, elle a dû à compter de ce moment-là s'occuper de la maisonnée et prendre soin de ses frères et sœurs, ce qui a permis à ces derniers d'aller à l'école, alors qu'elle-même en était privée.

Mira est arrivée en Autriche il y a 17 ans, avec deux jeunes enfants. Son mari a trouvé un emploi sur un chantier et a passé des années à perdre et à retrouver un travail, jusqu'à ce qu'il soit victime sur un chantier d'un accident qui l'a rendu sourd. Mira à elle-même travaillée 11 ans dans les cuisines d'un restaurant viennois. Ses enfants sont allés à l'école et elle a réussi à faire toutes les demandes de bourses nécessaires. Ses six enfants sont bien éduqués. Ils travaillent désormais respectivement comme employé de bureau, infirmière dans un hôpital, instituteur en milieu préscolaire et mécanicien.

Mira a mené sa vie sans savoir ni lire ni écrire. Elle s'est occupée de tout : la scolarité de ses enfants, l'hôpital et la compagnie d'assurances après l'accident de son époux, les demandes de bourse pour ses enfants, les psychologues pour sa fille. Elle a effectué toutes ces démarches en allemand, langue qu'elle a apprise au travail.

Tous leurs enfants étant installés en Autriche, Mira et son époux veulent également y rester. Mais elle n'aura pas droit à la nationalité autrichienne en raison de son faible niveau en lecture et en écriture : elle n'a pas réussi le test obligatoire pour obtenir la nationalité. Mira désire également continuer de travailler à Vienne et peut-être même trouver un meilleur emploi, physiquement moins pénible. Elle veut donc être capable de lire et d'écrire.

² http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=10938&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Elle a d'assez bonnes capacités à l'oral, ce qui signifie qu'elle ne part pas de zéro. Elle suit le premier niveau (sur quatre) d'un cours d'allemand avancé, de trois fois trois heures par semaine. Chaque niveau s'échelonne sur un semestre de 15 semaines.

1.2.2 Sheyda de Turquie

Comme Mira, Sheyda n'a pas pu aller à l'école étant petite. Sa mère est morte très jeune ; Sheyda a donc dû rester à la maison, s'occuper des tâches ménagères et prendre soin de ses frères et sœurs. Ses frères ont fréquenté l'école. Elle est arrivée en Autriche il y a 11 ans.

Sheyda est polyglotte et parle l'araméen, le turc et l'allemand. Elle s'intéresse à la politique et à l'actualité et se tient également assez bien informée en regardant la télé et en écoutant la radio consciencieusement. Elle et son mari possèdent un restaurant.

Sheyda s'est inscrite à un cours d'alphabétisation parce qu'elle voulait lire et écrire couramment. C'était là son rêve et son but depuis l'enfance. Ses objectifs plus terre à terre étaient d'être capable de dialoguer avec les pouvoirs publics, de lire les courriers officiels qu'elle recevait, de prendre et de lire des notes au travail, de lire les mots que lui adressaient les professeurs de ses enfants et de leur répondre par écrit.

Contrairement à Mira, Sheyda a appris toute seule à lire l'alphabet latin. Lorsque ses enfants ont commencé l'école, elle a pris le temps d'apprendre auprès d'eux le plus possible. Lorsqu'elle s'est inscrite au cours d'alphabétisation de l'Alfa Zentrum, elle pouvait lire et écrire bien que lentement. Elle a débuté au niveau 3 et son allemand oral était déjà très bon. Elle a suivi ce cours deux fois par semaine par séance de trois heures, pendant trois semestres de 15 semaines.

Bien qu'elle se soit très bien intégrée au travail, qu'elle se soit occupée de l'éducation de ses enfants et qu'elle parle un très bon allemand, Sheyda est encore en butte à la discrimination. Considérant les bonnes manières comme très importantes, elle se sent à chaque fois blessée par ce manque de respect. Elle a la chance d'avoir acquis la nationalité autrichienne il y a des années ; en effet, les nouvelles réglementations ne lui permettraient pas de réussir le test, bien qu'elle parle et lise assez bien l'allemand (mais pas suffisamment pour le test de nationalité qui correspond au niveau acquis à la fin des années de lycée).

1.2.3 Yousof d'Afghanistan

Yousof est arrivé en Autriche comme demandeur d'asile il y a 5 ans, à l'âge de 35 ans, avec sa femme et ses deux enfants. Sa demande d'asile lui a récemment été accordée. Il est désormais autorisé à travailler en Autriche et cherche désespérément un emploi pour gagner sa vie et celle de sa famille. Comme près de 50% des hommes et plus de 87% des femmes en Afghanistan (UNESCO - Institut de statistique 2006)³, Yousof n'est pas allé à l'école. En Afghanistan, il a travaillé de nombreuses années comme mécanicien, faisant son apprentissage auprès d'un maître, à l'instar de beaucoup d'hommes immigrés analphabètes. En Afghanistan, Yousof travaillait comme artisan et subvenait aux besoins de sa famille, mais en Autriche, il a des difficultés à trouver un emploi en raison de son faible niveau d'alphabétisation.

Ayant besoin de nourrir sa famille, Yousof ne peut passer des années sur les bancs de l'école. Il lui faut trouver un emploi rapidement et il doit améliorer ses compétences linguistiques tout en travaillant. Il aura donc besoin d'un cours qu'il puisse suivre le soir, deux ou trois jours par semaine. Il ne pourra parfois pas suivre le cours pendant quelques

³ http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=10938&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

mois ; c'est pourquoi un système de cours modulaires répondrait à ses besoins d'apprentissage

Yusof a commencé niveau 1 (sur 4) en ne sachant absolument ni lire ni écrire. N'ayant jamais été scolarisé en Afghanistan, il ne peut lire sa langue maternelle. Le cours combinait alphabétisation et allemand seconde langue. Il a par la suite suivi le cours niveau 2 qui s'adresse aux personnes possédant les bases de l'allemand, 3 fois 3 heures hebdomadaires pendant un semestre de 15 semaines. A l'automne 2007, il en était à son troisième semestre.

Bien que Yusof ait nettement progressé au cours des 8 mois où il a participé au cours d'alphabétisation pour immigrants, il lit et écrit encore approximativement. A l'oral, il en est au niveau A2 du CECR⁴, mais il doit encore améliorer ses capacités à l'oral dont il a un besoin urgent au travail. Il s'intéresse en particulier aux textes relatifs à la vie professionnelle. Mais depuis qu'il est père de famille, il souhaite également pouvoir s'intégrer dans la vie de tous les jours à Vienne.

Dans sa recherche d'emploi, Yusof est victime de discrimination. Il découvre que son allemand et ses capacités de lecture ou d'écriture ne sont pas assez bons, même si le travail n'exige pas un haut niveau de compétences linguistiques.

1.2.4 Maka-Laye de Côte d'Ivoire

Maka-Laye a 21 ans et est arrivé en Autriche il y a quatre ans en tant que demandeur d'asile. Il est plurilingue et parle le tula (langue maternelle), l'arabe, le yoruba, des rudiments de fula, un très bon français et un allemand oral de niveau moyen. Ayant été scolarisé pendant trois ans en Côte d'Ivoire, il a été partiellement alphabétisé. Il veut passer le certificat d'enseignement secondaire, qui lui permettrait d'entamer un apprentissage. Mais il ne remplit pas encore les conditions requises pour un cours de niveau secondaire en raison de ses lacunes en lecture et en écriture. Autre obstacle, les cours de langues et d'alphabétisation pour les demandeurs d'asile sont rares en Autriche. Bien qu'il soit jeune, très désireux d'apprendre et vif d'esprit, les possibilités qui s'offrent à Maka-Laye sont limitées.

Il suit aujourd'hui un cours pour jeunes qui combine langue allemande, alphabétisation et éléments du programme de l'enseignement secondaire. Son programme quotidien est de 4 heures, 5 jours par semaine, sur 4 mois. Il a précédemment suivi un cours de 300 heures à un niveau moins élevé. Le cours s'inscrit dans un programme de la 2^e chance pour les jeunes adultes du Fonds social européen, qui se déroule dans un centre d'enseignement pour adultes. Il comporte trois niveaux qui vont permettre aux jeunes illettrés de s'inscrire à un cours de certificat d'enseignement secondaire (niveau 1 : Alphabétisation et allemand pour débutants ; niveau 2 : Alphabétisation et allemand avancé ; niveau 3 : Compétences de base pour jeunes adultes). Il faut compter de 300 à 500 heures pour chaque niveau. Le programme est cyclique parce que seuls les apprenants les plus rapides sont capables de progresser sans interruption du 1^{er} au 3^e niveau. Les autres sont souvent appelés à redoubler.

Ce cours intensif correspond aux besoins de Maka-Laye ; il va en effet le préparer au certificat d'enseignement secondaire requis pour trouver un emploi ou débiter un apprentissage. Des cours à temps partiel conçus pour les adultes ne feraient que le frustrer.

1.3 Bonnes pratiques: Le « Alfa-Zentrum » pour les Migrants, Vienne

1.3.1 Les participants au cours

Les participants sont des migrants adultes du monde entier (Europe, Asie, Afrique, Inde) qui n'ont pas été scolarisés dans leur enfance, ou du moins pas assez longtemps pour maîtriser

⁴ Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Editions Didier. En ligne sur : www.coe.int/lang/fr

suffisamment leur langue maternelle à l'écrit. Pourtant, beaucoup d'entre eux sont plurilingues; ils parlent deux, trois ou quatre langues, tout en ne sachant en écrire aucune. Les apprenants turcs parlent souvent le kurde ou l'araméen en plus du turc; les participants des pays d'Afrique parlent généralement plus d'une langue: par exemple, un migrant originaire de Gambie parle le mandinka, l'anglais et le wolof; les migrants de Côte d'Ivoire parlent le tula, l'arabe, le yoruba, le français et parfois aussi le fula.

Ce sont principalement des femmes (entre 60 et 85%). Même si la plupart d'entre elles sont mères de 4 à 6 enfants, il y a dans chaque classe de 15 apprenants des mères célibataires ou qui travaillent. Certains participants sont arrivés à Vienne récemment et débute en allemand. Certains vivent et travaillent à Vienne depuis 10 ans ou plus et parlent très bien l'allemand.

Les objectifs des participants au cours sont d'apprendre l'allemand et de savoir assez bien lire et écrire pour s'intégrer dans la vie sociale et politique viennoise /autrichienne, mais également pour trouver un meilleur emploi, être capable d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs, pouvoir régler les problèmes administratifs, etc.

- Certains participants au cours ont besoin d'améliorer leurs compétences en lecture/écriture pour leur emploi actuel (par exemple agent hospitalier, chauffeur, agent de nettoyage ou manutentionnaire).
- Les plus jeunes veulent pouvoir s'inscrire au cours de la 2^e chance; leur but est d'obtenir un certificat d'enseignement secondaire.
- Quelques uns veulent juste apprendre l'allemand, mais sans savoir lire et écrire, ils ne peuvent suivre un cours d'allemand régulier.

Les participants peuvent progresser dans les quatre niveaux du cours d'alphabetisation (de 90 à 120 heures par semestre) qui sont proposés à deux niveaux de langue. Après quoi, ils peuvent continuer à étudier l'allemand comme deuxième langue au centre d'enseignement pour adultes ou dans le cadre du cours de la 2^e chance, afin d'obtenir le certificat d'enseignement secondaire (30 heures hebdomadaires). Ce but est atteint par les 10% de participants qui sont jeunes (16-20 ans) et soutenus par leur famille. Une majorité d'apprenants adultes (les autres 90 %) ne sont pas en mesure de suivre le cours intensif de la 2^e chance à cause du temps qu'ils consacrent à leur travail et à leurs enfants. Leur but est de lire et d'écrire suffisamment bien pour faire face à ce qui leur est demandé au travail et dans la vie quotidienne.

1.3.2 Cours d'alphabetisation et de langue combinés pour les migrants

Il faut lire et écrire couramment pour s'inscrire dans un cours d'enseignement pour adultes ; c'est donc là l'objectif premier de tout cours d'alphabetisation. Cet apprentissage étant de longue haleine, il est préférable que les cours d'alphabetisation pour immigrants répondent simultanément à deux besoins: l'alphabetisation et l'apprentissage des langues. L'idée d'apprendre comment lire et écrire avant de suivre un cours d'allemand s'est révélée impraticable : l'alphabetisation est si longue qu'il est judicieux de combiner l'alphabetisation et l'apprentissage de la langue. Les immigrants qui veulent vivre et travailler en Autriche doivent devenir des membres actifs de la société. Pour ce faire, le programme doit aussi inclure l'enseignement du calcul, de l'informatique et des stratégies d'apprentissage.

En commençant les cours, certains participants parlent très bien l'allemand, alors que d'autres n'en parlent pas un traître mot. C'est pourquoi il est préférable que l'alphabetisation des deux groupes se fasse séparément. Quatre niveaux d'alphabetisation sont proposés – aux débutants et aux locuteurs plus avancés. A Vienne, un autre centre pour adultes dispense des cours d'alphabetisation pour des personnes dont l'allemand est la première langue.

Tous les cours sont orientés sur l'apprenant: leurs thèmes, leurs méthodes et leurs buts sont tirés d'un cadre curriculaire, mais définis et développés durant le cours et sont négociés avec les participants sur la base de leurs domaines de prédilection et de leurs besoins. Aucun manuel n'est utilisé: des textes sont aussi proposés par les participants, qu'ils les aient écrits ou rapportés du travail ou de la maison. Le centrage sur l'apprenant suppose également de tenir compte des différentes origines linguistiques et culturelles des participants et de les laisser circuler de diverses manières. L'apprentissage autonome est lui aussi encouragé et l'on travaille à des stratégies d'apprentissage destinées à faciliter ce processus.

Grandes lignes des cours dispensés au Alfa-Zentrum pour les migrants, Vienne

Cours pour apprenants adultes (tous les cours combinent alphabétisation et allemand)

Pour débutants en allemand	Pour locuteurs moyens / avancés en allemand	
Niveau d'alphabétisation 1	Niveau d'alphabétisation 1	120 heures en 15 semaines
Niveau d'alphabétisation 2	Niveau d'alphabétisation 2	120 heures en 15 semaines
Niveau d'alphabétisation 3	Niveau d'alphabétisation 3	90 heures en 15 semaines
	Niveau d'alphabétisation 4	90 heures en 15 semaines
	« Compétences de base » pour tous les apprenants du cours d'alphabétisation niveau 3 (traitant de questions, de textes et d'exercices mathématiques fournis par les participants)	45 heures en 15 semaines

Cours pour jeunes adultes (20 heures hebdomadaires sur 15 semaines):

Pour débutants en allemand	Pour locuteurs moyens / avancés en allemand	Pour locuteurs avancés en allemand	
Niveau d'alphabétisation 1 et 2			300 heures en un semestre
	Niveau d'alphabétisation 3 et 4		300 heures en un semestre
		« Basisbildung » (formation de base): préparation au cours de la 2 ^e chance	500 heures en un semestre

Tous ces cours ont un programme cyclique : de cette manière, les apprenants les plus lents peuvent si nécessaire se réinscrire dans le même niveau. Les apprenants peuvent également passer du cours pour débutants au cours pour les locuteurs d'allemand de niveau moyen/avancé.

1.3.3 Conseiller et évaluer plutôt que tester

Pendant les séances de conseil personnalisé (de 30 à 60 minutes), les besoins et les objectifs d'apprentissage sont évalués et un cours adapté est recommandé à l'apprenant. Ces

informations sur les objectifs et besoins des apprenants sont également utilisées pour planifier les cours et l'ensemble des cours d'alphabétisation. Une autre séance de conseil a lieu dans le dernier tiers des cours d'alphabétisation pour vérifier si les objectifs personnels ont été atteints et/ou comment l'apprenant peut poursuivre sa formation.

Une procédure d'examen ne produirait pas de résultats aussi positifs que les séances de conseil personnalisé. Tester les personnes illettrées est difficile et peu fiable ; en effet, les procédures d'examen en vigueur en Autriche sont conçues pour des personnes sachant lire et écrire. Au lieu de consacrer du temps et de l'argent à mettre au point une nouvelle procédure d'examen, il serait plus utile de concevoir un modèle de séance de conseil. Le conseil personnalisé est plus intéressant en ceci qu'il peut conduire à la mise au point de cours d'alphabétisation répondant aux besoins réels des adultes apprenants. Ces activités de conseil doivent déterminer avec finesse et certitude quelles compétences, connaissances et expériences les participants au cours ont acquises avant et pendant la migration, ainsi qu'en se construisant une vie nouvelle dans un pays étranger et dans une langue étrangère. Il est important d'éviter pendant les séances de conseil de traiter les participants avec condescendance et de minimiser les avantages de l'alphabétisation et d'un enseignement formel.

Pendant le cours, les participants peuvent - s'ils en ressentent le besoin - mettre à profit les séances de conseil personnalisé pour régler leurs difficultés d'apprentissage ou leurs problèmes sociaux.

1.4 Résumé: Nécessité de cours d'alphabétisation spécialisés pour les migrants

L'alphabétisation des migrants se fait mieux si elle se combine à un soutien linguistique. Pour la réussite d'une telle prestation, il faut une formation d'enseignant spécialisé, la mise au point de matériels spécialisés ainsi que la création de programmes à la carte et de portfolios d'alphabétisation.

1.4.1 Des cours de niveaux différents sur les enseignements de base tels que l'alphabétisation, l'apprentissage des langues, le calcul sont nécessaires, que ce soit dans les zones rurales ou urbaines. Ces cours doivent présenter les caractéristiques suivantes:

1. Cours de fréquence et de contenus différents

- Au moins deux **niveaux**, un pour débutants et un pour apprenants avancés, qui tiennent compte des compétences linguistiques et du niveau d'alphabétisation des participants.
- **Cours intensifs pour les personnes pressées par le temps**, par exemple pour des adultes alors sans emploi mais qui veulent en trouver un rapidement.
- **Cours intensifs avec des objectifs précis** comme un certificat d'enseignement secondaire, ou une formation professionnelle. **Les jeunes adultes ont besoin** d'un certificat d'enseignement secondaire officiel et d'un apprentissage ou d'une formation professionnelle (Berufsausbildung) et donc, de cours très intensifs.
- **Cours à la carte, en formation continue et de nature plus générale** pour les apprenants en difficulté - par exemple, en raison d'horaires de travail très lourds ou de jeunes enfants à charge – mais qui veulent néanmoins progresser en lecture et en écriture.
- Les femmes migrantes trouvent souvent qu'il est plus facile d'apprendre au sein d'un groupe exclusivement féminin.
- D'après l'expérience viennoise, il semblerait que la plupart des immigrants les plus âgés ou des mères de jeunes enfants souhaitent suivre un premier **cours au sein de leur**

communauté ethnique avant de s'inscrire à un cours d'alphabétisation dans un centre d'enseignement pour adultes. Si ce type de cours n'existe pas, il est fréquent que ces personnes se contentent de rester chez elles. Les plus jeunes d'entre elles peuvent plus tard essayer un centre pour adultes.

2. Une aide aux apprenants qui a fait ses preuves

- **Protection sociale** : les apprenants en cours d'alphabétisation doivent avoir accès aux travailleurs sociaux. Si tel n'est pas le cas, les enseignants peuvent se trouver face à des personnes dont les problèmes sociaux ou financiers dépassent généralement le cadre de leurs compétences.
- **Des conseils professionnels** pendant et après les cours peuvent permettre de fournir des informations sur les emplois n'exigeant pas un haut niveau d'alphabétisation et sur la manière de mettre au point des stratégies (meilleures) pour traiter avec le personnel de l'agence pour l'emploi ou des employeurs potentiels. Ce service est très utile parce que maîtriser la lecture et l'écriture d'une deuxième langue prend des années, même pour ceux qui apprennent vite.
- **Le tutorat** après le cours d'alphabétisation permet d'étayer l'apprentissage et d'aider les migrants à faire face à la vie quotidienne avec les connaissances acquises.
- **Soutien pratique:**
- **Services de garde d'enfants** pendant les cours: les migrants ayant des problèmes d'alphabétisation ont souvent entre 3 et 6 enfants;
- **Frais d'inscription réduits et/ou financement des cours.**
- **Cours à différents moments de la journée:** le matin (par ex. pour les mères d'enfants scolarisés), l'après-midi (par ex. pour les personnes travaillant dans la restauration), ou le soir.
- **Accès facile** à l'inscription.

1.4.2. Evolutions nécessaires dans l'offre d'aide à l'alphabétisation pour les migrants:

- **Cours combinés d'alphabétisation et de langue** (cours peu onéreux, garderie d'enfants et conseils professionnels et sociaux)
- **Cours de formation par des enseignants spécialisés:** jusqu'à présent, il n'existe qu'un seul cours de formation pour enseignants en alphabétisation en Autriche (au Alfa-Zentrum depuis 2002). Il est préférable que ce type de cours soit orienté sur un apprentissage centré sur l'apprenant, interculturel et autonome.
- **Programmes d'études:** il faut développer des programmes à la carte et centrés sur l'apprenant en négociation avec les apprenants, en tenant compte des besoins réels des apprenants et en se concentrant sur les capacités de lecture et d'écriture nécessaires à la vie de tous les jours. Le temps que les participants consacrent aux cours est précieux ; les cours doivent s'adapter en fonction des emplois souvent astreignants et mal payés, des problèmes de garde d'enfants et autres tâches domestiques. La mise au point de programmes d'études à la carte garantira l'orientation des cours d'alphabétisation et de langue en fonction des besoins réels des participants. Des cours obligatoires et nationaux avec un seul programme, éventuellement accompagné d'un test obligatoire, seraient moins profitables aux participants que des cours adaptés à leurs besoins.

Sont appliquées à Vienne un programme d'études⁵ et le programme national autrichien obligatoire de deux pages⁶. Ce dernier impose 75 heures d'alphabétisation et est très largement critiqué. En Allemagne, il existe un projet de programme d'alphabétisation qui adapte le concept de la combinaison alphabétisation/langue employée au Alfa-Zentrum de Vienne et qui prescrit 630 heures de cours.

- Des outils tels que le **Portfolio européen des langues**⁷ peut et doit être développé pour permettre d'enregistrer l'évolution de l'alphabétisation. Les migrants suivant des cours d'alphabétisation pourraient ainsi faire la preuve (par exemple) de bonnes compétences à l'oral (dans plus d'une langue), tout en étant plus faibles en lecture et en écriture.

1.4.3 D'autres changements positifs dans la politique des langues et de l'enseignement seraient:

- **Des ressources plurilingues:** la multiplication des ressources plurilingues pour les compétences orales et pour l'alphabétisation plurilingue ou 'bialphabétisation' serait très utile aux personnes parlant déjà trois langues ou plus.
- **“Alphabétisation première langue”:** les migrants apprennent souvent à écrire la langue cible avant de maîtriser l'écriture de leur langue maternelle. À long terme, il sera judicieux d'investir pour aider les migrants à acquérir également la maîtrise écrite de leur langue maternelle. En fin de compte, les pays d'Europe bénéficieront du plurilinguisme et de la pluri-alphabétisation de la seconde génération de migrants.

⁵ Fritz/Faistauer/Ritter/Hrubesch (2006)

⁶ *Verordnung der Bundesministerin über die Integrationsvereinbarung. IV-V. Anlage A (2005)*

⁷ Conseil de l'Europe : www.coe.int/portfolio/fr

2. Le Portfolio des langues et des qualifications pour migrants et réfugiés: *l'emploi des questions ouvertes*

2.1 Introduction

La langue et l'intégration étant liées, il est nécessaire de fixer les objectifs de l'apprentissage des langues dans le cadre du choix de la collectivité d'accueil, notamment dans les domaines liés à l'emploi. Les questions ouvertes paraissent être un bon moyen de répondre aux besoins des personnes et des groupes de migrants très divers. L'emploi des questions ouvertes contribue à l'intégration personnelle des migrants en leur offrant des choix d'apprentissage des langues et en les aidant à s'adapter aux nouvelles réalités sociales. Non seulement ces questions mettent l'accent sur certains domaines d'action, mais elles se penchent aussi sur les origines des personnes pour évaluer les compétences utiles au processus d'intégration. Faire prendre conscience à l'individu de ses compétences d'apprentissage en général et linguistique en particulier accroît sa confiance. Ces questions visent en outre à étayer et/ou développer des compétences interculturelles. Cependant, l'accent ne porte pas uniquement sur les compétences. Des connaissances politiques et pédagogiques sont également nécessaires pour s'intégrer dans la nouvelle société.

2.2 Langue et intégration

En se demandant à quoi devrait ressembler l'instrument de soutien à l'apprentissage des langues par les migrants, il faut garder à l'esprit que cet apprentissage et le processus d'intégration sont inextricablement liés. C'est pourquoi nous avons besoin d'un instrument qui facilite l'intégration par l'apprentissage de la langue de la communauté d'accueil. Voici certaines des questions de fond :

- Que suppose l'installation dans un nouveau pays?
- Quelles sont les compétences requises?
- Lesquelles d'entre elles doivent s'acquérir et lesquelles peuvent déjà avoir été acquises avant l'arrivée?

L'analyse des compétences linguistiques doit être reliée à ces questions plutôt qu'aux objectifs pédagogiques traditionnels de l'apprentissage des langues. Si les migrants commencent à réfléchir à ces questions et en parler, d'abord dans leur propre langue, puis peu à peu dans la langue de la communauté d'accueil, c'est qu'a débuté un processus d'acquisition de la langue en direction d'une intégration qui devrait être durable.

L'idée qui sous-tend ce document est que les besoins des migrants sont à la fois semblables et très différents d'un individu à l'autre. Les similarités viennent du processus d'intégration qui, du point de vue personnel, est un processus de changement et d'adaptation à un nouvel environnement qui permet en même temps aux migrants de conserver les valeurs, les habitudes, les comportements et le mode de vie dont ils ont besoin pour se sentir à l'aise. Tous les migrants ont des défis similaires et cruciaux à relever, que ce soit dans la communication, le logement, la santé, l'emploi, l'éducation, et enfin et surtout, l'intégration dans la communauté d'accueil. Le cadre politique et juridique, les règles et valeurs socioculturelles en vigueur et les attentes de la société d'accueil sont des facteurs déterminants dans ce processus. Il est possible de décrire cette réalité mais on peut la voir à partir de points de vue particuliers, liés au passé, à la situation et aux attentes de chacun. Aussi, pour qu'aboutisse le processus d'intégration, il est très important d'aider les individus à trouver leur propre manière de faire face à la réalité et, en même temps, de leur donner l'occasion de démontrer les compétences qu'ils peuvent apporter à la communauté d'accueil.

2.3 Questions ouvertes

2.3.1 Comment les utiliser

Le but des questions ouvertes est de fournir aux intéressés un point de départ pour réfléchir à leurs aptitudes et compétences et analyser les problèmes à surmonter dans la communauté d'accueil. Voici qui devrait aider les enseignants et les apprenants à déterminer quels seraient les objectifs pédagogiques et les cours appropriés, de manière à pouvoir utiliser les questions ouvertes en classe comme dans les séances de conseils personnalisés. L'animateur/formateur (qu'il s'agisse d'un enseignant ou d'un conseiller) peut choisir dans la liste les questions qui lui paraissent utiles. En tant qu'utilisateur de portfolio, l'étudiant peut choisir les questions intéressantes ou semblant nécessaires pour les prochaines étapes, ou qui peuvent venir compléter d'autres matériels pédagogiques.

Un animateur/formateur employant le portfolio et les questions doit faire en sorte que le processus de réflexion soit systématique. Il peut pour ce faire s'aider des orientations suivantes :

1. demander aux étudiants de lire une question et d'y réfléchir en donnant leur propre réponse ;
2. leur demander de raconter à un tiers ce qui leur vient à l'esprit et de lui demander ce qu'il pense ou sait de la question. Cette personne peut être un autre étudiant, l'enseignant, le conseiller, un ami – n'importe qui. L'important est que l'étudiant en parle pour s'assurer qu'il réfléchit effectivement à la question et qu'il reçoit un autre point de vue ;
3. leur demander de prendre des notes établissant concrètement ce qu'ils ressentent. Cette prise de conscience de leur ressenti leur permettra de voir les choses différemment, par exemple en observant quelque chose qu'ils n'avaient pas remarqué auparavant ou en agissant autrement ou en définissant un objectif pédagogique ;
4. quelques semaines ou mois plus tard, certaines questions peuvent être à nouveau soulevées. L'apprenant va prendre conscience de ce qu'il a appris en comparant ses nouvelles connaissances et celles qu'il possédait en répondant aux questions.

2.3.3 Explications

1. Questions ouvertes et intégration

Provoquer la prise de conscience chez les migrants pour améliorer leur compréhension de leur approche vis-à-vis de la société d'accueil n'est pas le seul avantage du travail sur les questions ouvertes, qui influe également sur leurs actions. Il est indispensable pour le développement linguistique des migrants que ceux-ci parlent de leurs expériences, de leurs compétences, de leurs **conceptions** et de leurs buts, notamment s'ils le font dans la langue cible.

La langue dans laquelle sont formulées les questions reflète la culture de la société d'accueil dans laquelle s'intègrent les migrants. Les questions exigeant de l'utilisateur du portfolio qu'il réfléchisse à des perspectives collectives et personnelles, elles suscitent une prise de conscience du système culturel de la société d'accueil et ouvrent la voie à la comparaison interculturelle.

Parler de soi aide à construire et à stabiliser le concept d'identité en conduisant à la conscience de soi. La migration, comme l'éducation, est un processus dans lequel l'identité subit des changements et se trouve déséquilibrée. Lorsque le parcours d'une personne est considéré sous l'aspect de son potentiel plutôt que de ses faiblesses, l'estime et la conscience de soi et se trouvent renforcées et l'individu "s'assume". Évaluer ses compétences à travers

une réflexion sur leur parcours peut aider les migrants à parler d'eux-mêmes dans un entretien d'embauche sans documents à l'appui, ce qui peut être important pour eux, surtout s'il s'agit de réfugiés.

Cette approche complète le travail effectué à l'aide du Portfolio européen des langues en utilisant des descripteurs et des listes de contrôle.

2.4 Aptitudes et compétences utiles à l'intégration

Les questions ouvertes suivantes sont axées sur ce qui est utile à l'individu pour s'intégrer dans la communauté d'accueil en parlant de (ou répondant à des questions sur) ses qualifications (professionnelles ou personnelles), le marché du travail, le système scolaire, les soins de santé, les compétences clés pour le marché du travail et enfin la nationalité⁸. La culture, en particulier l'apprentissage culturel, est un aspect transversal des questions.

2.4.1 Apprentissage

Parler des expériences d'apprentissage et de la manière d'apprendre est particulièrement important pour les personnes qui n'ont pas fait de longues études mais qui ont néanmoins acquis des connaissances et des compétences. Cela devrait permettre d'élargir les possibilités d'apprentissage qu'ont les migrants en dehors de l'école.

- Comment me familiariser avec des choses nouvelles et inconnues? Comment puis-je développer de nouvelles compétences?
- Comment et quand ai-je appris ce que je fais bien? Qui me l'a appris? Quelles autres choses ai-je envie d'apprendre?
- Ai-je des modèles? Qui? Pourquoi?
- Quelles classes ai-je trouvées faciles ou difficiles? Pourquoi? Que diraient de moi les personnes qui ont marqué mon passé scolaire (enseignants, condisciples, membres de la famille...)?
- Où ai-je acquis les connaissances ou les compétences nécessaires à mon travail et à d'autres activités? Quelles étaient les tâches et activités faciles et difficiles? Pourquoi? Que diraient de moi les personnes qui m'entourent (patron, collègues, clients, membres de la famille...)?
- Quelles sont les activités pédagogiques que je connais?
- Dans quelles situations ai-je le plus appris?
- Quel est mon environnement d'études idéal?
- Suis-je sûr de ce que j'attends des études? Comment vais-je évaluer ma propre réussite scolaire?

2.4.2 L'apprentissage des langues

L'apprentissage de la langue de la communauté d'accueil se fait essentiellement au travail et dans la vie quotidienne, plutôt que dans les cours de langues. La plupart des migrants sont plurilingues ; il est donc utile de se référer à leur expérience en matière d'apprentissage d'autres langues qu'ils ont probablement aussi apprises dans la vie de tous les jours. Cependant, leur plurilinguisme a pu être étouffé par la répression et la discrimination subies s'ils étaient membres d'une minorité, ce qui est souvent le cas des migrants. C'est pourquoi il est capital de renvoyer à la langue maternelle, qui a des connotations affectives positives. Ce

⁸ Les compétences liées à la citoyenneté sont ici les compétences sociales (et d'ailleurs, la capacité de réflexion), de même que la compétence d'obtenir des informations et des orientations dans un système étranger (selon le projet "Education à la citoyenneté démocratique" du Conseil de la coopération culturelle (Conseil de l'Europe / CDCC -2000).

renvoi peut également permettre aux migrants de se remémorer des situations où ils se sont sentis aussi désarmés qu'un enfant et qui sont analogues à celle du migrant comme à celle de l'apprenant en langue. Ceci peut à son tour faire apparaître quelles sont les stratégies d'apprentissage adaptées à cette situation. Il est notoire que la dimension affective est indispensable à l'apprentissage des langues : il est donc important de discuter du sentiment des étudiants envers la langue cible.

- En apprenant une nouvelle langue, j'essaierai d'être conscient des stratégies de l'apprentissage des langues que j'ai déjà employées avec succès et de la relation que j'ai développée envers la nouvelle langue. Je me demanderai:
 - Comment ai-je appris ma langue maternelle?
 - Comment ai-je appris d'autres langues?
 - Quels sentiments m'inspirent les langues que je parle?
 - Quels sentiments m'inspirent la (les) langue(s) de la communauté d'accueil? Est-ce que j'aime la (les) langue(s) de la communauté d'accueil ?
 - Qu'est-ce qui pourrait m'aider à apprendre la (les) langue(s) de la communauté d'accueil ?
 - À quelles situations devrai-je faire face dans la (les) langue(s) de la communauté d'accueil? Lesquelles sont faciles? Lesquelles sont difficiles? Qu'est-ce qui pourrait m'aider à gérer ces situations?
- Où et quand serai-je capable d'employer la langue de la communauté d'accueil? Pourquoi?
- Quelles conditions me permettent-elles de parler la langue sans aide? Dans quelles situations serait-il bon d'être capable de communiquer par moi-même, sans aide?
- Comment puis-je obtenir l'aide d'un interprète lorsque j'ai affaire avec l'administration? Existe-t-il une aide officielle?
- Comment puis-je bénéficier d'une aide pour une formation linguistique plus poussée?

2.4.3 Entretien de bonnes relations avec la communauté d'accueil

L'importance d'établir des réseaux et de s'informer est bien connue. Des questions comme celles qui suivent devraient encourager les migrants à y travailler activement et à trouver de nouveaux moyens d'y parvenir. Utilisées en classe, les questions facilitent l'échange d'informations indispensables entre les apprenants et renforcent les liens qui les unissent.

- Identifier un réseau: avec qui suis-je en contact? Avec qui puis-je parler et/ou apprendre la langue nationale? Qui peut m'aider à trouver un emploi? Qui pourrait m'aider une fois que j'aurais trouvé un emploi? Qui pourrait m'aider dans d'autres aspects de ma vie ici? Comment me créer un réseau?
- Obtenir des informations: comment obtenir des informations de base:
 - sur le marché du travail, l'emploi et l'éducation
 - sur la scolarité et les possibilités offertes à mes enfants
 - sur les soins de santé
 - sur les questions juridiques
- Où se trouve le centre de conseil aux migrants le plus proche?

2.4.4 Etudes, méthodes de travail et orientation vers le marché de l'emploi

La plupart des migrants subissent un processus de "déqualification": leur emploi dans le pays d'accueil ne correspond pas à leur éducation et à leur formation. Ce fait est dû à l'absence de reconnaissance des réussites scolaires en dehors du pays d'accueil. Il est cependant important de mentionner ces réussites lorsque l'on cherche un emploi. De même, dans le cas de ceux qui n'ont pas de qualifications officielles mais qui ont travaillé, par exemple comme mécanicien ou commerçant, il convient d'évaluer les compétences qu'ils ont acquises au cours de leur expérience professionnelle et qui pourraient les aider à trouver un emploi correct ou à suivre une formation. Il est fréquent qu'outre leur emploi, les femmes migrantes accomplissent des tâches qui leur font acquérir des compétences précieuses (contribution à une entreprise familiale, éducation des enfants ou soins à des personnes âgées).

- Quelles écoles, cours, universités, etc. ai-je fréquentés? Quelles capacités et connaissances ai-je acquises dans mes études? Lesquelles ai-je déjà utilisées dans ma vie professionnelle? Lesquelles pourrais-je utiliser dans ma future vie professionnelle?
- Quel type de travail ai-je fait jusqu'à présent, rémunéré ou non (dans un emploi, en participant à une entreprise familiale, en faisant des ménages, en travaillant pour des organisations politiques, des associations, en m'occupant de personnes âgées...) et quelles connaissances et capacités m'ont-elles aidé à développer?
- Quels sont/étaient mes intérêts, passions ou hobbies, et quelles connaissances et compétences m'ont-ils aidé à développer? Lesquels d'entre eux ai-je utilisés dans ma vie professionnelle? Lesquels pourrais-je utiliser dans ma vie professionnelle future?
- Mes qualifications sont-elles reconnues ici? Comment et où m'adresser pour qu'elles soient reconnues, et me seront-elles utiles?
- M'est-il possible de travailler ici dans mon domaine professionnel? Dans la négative, y a-t-il ici des emplois semblables qui m'offriraient des occasions plus intéressantes?
- Où trouver des informations en matière d'emploi? Comment poser ma candidature à un emploi?
- Comment trouver pour quels emplois je suis fait?
- Quels sont les droits et devoirs des employeurs? Quels sont mes droits et devoirs en tant qu'employé (préavis, assurance, ponctualité, etc.)

2.4.5 Apprentissage culturel: observer la communauté d'accueil et en parler

Comme tout séjour à l'étranger, la migration engendre un « choc des cultures ». Le migrant réalise vite qu'il se pourrait que certains espoirs et idées sur les avantages de la migration soient irréalistes. Au contraire, il devient plus clair que les choses sont différentes et que ce que les migrants apportent avec eux peut ne pas leur être très utile. Les migrants traversent une sorte de crise qui comporte quatre phases distinctes: l'espoir, la déception, le choix de rester et l'adoption, et enfin la stabilisation et l'intégration dans le nouvel environnement. Si ces phases sont mal gérées, le migrant peut rester bloqué dans une phase donnée, ce qui peut avoir des conséquences négatives sur le processus de l'apprentissage de la langue et de l'intégration en général. Le choix de rester est essentiel pour surmonter la déception. Il est donc important que les migrants réfléchissent et parlent des différences et des similitudes entre leur intégration en cours et leurs expériences au sein de la communauté d'accueil.

2.4.5.1 Vie professionnelle

- a. Quelle est pour moi la signification du mot « travail »? Qu'est-ce que je pense du travail, de la réussite, du succès et de la satisfaction? Que vais-je dire à mes petits-enfants sur ce qui compte réellement dans la vie professionnelle? Puis-je constater des différences entre mes idées et la réalité qui est la mienne?
- b. La vie professionnelle est déterminée par des règles. Les observer est une condition préalable à mon entrée (retour) dans la vie professionnelle. Qu'aurai-je à faire pour NE PAS réussir ma vie professionnelle dans ce pays? Puis-je constater des différences par rapport aux règles dont j'ai l'habitude?
- c. Qu'est-ce que j'attends d'un "bon" patron? Qu'est-ce que j'attends d'un "bon" collègue? Pourquoi? Puis-je constater des différences entre mes attentes et ce que j'ai observé ici dans mon entourage? Qu'est-ce qui serait totalement inacceptable et pourquoi?
- d. Les femmes et la vie professionnelle: comment cela s'intègre-t-il dans ma conception des choses? Quels sont les emplois typiquement féminins et typiquement masculins? Puis-je constater des différences entre mon expérience et ce que j'observe ici? En quoi cela me touche-t-il? En quoi cela touche-t-il ma vie familiale?
- e. Comment me procurer des informations de base? Quelles sont les stratégies qui fonctionnent le mieux? Puis-je constater des différences entre ce à quoi je suis habitué et ce qui est utile ici?
- f. Comment fonctionne la communication sur le lieu de travail? Comment les décisions sont-elles prises? Qui communique les décisions et comment? Puis-je constater des différences dans ce que j'ai expérimenté jusqu'à présent?
- g. La vie professionnelle me paraît-elle lente ou rapide? Pourquoi?

2.4.5.2 Compétences clés pour le marché de l'emploi⁹ (sélection):

Le concept de ce que l'on appelle compétences clés est occidental et doit être compris par de nombreux migrants originaires d'autres régions. Il leur faut comprendre ce que sont ces compétences et se les approprier dans la vie quotidienne, pour pouvoir les présenter à bon escient lors des entretiens d'embauche. Il faut évaluer ces compétences à la lumière du vécu des migrants; en effet, elles sont pour la plupart nécessaires pour faire le choix de l'émigration. L'enjeu consiste à en faire prendre conscience aux migrants en les poussant à réfléchir à leur propre vie.

Voici qui soulève une autre question interculturelle : en Europe, la vie (notamment la vie professionnelle) est régie par un individualisme croissant qui va à l'encontre de l'expérience du collectivisme qu'ont connue la plupart des régions d'origine des migrants. Pour nombre de migrants, les questions relatives à la perception qu'ils ont d'eux-mêmes paraissent étranges et il leur est difficile d'y répondre. Il est donc aussi important de tenir compte de leur perception du groupe.

- a. Quelles capacités ai-je développées au cours de la migration et en vivant au sein d'autres cultures, et comment mes connaissances et mes compétences peuvent-elles m'être utiles aujourd'hui?

⁹ La liste des compétences clés est basée sur "Kompetenzbilanz des Deutschen Jugendinstituts" (2003), avec certaines modifications orientées sur les migrants, et également sur une enquête interne effectuée au sein d'une compagnie multinationale dans neuf pays différents sur les compétences clés des personnes travaillant ensemble.

- b. Sens des responsabilités: je suis habitué à mener à bien toutes mes tâches, à respecter les accords et à en assumer toutes les conséquences. Quelles étaient mes tâches précédentes et quelles sont celles qui me sont aujourd'hui attribuées? Qu'est-ce qui était facile et qu'est-ce qui était difficile?
- c. Aptitudes à la communication : je me souviens de situations dans lesquelles j'ai réussi à résoudre les problèmes en en discutant et dont j'ai tiré de nouveaux enseignements grâce à la communication avec des tiers. Dans quelles situations cela s'est-il produit? Qui a pris part à ces discussions? Ai-je davantage écouté ou parlé? Quel est mon rôle préféré?
- d. Aptitude à coopérer: je me souviens d'une tâche/activité que j'ai effectuée avec d'autres personnes et qui s'est révélée un succès parce que nous avons travaillé ensemble. Pourquoi avons-nous travaillé en groupe? Qui a fait quoi et pourquoi? Quel rôle ai-je joué? M'est-il facile de demander de l'aide ou d'en offrir?
- e. Gestion des conflits: Lorsque j'ai eu des différends avec autrui, ou en cas d'incompréhension ou de désaccord entre des tiers (amis, membres de la famille, voisins, collègues, supérieurs), comment ai-je géré ces situations? Ai-je essayé de trouver une solution? Comment ?
- f. Auto-motivation: Dans ma vie, j'ai rencontré des difficultés et des obstacles que j'ai dû surmonter seul, en continuant de croire en mes objectifs, en recherchant des informations et en tenant ferme en dépit des difficultés. En me motivant ainsi, qu'ai-je trouvé de plus facile et de plus difficile ?
- g. Auto-organisation: J'ai atteint certains buts dans la vie et j'ai dû utiliser mon temps et mon énergie à bon escient. Quand ai-je réussi ? Comment ai-je réussi ? En prouvant que je suis capable de m'organiser, qu'est-ce qui s'est jusqu'ici révélé facile ou difficile?
- h. Gestion du stress : j'ai connu des situations où je me suis retrouvé sous pression est en état de stress, mais j'ai réussi à faire le nécessaire. Comment me suis-je senti ? Comment ai-je géré la pression et le stress ? Comment transférer ces capacités à ma situation présente?
- i. Solution-orientation: En cas de problème, est-ce que je me concentre davantage sur le problème que sur la solution? Puis-je me rappeler des situations où j'ai trouvé une bonne solution?
- j. Souplesse : Tout au long de ma vie, j'ai montré que j'étais capable de modifier mes plans. Qu'ai-je ressenti en le faisant? Qui d'autre ces changements ont-ils affecté? Quels résultats cette souplesse a-t-elle eus et ont-ils été positifs?
- k. Capacité d'organisation: Dans quelles situations ai-je adapté mes plans en fonction de l'évolution des besoins et réussi à résoudre les problèmes? Comment m'y suis-je pris? Qu'est-ce qui a été facile ou difficile ?

2.4.5.3 Compétences relatives à la citoyenneté

Les compétences clés liées à la citoyenneté sont les compétences sociales, la capacité à réfléchir, et à obtenir des informations et des orientations sur un système étranger. La citoyenneté n'est pas simplement la responsabilité du migrant : « [La citoyenneté] est toujours une question d'appartenance à une communauté, ce qui entraîne des droits politiques. En ce sens, le citoyen est toujours un co-citoyen, quelqu'un qui vit avec les

autres. »¹⁰ Cette communauté peut se définir à deux niveaux: le niveau local et le niveau de l'Etat. La citoyenneté est liée à l'égalité des droits et de la dignité. Dans la situation socio-politique de la migration en Europe, devenir un citoyen et, partant, acquérir une dignité et des droits égaux est une question de temps. Les migrants doivent attendre plusieurs années avant d'être autorisés à demander la nationalité. Pendant cette période d'attente, les migrants doivent s'adapter à une situation qui limite leur accès au marché du travail, au logement et au système éducatif: ils peuvent en outre être en butte au racisme et à la discrimination. C'est pourquoi il est important qu'ils réfléchissent aux aspects politiques de la communauté d'accueil, qu'ils acquièrent des connaissances, qu'ils s'interrogent sur ses similarités et ses différences avec d'autres systèmes et qu'ils envisagent divers moyens de s'intégrer au sein de la communauté d'accueil.

- Que savais-je et pensais-je du pays et de la société d'accueil avant d'arriver ici? Quelles attentes ont-elles été comblées ou non?
- Où et comment ai-je entendu parler de la communauté d'accueil? Quelles autres sources pouvais-je utiliser pour me faire une image plus équilibrée de la communauté d'accueil?
- Qu'est-ce que je ne comprends toujours pas? Sur quels thèmes voudrais-je en savoir plus?
- Où puis-je obtenir des informations sur les domaines qui me concernent, par exemple le logement, la santé, l'éducation et le travail?
- Où puis-je me procurer des informations sur le système politique?
- De quels événements ou périodes historiques et de quel patrimoine culturel les gens parlent-ils et qu'est-ce que ceux que je connais estiment important pour la communauté d'accueil? Pourquoi? Où me procurer des informations sur ce point?
- Que signifient pour moi les termes « liberté », « égalité » et « solidarité »? Comment selon moi s'illustrent-ils dans le système politique et juridique de la communauté d'accueil? Puis-je constater des différences en comparant ce système à celui de mon pays d'origine? Dans quelle mesure ces valeurs influent-elles sur ma vie dans la communauté d'accueil?

2.4.5.4 Fréquentation scolaire

- Lorsque mon enfant est assez grand pour être scolarisé, plusieurs possibilités s'offrent à moi. Quels sont les différents types d'école? Quelles sont les différences et quelles conséquences le choix d'une école a-t-il sur l'avenir de mon enfant?
- Que sont censés faire les parents pour leur enfant et qu'est-ce que les enseignants attendent d'eux? Que puis-je faire pour contribuer à l'éducation de mon enfant?
- Quelles sont les principales différences entre le système scolaire du pays d'accueil et celui du pays où je suis allé à l'école?
- Où puis-je obtenir de l'aide lorsque mon enfant a des difficultés à l'école?
- Quels avantages l'enseignement bilingue aura-t-il pour mon enfant? Comment puis-je soutenir le développement bilingue?

¹⁰ Conseil de l'Europe (CDCC) 2000, 16ff

2.5 La langue des questions ouvertes

La langue reflète les concepts, aussi la langue des questions ouvertes est-elle parfois très difficile à comprendre parce que le sens et les concepts qui le sous-tendent n'apparaissent pas clairement aux apprenants. En outre, en raison de la complexité du processus de l'apprentissage des langues dans le contexte de la migration, et de la nécessité pour les migrants de comprendre et de s'exprimer correctement, ces questions doivent être posées dans différentes langues. Bien communiquer est spécialement important au début du processus d'intégration. Les migrants connaissent une phase de désorientation et d'impuissance. Etre dans l'incapacité de communiquer renforce ce sentiment et, si l'on n'y remédie pas, le migrant peut se replier sur lui-même et il peut laisser passer sa chance de se familiariser rapidement avec la nouvelle langue. C'est pourquoi, dans le *Portfolio des langues et des qualifications pour migrants et réfugiés*, les questions sont posées dans 9 langues: arabe, bosniaque/croate/serbe, anglais, français, turc, farsi, kurde, russe et enfin, allemand. L'expérience montre que les migrants veulent aborder ces questions dans la langue cible parce qu'ils savent qu'ils doivent l'apprendre, mais ils ont besoin qu'elles soient traduites dans leur langue maternelle parce qu'ils ne comprennent pas toujours tout et que la compréhension est une partie fondamentale du processus d'apprentissage.

2.6 Conclusion

Les listes de 'questions ouvertes' sont conçues pour être utilisées dans les classes de langues, dans le cadre du tutorat linguistique et du conseil à des fins d'intégration. Leur but est d'encourager et d'aider les migrants au cours du processus d'intégration. C'est pour cette raison qu'elles ont été traduites dans les langues des migrants. Comme nous l'avons décrit plus haut, les questions ouvertes permettent d'approcher plus largement la langue et l'intégration. Elles recouvrent les domaines de l'apprentissage, de l'apprentissage des langues, de la vie professionnelle, des compétences clés, des connaissances relatives au marché du travail, au système scolaire et au système politique. La méthode des questions ouvertes donne aux migrants l'occasion d'aborder des sujets qui leur tiennent à cœur. Les questions leur font prendre conscience des problèmes liés à la langue et à l'intégration et leur permettent de parler de la communauté d'accueil, de leurs expériences, de leurs points de vue, de leurs objectifs et de leurs stratégies, et de discuter de l'intégration elle-même. En ce sens, les questions contribuent à développer des compétences linguistiques utiles à l'intégration et au processus de l'apprentissage des langues. La confiance en soi des migrants et leur prise de conscience s'en trouvent aussi accrues. Les questions ouvertes abordant tous les avis sur les différences et les similarités entre la communauté d'accueil et les pays d'origine, il s'agit tout du long d'une approche interculturelle. En outre, ces questions tiennent compte du parti pris culturel d'une réponse individuelle qui s'inspire du point de vue collectif.

Références

Conseil de l'Europe, 2000. *Concepts de base et compétences-clé pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Projet « Education à la Citoyenneté Démocratique » ; Audigier, François, Université de Genève. Strasbourg, DGIV/EDU/CIT(2000)23

Fritz, Thomas/Renate Faistauer/Monika Ritter/Angelika Hrubesch (2006): *RahmenCurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung*. Hrsg. von der Magistratsabteilung 17. Integrations- und Diversitätsangelegenheiten. <http://www.wien.gv.at/integration/pdf/ma17-rahmen-curriculum.pdf>

Plutzer, Verena/Ilse Haslinger (2005): Language and Qualifications Portfolio for Migrants and Refugees. Vienna: Verein Projekt Integrationshaus. - www.integrationshaus.at/portfolio/

Verordnung der Bundesministerin über die Integrationsvereinbarung. IV-V. Anlage A (2005): Rahmencurriculum für Alphabetisierungskurse im Rahmen der Integrationsvereinbarung.
<http://www.integrationsfonds.org/cms/Default.aspx?grm2catid=19&tabid=61>

IV. Éducation: Sur mesure ou 'taille unique' ?

Un projet commandité par l'Union de la langue néerlandaise
(*Nederlandse Taalunie*¹)

Elwine Halewijn (ITTA), Annelies Houben, Heidi De Niel (CTO)

1. Qu'est-ce que l'individualisation ciblée?.....	50
2. Mieux répondre aux besoins des apprenants de la langue.....	50
3. Le début du projet : un site web	51
4. Catalogue, élaboré pour les niveaux A1 et A2 du CECR.....	53
5. Pourquoi l'individualisation n'est pas plus courante au début	53
6. Compréhension limitée de l'expression « niveau élémentaire »	54
7. L'individualisation dans la pratique : Compléments au site web	54
8. L'avenir proche	57

Résumé

Aux Pays-Bas, les nouveaux arrivants sont tenus de suivre des cours d'intégration, qui sont organisés dans ce que l'on appelle les classes de néerlandais langue seconde (NL2). Il s'agit pour tout le monde d'acquérir les mêmes compétences « générales », par exemple savoir acheter du pain, parler du temps qu'il fait, etc. Mais ceux qui apprennent le néerlandais comme langue seconde ont des besoins de communication spécifiques, voire personnels. Certains veulent l'apprendre pour des raisons professionnelles, d'autres pour pouvoir communiquer avec les enseignants de l'école que fréquentent leurs enfants, comprendre des documents officiels, etc. Et comme la plupart de ces situations sont trop particulières et ne concernent qu'un groupe très restreint, elles ne sont abordées qu'à un stade ultérieur de l'apprentissage (si tant est qu'elles le soient). En outre, la plupart des apprenants de langue seconde ne peuvent suivre les cours que pendant une courte période. De ce fait, beaucoup d'entre eux n'atteignent jamais– ou en tout cas rarement – les objectifs de communication qu'ils veulent atteindre personnellement. C'est pourquoi il est très important de tenir compte des besoins de chaque nouvel arrivant dès le tout début du processus d'acquisition du néerlandais comme langue seconde.

Dans le projet "Sur mesure", subventionné par la Nederlandse Taalunie et mené par le Centre for Language and Education (Louvain, Belgique) et l'ITTA (Amsterdam, Pays-Bas), plusieurs instruments ont été mis au point qui permettent de répondre aux besoins individuels des nouveaux arrivants dès le début des cours de néerlandais langue seconde. Dans notre étude de cas nous décrivons spécifiquement les divers produits qui ont été développés et examinons les essais qui ont été menés.²

¹ L'Union de la langue néerlandaise (*Nederlandse Taalunie*) comprend trois pays unis par une même langue. Le néerlandais est parlé aux Pays-Bas, en Flandre (Belgique) et au Surinam. Tous trois travaillent ensemble depuis de nombreuses années sur les questions linguistiques, la politique linguistique, l'enseignement des langues et la littérature. En 1980, la coopération entre les Pays-Bas et la Flandre a été confirmée par la création de l'Union linguistique. Le Surinam en est membre associé depuis 2004. Site : www.taalunieversum.org

² www.NL2beginnersdoelen.org

1. Qu'est-ce que l'individualisation ciblée?

Considérons la situation suivante : Un homme d'origine flamande et turque a épousé Ayse, qui est turque. Elle a immigré en Flandre, et le couple vit actuellement avec les parents du mari dans la ville côtière d'Ostende en Flandre occidentale. Lui travaille dans une scierie; elle était coiffeuse en Turquie. Comme ils voudraient économiser pour acheter une maison le plus rapidement possible, ils ont décidé qu'elle commencerait à travailler le plus tôt possible. Elle préférerait naturellement avoir un emploi de coiffeuse, mais elle est prête à travailler dans le secteur de l'hôtellerie/restauration si nécessaire. Elle souhaiterait ouvrir un jour son propre salon de coiffure. Pour avoir une chance de réaliser leurs projets, elle prévoit de commencer les cours de langue immédiatement.

L'enseignant dans cet exemple est confronté à un défi: que peut-il proposer à Ayse ? Une possibilité serait de lui inculquer un vocabulaire de base et des aspects généraux de la langue (par exemple la grammaire) par des leçons mettant l'accent sur des activités quotidiennes telles que *acheter du pain* et *prendre le bus*. Ou bien, il peut choisir de s'en tenir aux objectifs concrets d'Ayse en concevant ses leçons en fonction des types de situations dans lesquelles elle se trouvera (par exemple chercher un emploi, comprendre les demandes des clients, payer les factures). Ces thèmes peuvent aussi servir à inculquer un vocabulaire de base et des caractéristiques linguistiques générales, tout en présentant d'autres avantages. Cette approche lui permettrait de commencer immédiatement à apprendre les mots dont elle aura besoin pour les situations qu'elle recherche.

L'enseignement de langue seconde aux Pays-Bas et en Flandre est loin d'être aussi efficace que nous le voudrions. Malgré tous les efforts, de nombreux candidats à l'intégration civique (dénommés ci-après "apprenants") qui ont achevé leur parcours d'apprentissage du néerlandais restent mal outillés pour l'employer efficacement dans des situations qui sont cruciales pour eux. Un moyen d'améliorer les choses serait d'assurer dès le début une meilleure coordination entre les cours proposés et les objectifs des apprenants en matière d'acquisition de la langue. Il est probable que des cours axés sur les objectifs permettraient à davantage de locuteurs non natifs plus nombreux d'acquérir plus rapidement l'aisance en néerlandais dont ils ont besoin pour fonctionner efficacement dans la société.

2. Mieux répondre aux besoins des apprenants de la langue

Les informations recueillies par des évaluations des besoins et des entretiens avec des apprenants qui avaient suivi les cours d'intégration montrent que les besoins en matière de langue sont très divers au départ, selon les rôles que les intéressés exercent au début de leur apprentissage en néerlandais langue seconde (NL2) et les rôles auxquels ils aspirent. En outre, les besoins des divers apprenants peuvent se situer dans des domaines entièrement différents. Ils varient aussi en fonction du rythme avec lequel et les circonstances dans lesquelles ils souhaitent atteindre leurs buts.

Pour obtenir de meilleurs résultats en NL2, nous sommes d'avis qu'il faudrait revoir les premières phases de l'apprentissage pour satisfaire aux objectifs suivants :

- Il faudrait indiquer plus clairement la nécessité et l'utilité de suivre un cours pour débutants en permettant aux individus de trouver parmi les cours disponibles proposés un enseignement qui corresponde à leurs besoins.
- Dans ces cours, les apprenants devraient être incités immédiatement et encouragés à relier ce qu'ils apprennent à leur expérience de la réalité concrète.

- Les apprenants devraient avoir une expérience d'apprentissage positive dans la phase initiale, et développer ce faisant des compétences qui les encourageront à prolonger le processus d'apprentissage, à la fois dans le cadre et en dehors des leçons.

3. Le début du projet : un site web

Pour atteindre ces objectifs, la Nederlandse Taalunie a demandé la création d'un site web fournissant de nombreuses informations à l'intention de ceux qui participent à l'organisation de l'enseignement du néerlandais comme langue seconde (NL2). Ce site a pour but d'encourager la création de parcours d'apprentissage de NL2 ou le perfectionnement du début de parcours d'apprentissage existant en fonction de rôles correspondant aux différents participants aux cours.

Le modèle dont s'inspire le site web est centré sur les différents participants au cours, qui indiquent des choix (avec ou sans l'aide d'enseignants ou d'agents d'admission) concernant leurs objectifs pour leurs parcours d'apprentissage de la langue. L'essentiel de l'instrument consiste donc en un catalogue, qui comprend des catégories en fonction des divers rôles que les apprenants peuvent exercer dans la société néerlandaise ou flamande (par exemple étudiant/ participant au cours, demandeur d'emploi, parent/soignant, membre d'un ménage ou d'une famille, consommateur, répartiteur de temps de loisir). Chaque rôle défini est accompagné d'une liste de domaines fonctionnels qui sont associés au rôle et auxquels un apprenant peut participer, ou pourrait participer dans l'avenir (voir Tableau 1).

Tableau 1

RÔLE	DOMAINE FONCTIONNEL
Administrateur du ménage/de la famille	Contact avec les organismes officiels
	Logement
	Opérations monétaires et assurance
Consommateur	Contact dans les magasins
	Santé
	Mobilité
Participant au cours/étudiant	Cours ou programme d'enseignement
	Enseignement supérieur
Répartiteur de temps de loisir	Contacts sociaux et relations avec les voisins
	Allocation de temps de loisir
	Médias et actualités
Parent/soignant	Parentalité/soins
	Soins de santé
	Éducation
Demandeur d'emploi	Recherche d'un emploi
Employé	Lieu de travail, général
	Lieu de travail, particulier (technologie, commerce et services, santé et bien-être)
	Gestion d'une entreprise indépendante
	Bénévolat

Chacun de ces domaines fonctionnels contient un aperçu des situations concrètes dans lesquelles pourraient se trouver les apprenants, ainsi que des mesures ou tâches qu'ils

devraient être capables d'exécuter dans ces domaines. Étant donné que les mesures sont définies au niveau A1 ou A2 (ou aux deux) du *Cadre européen commun de référence pour les langues*³ (CECR), elles offrent un cadre clair pour les objectifs à poursuivre au niveau débutants.

Revenons à notre exemple initial. Sachant qu'Ayse voudrait travailler, si possible dans un salon de coiffure, nous pourrions choisir le rôle d'employée comme l'un des points sur lesquels mettre l'accent pour ses premiers pas dans l'apprentissage du néerlandais. Ensuite, dans le domaine fonctionnel « Lieu de travail – général », en regard du rôle « Employé », nous pourrions cibler la situation concrète « Consulter les collègues ». Dans ce contexte, on pourrait attendre d'Ayse qu'elle exécute l'action « Discuter de la répartition des tâches avec les collègues ». On pensera peut-être que ce type d'action exige par nature un niveau de connaissance de la langue beaucoup plus élevé que celui que l'on pourrait inculquer dans les étapes initiales. Mais la valeur du catalogue réside dans le fait qu'il permet aux utilisateurs de trouver des descriptions d'actions concrètes, accompagnées d'exemples sur ce que ces actions pourraient entraîner au niveau débutants (voir Tableau 2).

Tableau 2

Situations concrètes: Consulter les collègues

Actions spécifiques

- Les participants au cours seront capables de comprendre une demande de faire (ou d'aider à faire) ou d'obtenir quelque chose.
- Les participants au cours seront capables d'indiquer qu'ils savent (ou ne savent pas) ce que l'on attend d'eux.
- Les participants au cours seront capables d'indiquer une préférence pour des tâches particulières.
- Les participants au cours seront capables de poser des questions pour avoir des éclaircissements.

Exemples :

- *Les participants au cours seront capables de comprendre une répartition (proposée) du travail ou des tâches. Ils seront capables d'indiquer quel travail ils peuvent accomplir dans la répartition des tâches. Ils seront capables d'exprimer une préférence pour des emplois particuliers dans la répartition des tâches. Ils seront capables d'indiquer qu'ils ne sont pas capables ou qu'ils ne veulent pas accomplir les tâches assignées dans la répartition des tâches et d'en donner la raison. Ils seront capables de demander des éclaircissements s'il ne comprennent pas ce que l'interlocuteur a dit.*
- *Les participants au cours seront capables de demander à un collègue d'échanger avec eux des fonctions ou des tâches et d'indiquer quelles tâches ils voudraient échanger. Ils seront capables d'indiquer pourquoi ils souhaiteraient échanger leur fonction ou leur tâche et de remercier leur collègue d'avoir accepté d'échanger. Ils seront capables d'indiquer que si le collègue ne peut échanger, cela ne posera pas de problème, ou de mettre d'une autre manière un terme à la conversation.*

³ Conseil de l'Europe Editions Didier, 2001. Disponible en ligne sur le site de la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe : www.coe.int/lang.fr

- *Les participants au cours seront capables de comprendre la demande d'un collègue souhaitant échanger des fonctions/un travail/des tâches. Ils seront capables d'accepter l'échange proposé. Ils seront capables d'indiquer poliment qu'ils ne veulent pas échanger.*
- *Les participants au cours seront capables de comprendre les notes rédigées dans le journal par le collègue de l'équipe précédente.*
- *Les participants au cours seront capables de comprendre une brève note d'un collègue ou d'un client concernant une machine/un instrument/des outils/des fournitures (par exemple 'Ne fonctionne pas, 'Dernier, 'Peut être mis au rebut, 'Ne pas utiliser!' Périmé').*
- *Les participants au cours seront capables de lire un tableau indiquant la répartition du travail : date, type de fonctions, activités ou tâches du jour/de la semaine.*

4. Catalogue, élaboré pour les niveaux A1 et A2 du CECR

Le site web propose donc une aide pour les parcours d'intégration axés sur les buts, le niveau le plus élevé étant le niveau A2 du CECR. De nombreuses situations et actions concrètes demanderont toutefois un niveau plus élevé de compétence en langue pour un fonctionnement indépendant dans la société. Par exemple, un certain nombre d'apprenants interviewés ont remarqué qu'il était très important, dans le cadre de la catégorie « logement » d'apprendre à négocier avec leur propriétaire (par exemple au sujet de réparations à effectuer). De telles négociations comportent souvent des situations de conflit qui exigent un niveau relativement élevé de compétence. En outre, certaines professions demandent une plus grande compétence que d'autres. Il faudrait élaborer l'instrument pour l'utiliser avec les participants au cours qui ont de plus grandes ressources linguistiques.

Ce modèle vise à aider les individus à devenir capable de fonctionner plus tôt dans les situations de niveau A1 ou A2 pertinentes, et de les aider à avoir une expérience d'apprentissage positive, qui les inciterait probablement à prolonger leur apprentissage (au lieu d'y mettre un terme, comme c'est généralement le cas). Pour les établissements d'enseignement, l'efficacité et l'efficience accrues qui pourront résulter de cette adaptation aux besoins de chacun renforcera la motivation des participants au cours, tout en augmentant la durée et le rendement de parcours d'apprentissage particuliers.

5. Pourquoi l'individualisation n'est pas plus courante au début

L'étape suivante évidente consiste à déterminer comment organiser l'enseignement pour assurer une coopération lors de l'admission et pendant les leçons. L'individualisation en fonction des objectifs d'apprentissage des participants au cours suppose que les procédures d'admission mettent l'accent sur l'identification de ces objectifs, l'organisation en conséquence du parcours d'apprentissage et la disponibilité de matériels pédagogiques appropriés pour atteindre ces objectifs. Elle demande en outre des compétences que l'enseignant moyen ne possède pas. Étant donné le rôle motivant et l'efficacité potentielle considérable de l'individualisation axée sur les objectifs pour l'apprentissage d'une langue, les enseignants, dans l'idéal, devraient travailler avec les participants au cours en tenant compte de leurs objectifs *dès le tout début* du processus d'apprentissage de la langue.

L'individualisation est de plus en plus fréquente aux Pays-Bas et en Flandre. De nombreux parcours d'apprentissage et matériels pédagogiques ont déjà été élaborés en fonction des besoins de groupes cibles particuliers, et il y a de plus en plus de parcours mixtes, dans

lesquels les leçons de langue sont combinées à des activités concrètes dans la société (par exemple « travail » ou « aide aux activités à l'école des enfants »). Le recours aux devoirs pratiques, stages de langue et activités similaires augmente également. Néanmoins, cette individualisation n'est souvent proposée qu'aux apprenants qui ont déjà acquis un certain niveau de compétence. Après tout, la pratique standard aux Pays-Bas et en Flandre impose aux apprenants de prendre d'abord un cours de néerlandais élémentaire, leur permettant d'acquérir des compétences de base générales. Ce cours devrait être aussi bref que possible, et ne devrait être que le prélude à un parcours d'apprentissage davantage axé sur les besoins. C'est pourquoi on considère généralement qu'il est inutile d'offrir des cours axés sur les buts au niveau élémentaire, en dehors d'une instruction différenciée à des groupes distincts de participants.

6. Compréhension limitée de l'expression « niveau élémentaire »

L'idée fautive dont il est question ci-dessus tient au fait que beaucoup supposent à tort que le mot « élémentaire » dans l'expression « niveau élémentaire » signifie que de tels cours devraient donner aux locuteurs non natifs les moyens de se débrouiller en néerlandais dans la plupart des situations de la vie quotidienne, ne serait-ce qu'avec des ressources limitées. Or, le but ultime des cours élémentaires n'est pas de faire en sorte que les participants puissent se débrouiller, mais seulement de jeter les bases de l'acquisition de la langue.

Une autre idée fautive répandue concernant l'expression « niveau élémentaire » est que les activités langagières entrant dans cette catégorie devraient comprendre des « besoins élémentaires » qui sont fondamentaux pour tout le monde. Dans ce contexte, les « besoins élémentaires » désignent les besoins non langagiers pour survivre dans la réalité quotidienne (par exemple il faut trouver à se loger, se nourrir, se déplacer). Les connaissances linguistiques nécessaires dans des situations (de survie) cruciales, cependant, ne correspondent pas automatiquement au niveau linguistique le plus simple. En outre, l'idée persiste souvent que, au niveau débutant (A1 et A2), les apprenants ne sont pas encore capables d'aborder des actions aussi spécifiques que se présenter lors d'un entretien pour obtenir un emploi ou négocier des conditions d'emploi. On pense aussi qu'il n'est pas possible d'appliquer l'individualisation à tous les niveaux, et de transcender ce faisant les parcours d'apprentissage structurel ou les aspects linguistiques élémentaires.

Ces idées fausses ainsi que d'autres se combinent pour donner une situation dans laquelle les apprenants sont souvent confrontés à des cours qui sont extrêmement généraux au début de leur parcours d'apprentissage du NL2. Ils sont bombardés de contextes généralement considérés comme appropriés pour tous (par exemple prendre le bus, trier les déchets, aller à la boulangerie), en même temps qu'on leur inculque à l'occasion des éléments de base, souvent par le biais de listes de vocabulaire, d'exercices de remplissage des blancs et d'exercices similaires neutres par rapport au contexte.

7. L'individualisation dans la pratique : Compléments au site web

La plupart des établissements d'enseignement aux Pays-Bas et en Flandre ne sont pas encore prêts à travailler indépendamment pour réunir toutes les conditions décrites ci-dessus. Cela peut être dû à des priorités organisationnelles, au manque d'expertise dans l'établissement pour proposer des procédures de NL2 suffisamment diverses et variées pour viser différents groupes de locuteurs non natifs ou à un manque de temps pour le faire sans aide extérieure. Sous couvert d'« individualisation », quelques établissements constituent des groupes en fonction du rythme d'apprentissage ou du niveau de connaissance de la langue, bien que cela ne soit qu'une forme minimale d'individualisation. A cet égard, l'adoption d'une véritable

individualisation peut faire faire de grands progrès à l'enseignement de la langue. C'est pourquoi la Nederlandse Taalunie a financé un certain nombre de projets pilotes destinés à travailler avec des établissements d'enseignement pour chercher des solutions aux problèmes que pose la réalisation de l'individualisation. Aussi, en plus d'un catalogue des objectifs d'apprentissage, le site web contient de nombreuses informations pouvant aider les usagers à mettre au point une individualisation de l'enseignement en fonction des différents rôles.

Les projets pilotes portent principalement sur cinq thèmes : admission, matériels disponibles, organisation de l'enseignement et compétences pédagogiques. Une liste de questions fréquemment posées concernant l'organisation de l'individualisation a également été établie. Ces thèmes et les résultats des projets pilotes sont examinés ci-après.

Admission

Nous avons examiné comment le catalogue des objectifs d'apprentissage devrait être utilisé pour ce qui est l'admission. Même dans le courant du projet « Cadre pour la concrétisation de l'individualisation », il est devenu évident que la liste ne devrait pas être discutée avec les participants au cours. Que faudrait-il discuter ? Nous avons mis au point un formulaire d'admission demandant des précisions sur les rôles et objectifs, en plus des questions usuelles (par exemple nom, formation). Nous avons choisi des questions ouvertes concernant ce que font actuellement les participants dans leur vie quotidienne, ainsi que les raisons pour lesquelles ils font ou ne font pas certaines choses. Par exemple, nous ne demandons pas: « Souhaiteriez vous apprendre ceci ou cela? », mais « Est-ce que vous vous occupez de l'administration du ménage ? », ce qui nous permet d'obtenir des détails sur les raisons pour lesquelles ils n'exécutent pas telles ou telles tâches et de savoir s'ils souhaiteraient être capables de les exécuter. Nous avons incorporé tous les rôles et objectifs du catalogue dans le formulaire, en les regroupant en thèmes pour permettre une conversation naturelle. Les formulaires sont disponibles sur le site web, avec une description de la procédure d'admission dont les formulaires font partie, ainsi que des descriptions des résultats obtenus avec l'utilisation des instruments et d'autres recommandations.

Une fois les formulaires mis au point, les organisations partenaires les ont testés dans la pratique. La procédure d'admission, apparemment, fonctionne bien pour les participants qui ont déjà une certaine maîtrise de la langue. Elle ne fonctionne évidemment pas avec ceux qui n'ont qu'une compétence limitée ou inexistante en néerlandais, car il est impossible de communiquer avec eux dans cette langue. Outre la nécessité d'atteindre un certain niveau de compétence, les apprenants doivent aussi avoir confiance dans le parcours d'apprentissage envisagé avant d'être disposés à dire tout ce qu'ils ont en tête. Pour ces deux raisons, un programme pilote a été lancé dans le cadre du projet, dans lequel des apprenants ont été recrutés par des compatriotes déjà intégrés, et avec lesquels ils ont eu leur entretien d'admission. Ce type d'approche pourrait contribuer de façon particulièrement efficace à convaincre les femmes de s'inscrire. Après avoir reçu une formation pour la tâche qui les attendait, les interprètes potentiels se sont mis au travail. Ce programme pilote a fourni un matériel considérable qui peut aider les utilisateurs du site web à développer le concept d'« interprètes d'intégration » dans leur propre contexte: un cadre pour le contenu de la formation et de l'apprentissage, un profil pour les interprètes et une liste des tâches qu'ils pourraient accomplir, ainsi qu'une description de l'expérience acquise avec le recours aux interprètes.

Dans les programmes pilotes, nous avons demandé aux organisations partenaires de faire des « répétitions de l'admission », consistant à revoir, toutes les six à huit semaines, les plans d'action des différents participants au cours, avec leurs souhaits concernant les rôles et les domaines fonctionnels. Les participants évoluent pendant leur cours ; ils se rendent de mieux

en mieux compte de ce que celui-ci peut leur offrir, et ils acquièrent petit à petit confiance dans leurs enseignants. Certains participants ont l'habitude de se conformer à ce que leur entourage considère comme étant le mieux pour eux et il leur faut très longtemps pour admettre ce qu'ils veulent effectivement pour eux-mêmes. Certains ne commencent à en avoir une idée qu'une fois le parcours d'apprentissage bien avancé. Un formulaire disponible sur le site web permet aux enseignants de se référer en permanence aux conversations antérieures concernant la détermination des rôles et des objectifs.

Matériels pédagogiques disponibles

De nouveaux parcours d'apprentissage exigent une nouvelle procédure, une nouvelle approche et de nouvelles ressources pour l'apprentissage de la langue. Les individus se raccrochent souvent aux parcours existants parce qu'ils en ont l'habitude, parce qu'ils peuvent facilement se procurer les ressources pédagogiques nécessaires, ou parce qu'ils sont convaincus qu'ils ne pourraient pas en trouver pour d'autres parcours. C'est pourquoi un certain nombre de partenaires ont examiné les matériels pédagogiques existants et identifié les rôles et domaines fonctionnels pour lesquels des matériels, des tâches et des activités spécifiques sont disponibles. Leurs efforts ont abouti à un aperçu des matériels qui se prêtaient à une utilisation individualisée en fonction des rôles. Cet aperçu identifie aussi clairement les rôles et domaines fonctionnels pour lesquels des matériels appropriés font toujours défaut.

Organisation de l'enseignement

Comment est-il possible de travailler en tenant compte des besoins dans un groupe moyen de débutants en NL2 ? Comment est-il possible de travailler concrètement lorsque, dans un groupe, les profils et les points de vue des participants sont extrêmement divers ? Comment les enseignants devraient-ils parler aux débutants des rôles qu'ils assumeront dans la société ? Les organisations pilotes flamandes ont trouvé des réponses à ce type de questions dans le concept de « coins d'individualisation », c'est-à-dire des parties de la salle de classe où les participants travaillent sur des rôles et des domaines fonctionnels particuliers. Ces « coins » sont déterminés lors d'un exercice d'orientation initial. Des photographies expressives et des textes d'écoute simples sont utilisés pour introduire sept personnages, qui ont tous un profil différent. Cette activité permet de présenter les divers rôles aux participants ; des questions de l'enseignant les incitent à prendre part activement (par exemple « Est-ce que vous emmenez aussi vos enfants à l'école ? »). Les participants utilisent cette orientation pour choisir les rôles qui se rapprochent le plus de leur situation personnelle. En général, ils sont tout à fait capables de faire ces choix ; en cas de besoin, ils peuvent demander dans les « coins » des explications supplémentaires concernant la signification de rôles particuliers. Les matériels pour cette activité d'orientation - un court film montrant un groupe de participants qui y travaillent et une description des résultats obtenus - sont disponibles sur le site web. Ces ressources permettent facilement aux autres enseignants et établissements d'enseignement d'adopter ce formulaire de travail.

Dans les coins d'individualisation, les participants au cours travaillent avec une « boîte de rôles ». Sur la base de l'inventaire décrit dans la section sur les matériels pédagogiques disponibles, des ensembles de matériels pour divers rôles à un niveau de langue donné et pour les diverses compétences sont placés dans un dossier. Les enseignants et les participants au cours peuvent ainsi trouver des matériels pédagogiques correspondant à des rôles particuliers et à la compétence langagière souhaitée. Des feuilles d'instruction étant disponibles pour chaque tâche, les tâches sont immédiatement utilisables – parfois avec de légères modifications pour des groupes particuliers. Pendant les projets pilotes, les enseignants ont noté que leurs rôles changeaient automatiquement ; les enseignants qui

fournissaient toutes les informations devenaient des supporteurs et des répétiteurs. La boîte de rôles peut être complétée par des matériels additionnels et des exercices inspirés des situations réelles des participants au cours. Plusieurs petits films montrant des participants travaillant dans les coins d'individualisation sont également disponibles sur le site web.

Compétences pédagogiques

Dans le passé, de nombreux matériels qui avaient été mis au point pour l'individualisation sont finalement restés inutilisés, car les enseignants ne savaient pas comment organiser ou guider l'individualisation et les processus d'apprentissage des participants au cours. Le succès de l'individualisation dépend donc de la présence de compétences pédagogiques appropriées. Pendant le projet, nous avons donc examiné quelles compétences pédagogiques sont nécessaires et quel est le meilleur moyen de les développer. L'efficacité du transfert de l'information par la formation est limitée. Le projet a également montré que les enseignants devraient se rendre compte de la nécessité de développer ces compétences et avoir la volonté de le faire. Des informations diverses ont été rassemblées pour le site web, notamment sur les compétences qui sont importantes pour l'individualisation. Les compétences identifiées comprennent l'aptitude à fournir des informations en retour sur le contenu et le rôle, l'aptitude à préparer des plans d'étude individuels pour chaque participant au cours, l'aptitude à tenir compte des différences et l'aptitude à soutenir et stimuler l'indépendance, l'apprentissage coopératif et d'autres compétences chez les participants au cours.

Nous avons accordé une attention particulière à la manière dont les enseignants pourraient être invités à examiner leurs propres compétences et dont ils peuvent être incités à réfléchir et à apprendre les uns des autres. Un certain nombre de formulaires de travail ont été mis au point pour qu'ils puissent le faire de façon ludique. En outre, un cours de formation a été conçu pour diverses compétences selon le principe « appliquez vous-mêmes ce que vous préconisez » ; dans ce cours, les enseignants sont répartis en groupes en fonction de leur choix de travailler sur des compétences particulières.

Questions fréquemment posées concernant l'individualisation

L'organisation de l'individualisation n'est pas évidente pour tout le monde. Les enseignants ont de nombreuses raisons (fondées ou non) de choisir de proposer un ensemble générique de cours. Pour essayer de rompre ce schéma, nous avons fait une enquête auprès des organisations qui choisissent de pratiquer l'individualisation et celles qui choisissent de ne pas la pratiquer. Nous avons fait l'inventaire des raisons qui président à chacun de ces choix, ainsi qu'au choix de telle ou telle solution à un problème particulier. Cela nous a permis de réunir les arguments en faveur de l'individualisation et de réfuter les arguments contre. Les résultats de cette enquête ont donné lieu à l'établissement d'une liste de choses à faire et à ne pas faire pour les organisations qui envisagent d'introduire l'individualisation.

8. L'avenir proche

Aux Pays-Bas comme en Flandre, un certain nombre d'initiatives ont été lancées récemment pour compléter, améliorer et appliquer les résultats de cette étude de cas. La boîte de rôles a trouvé une application pratique, et une liste globale de situations cruciales dans lesquelles un entrepreneur indépendant devrait être capable de fonctionner a été incorporée au catalogue des objectifs d'apprentissage sur le site web actuel. Aux Pays-Bas, des initiatives financées par l'État portent sur l'élaboration d'actions en matière de langue destinées à appuyer les apprenants qui souhaitent démarrer leur propre entreprise. La liste figurant sur le site web pourrait donc être complétée et achevée en 2008. La Nederlandse Taalunie se prépare à mettre en place un groupe spécial capable de repérer et d'utiliser ces types d'initiatives, qui pourraient fournir des informations pour le site web.

V. Vivre ensemble dans la diversité – L'intégration linguistique en Flandre

Reinhilde Pulinx

Instellingen en Leerlingen Secundair Onderwijs en Volwassenenonderwijs, Bruxelles

Département de l'éducation et de la Formation – Ministère flamand de l'Education et de la Formation

1. Intégration civique.....	59
1.1 <i>Vivre ensemble dans la diversité</i>	59
1.2 <i>Programme d'intégration civique</i>	60
1.3 <i>Partage des responsabilités</i>	61
2. Apprentissage de la langue seconde.....	62
2.1 <i>Groupe ciblé</i>	62
2.2 <i>Trois organismes</i>	62
2.3 <i>Une large gamme de cours de langue</i>	62
2.4 <i>Les Maisons du néerlandais</i>	62
3. Études de cas.....	63
3.1 <i>Journée de l'intégration civique</i>	63
3.2 <i>Évaluation de la politique d'intégration</i>	63
3.3 <i>Évaluation des cours de néerlandais langue seconde dans les centres d'éducation pour adultes</i>	64
3.4 <i>Participation des parents</i>	65

1. Intégration civique

1.1 *Vivre ensemble dans la diversité*

Pour la première fois en 2004, un ministre flamand a explicitement été chargé de la politique d'intégration civique des nouveaux arrivants dans la société flamande, devenue manifestement une société plurielle, théâtre d'une diversité incontestable et irréversible. Le chapitre de l'accord de coalition concernant cette politique s'intitule « Vivre ensemble dans la diversité ».

La politique d'intégration « Vivre ensemble dans la diversité » a pour ambition de réaliser une « collectivité », où des personnes venues d'horizons divers vivent ensemble sans pour autant abandonner les valeurs et les traditions culturelles et religieuses qui sont les leurs.

Or, pour vivre ensemble dans la diversité, il faut nécessairement partager un ensemble de références et de valeurs communes, celles-là même qui forment les piliers de la société flamande : la démocratie, l'égalité de tous, l'égalité entre les femmes et les hommes, la séparation entre la religion et l'État, et la liberté d'expression.

Les immigrés sont invités à devenir des citoyens actifs de la société flamande. Mais il reste de leur responsabilité, en tant qu'individus, de saisir toutes les opportunités qui leur sont offertes de prendre part à la vie sociale et de s'y intégrer. Autrement dit, accepter cette invitation à devenir des citoyens actifs constitue pour eux un devoir.

La politique « Vivre ensemble dans la diversité » repose sur le principe de citoyenneté active et partagée : elle offre à tous les Flamands, jeunes et moins jeunes, des perspectives tout en exigeant d'eux qu'ils prennent leurs responsabilités.

1.2 Programme d'intégration civique

Le programme d'intégration civique, destiné aux immigrants adultes¹ venus en Flandre pour une longue durée, est l'un des meilleurs moyens de favoriser la participation et l'intégration des immigrants à la vie sociale flamande.

On distingue trois grandes catégories d'immigrés :

- Nouveaux arrivants : immigrants récemment arrivés en Belgique (Flandre). Il est important qu'ils apprennent à connaître, au plus vite, la société dans laquelle ils vont vivre et qu'ils apprennent à parler le néerlandais ;
- Arrivants dits « anciens » : immigrants résidant en Belgique (Flandre) depuis plus d'un an. Certains ne parlent pas néerlandais ou ne se sont pas encore familiarisés avec les valeurs de la société flamande ;
- Ministres du culte (religions officielles) : chefs d'une communauté religieuse, ils sont des modèles pour les membres de leur communauté. Il est donc essentiel qu'ils parlent la langue de la société dans laquelle ils vivent et qu'ils comprennent comment elle fonctionne.

Toute personne entrant dans l'une de ces trois catégories est tenue suivre le programme d'intégration, dès lors que cette obligation ne constitue pas une violation des réglementations européennes et internationales². De façon générale, les nouveaux arrivants et les ministres du culte sont tenus de participer au programme. En outre, toute personne appartenant à l'une de ces trois catégories peut participer au programme sur la base du volontariat.

Le programme d'intégration civique se compose de trois parties :

- Un cours de langue : néerlandais langue seconde
Il s'agit d'un cours de langue élémentaire de niveau A1 selon la classification du *Cadre européen commun de référence pour les langues*³ (CECR). La durée du cours, comprise entre 80 et 240 heures, dépend du niveau de scolarisation de l'apprenant.
- Un cours d'initiation aux réalités de la société flamande
Ce cours, d'une durée de 60 heures, est une introduction à la société flamande. Il aborde de multiples questions : protection sociale, logement, emploi, modes de transport, citoyenneté, services de santé, éducation, normes et valeurs.
- Un cours d'orientation professionnelle
Le cours d'orientation professionnelle, d'une durée de 20 heures, aide les participants à définir leur avenir immédiat sur les plans personnel et professionnel : entrer sur le marché du travail, poursuivre des études, participer à des programmes socioculturels ou à des activités bénévoles.

Les participants au programme d'intégration civique (appelé programme d'intégration initial) sont conseillés individuellement tout au long du programme. À l'issue de ce

¹ Il existe des programmes spécifiques pour les immigrants mineurs.

² Par exemple les citoyens d'un état de l'UE ont la possibilité, mais non l'obligation de suivre le programme d'intégration ; ceci s'applique également aux nouveaux arrivants de Bruxelles (voir plus bas)

³ Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. 2001. Editions Didier. Disponible en ligne : www.coe.int/lang/fr

programme, les immigrés ont la possibilité de poursuivre leur formation dans un cadre plus classique.

Les nouveaux arrivants et les ministres du culte commencent leur programme d'intégration civique pratiquement dès leur arrivée en Flandre et doivent le terminer en une année. À noter que les nouveaux arrivants résidant à Bruxelles ne sont pas tenus de suivre le programme d'intégration civique du fait du statut de la Région de Bruxelles-Capitale.

Chaque participant – qu'il suive un programme obligatoire ou non – conclut un contrat d'intégration. En outre, les participants qui assistent régulièrement aux cours⁴ reçoivent un certificat d'intégration.

Le refus de participer à un cours obligatoire et les absences régulières des participants ayant conclu un contrat d'intégration sont sanctionnés par une amende administrative.

1.3 Partage des responsabilités

De très nombreux acteurs sont associés à la mise en œuvre de la politique d'intégration et à l'organisation des programmes d'intégration civique, et ce, à plusieurs niveaux de responsabilité.

En matière d'intégration des immigrés, les compétences et les responsabilités s'exercent à différents niveaux administratifs :

- Au niveau national (Belgique), les autorités fédérales sont responsables de l'entrée sur le territoire, du logement, de l'installation et de l'expulsion des étrangers ;
- Au niveau régional, les autorités flamandes sont responsables de la politique d'intégration ;
- Au niveau local, les municipalités assurent la diffusion des informations concernant le programme d'intégration civique.

Il apparaît donc que le droit d'entrer ou de résider en Flandre ou ailleurs en Belgique n'est pas lié à la participation au programme d'intégration civique. En cas de non-participation au programme ou d'absence aux cours, les autorités flamandes ne peuvent imposer que des sanctions administratives.

Les trois parties du programme d'intégration civique correspondent à trois domaines politiques du gouvernement flamand, à savoir l'Intérieur (gouvernance nationale), l'Éducation et le Travail.

Au niveau des modalités pratiques, un partenariat a été créé entre les bureaux d'accueil, les Maisons du néerlandais et les Centres d'orientation et de formation professionnelle.

Les bureaux d'accueil sont chargés de l'organisation du programme d'intégration civique. Ils sont au nombre de huit : un respectivement pour Gand, Anvers et Bruxelles, et un pour chacune des cinq provinces flamandes. Les bureaux d'accueil sont tenus de desservir toutes les municipalités à l'intérieur de leur zone opérationnelle, d'assurer la coordination, de diffuser l'information aux immigrés, de dispenser les cours d'orientation sociale, de donner des conseils personnalisés, de rédiger les contrats d'intégration et de remettre les certificats d'intégration.

Les Maisons du néerlandais sont chargées de l'information sur les cours de néerlandais et d'orienter les participants vers les cours de langue les mieux adaptés à leurs besoins (voir 2.4. Maisons du néerlandais).

⁴ Participants ayant assisté à 80 % des cours de chaque partie du programme (cours de langue, cours d'intégration sociale et cours d'orientation professionnelle).

La plupart du temps, les immigrés souhaitent trouver un emploi le plus rapidement possible. Les Centres d'orientation et de formation professionnelle les aident dans leurs démarches et leur proposent des formations à visée professionnelle.

2. Apprentissage de la langue seconde

2.1 Groupe ciblé

Les cours de néerlandais visent un plus large public que le programme d'intégration civique. En effet, tout adulte de langue maternelle étrangère désirant apprendre le néerlandais peut suivre un cours de langue adapté à ses besoins.

2.2 Trois organismes

Les cours de néerlandais sont assurés par des organismes de formation (pour adultes) et non par des institutions distinctes. Tous les enseignants sont donc des professionnels qualifiés, qui dispensent des cours de langue dont la qualité est garantie par l'Inspection académique.

Trois organismes principaux proposent des cours de néerlandais, chacun pour un groupe spécifique et selon un programme différent :

- le Centre d'éducation de base propose des cours de langue de niveau élémentaire⁵ destinés aux adultes ne sachant ni lire ni écrire et aux adultes ayant un faible niveau d'éducation.
- le Centre d'éducation pour adultes propose des cours de langue de niveau élémentaire, avancé et spécialisé, destinés aux adultes ayant un niveau d'éducation élevé.
- Le Centre de langues universitaire propose des cours de langue de niveau élémentaire et avancé pour des adultes ayant un très haut niveau d'éducation et souhaitant poursuivre des études supérieures. Il les prépare en vue de leur entrée à l'université.

2.3 Une large gamme de cours de langue

Les cours de néerlandais sont structurés selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Sur les deux ou trois dernières années, l'offre s'est considérablement élargie, et ce, à différents niveaux. Le volume total des cours de langue a beaucoup augmenté ; le Cadre commun a permis d'améliorer la qualité des cours ; les formules se sont diversifiées : cours de jour et cours du soir, cours plus ou moins intensifs, cours d'alphabétisation, cours généraux et spécialisés, cours de durée variable, etc.

Les immigrés participant à un programme d'intégration civique ne paient pas de droit d'inscription aux cours de néerlandais. D'autres participants à des cours de langues bénéficient de droits d'inscription réduits.

2.4 Les Maisons du néerlandais

Du fait de la grande diversité des offres de cours de néerlandais – multiples organismes et nombreuses formules –, les immigrés rencontraient parfois des difficultés à choisir le cours correspondant à leur niveau de scolarisation et à leurs besoins.

Pour remédier à ce problème, huit Maisons du néerlandais ont été créées en Flandre en 2005. À l'instar des bureaux d'accueil, on les trouve à Anvers, Gand et Bruxelles, ainsi que dans chacune des cinq provinces flamandes. Comme indiqué précédemment, les Maisons du

⁵ Niveaux A1 et A2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* : apprendre, enseigner, évaluer.

néerlandais travaillent en étroite collaboration avec les bureaux d'accueil à l'organisation du programme d'intégration.

Les Maisons du néerlandais sont chargées de promouvoir la participation aux cours de néerlandais et de renseigner les adultes souhaitant apprendre cette langue. Leur mission première est d'évaluer et d'orienter tous les postulants aux cours de langue de niveau élémentaire. Elles contrôlent l'offre et la demande et signalent les insuffisances et les besoins spécifiques rapportés par les participants ou les organismes de formation.

3. Études de cas

3.1 Journée de l'intégration civique

La Journée de l'intégration civique, célébrée chaque année en décembre, a été créée en 2007. Lors de cette journée, les immigrés ayant terminé le programme d'intégration civique et reçu leur certificat d'intégration sont à l'honneur.

Par le biais de cette Journée, la société flamande salue l'engagement des immigrés à intégrer leur société d'accueil. Cette journée permet en outre de valoriser le certificat d'intégration sur le plan social. Pour que l'intégration soit complète, il importe que tous les Flamands, tous les services administratifs et toutes les organisations reconnaissent les efforts consentis par les immigrés.

3.2 Évaluation de la politique d'intégration

La politique d'intégration mise en œuvre depuis avril 2004 est évaluée tous les trois ans. La période 2004-2006 a déjà fait l'objet d'une évaluation approfondie, qui servira de base aux prochaines évaluations.

Bien que la loi sur l'intégration soit en cours de révision, certaines constatations et conclusions de la première évaluation méritent d'être mentionnées :

1. 58 % des nouveaux arrivants ayant démarré un programme d'intégration civique en 2005 ont obtenu le certificat d'intégration (à l'époque, seuls les nouveaux arrivants étaient concernés par la politique d'intégration).
2. 80 % des nouveaux arrivants ayant participé à un programme d'intégration sur la période 2004-2006 se sont déclarés satisfaits des cours.
3. À son lancement, la politique d'intégration a touché très peu de personnes : 38 % seulement des nouveaux arrivants se sont rendus dans les bureaux d'accueil et 10 % seulement ont obtenu un certificat d'intégration.
4. Le taux d'abandon était très élevé : 41,5 % des nouveaux arrivants ayant conclu un contrat d'intégration n'ont pas terminé le programme.
5. Les différents partenaires – bureaux d'accueil, Maisons du néerlandais et Centres d'orientation et de formation professionnelle – ont renforcé leur coopération pendant la période d'évaluation (de 2004 à 2006).
6. L'offre de cours – orientation sociale, cours de néerlandais et orientation professionnelle – est suffisante, mais l'évaluation préconise de diversifier davantage les cours de façon à répondre aux besoins spécifiques des différents participants.
7. La plupart des nouveaux arrivants estiment qu'il est très important d'apprendre à parler néerlandais. Même ceux qui n'ont pas terminé le programme d'intégration continuent de suivre des cours de langue.

8. L'accent étant mis sur la présence aux cours et non sur les résultats, un nouvel arrivant ayant terminé le programme d'intégration n'est pas pour autant véritablement intégré à la vie sociale flamande.
9. L'organisation du programme d'intégration variait considérablement d'un centre d'accueil à l'autre.

Le rapport intégral en néerlandais peut être téléchargé sur le site Internet du ministère flamand de l'Intérieur⁶.

Au cours et à l'issue de la période d'évaluation, la politique d'intégration a fait l'objet d'une révision (sur la base des constatations et des conclusions du rapport d'évaluation). La deuxième évaluation, prévue pour 2008-2009, fournira ses résultats mi-2009.

3.3 Évaluation des cours de néerlandais langue seconde dans les centres d'éducation pour adultes

Entre 2007 et 2008, l'Inspection académique a mené une évaluation des cours de néerlandais dispensés par le plus important prestataire de cours de langues, à savoir les centres d'éducation pour adultes. L'évaluation, qui porte essentiellement sur la qualité et l'efficacité des cours et sur le degré de satisfaction des participants, doit se terminer prochainement et la publication d'un rapport complet est prévue en été 2008.

Les constatations et conclusions les plus importantes figurent ci-après.

Le participant type aux cours de néerlandais est en moyenne âgé de 33 ans et parle français ou anglais. Les hommes sont légèrement plus nombreux que les femmes. Environ 25 % des participants reçoivent une aide sociale. S'agissant des pays d'origine, les immigrés marocains et turcs sont majoritaires. Les participants vivent en Flandre depuis 8,25 années en moyenne et résident à Anvers, Gand ou Bruxelles ou à proximité de ces villes. Environ 25 % des participants correspondent au groupe cible de la politique d'intégration. La majorité des participants indiquent vouloir apprendre le néerlandais pour améliorer leur situation socioéconomique.

La standardisation des cours de langue, due pour l'essentiel à l'utilisation du CECR, a permis de rendre l'offre plus transparente et uniforme. Cependant, standardisation et uniformité ne signifient pas nécessairement que tous les centres d'éducation pour adultes utilisent les mêmes manuels et matériels pédagogiques : il est nécessaire de faire preuve de souplesse pour adapter les matériels aux besoins et aux intérêts spécifiques des participants.

Bien que l'offre soit déjà diversifiée (voir 2. 3), tous les besoins ne sont pas couverts. Ainsi :

1. En règle générale, il n'y a pas de liste d'attente en ce qui concerne les cours de langue, mais dans certaines zones rurales l'offre est insuffisante.
2. Il n'est pas toujours facile de concilier travail et famille avec un cours de langue. Des cours organisés pendant les week-ends ou les vacances d'été ainsi que l'apprentissage à distance devraient permettre de desserrer les contraintes.
3. Pour développer les compétences orales, il conviendrait de proposer des cours de conversation.
4. Il serait bon d'accorder plus de place à l'orientation, au conseil et au soutien pendant toute la durée des cours.

⁶ <http://binnenland.vlaanderen.be/inburgering/onderzoek.htm>.

5. La mise en place de formations et de cours de langue à visée professionnelle permettrait de raccourcir la durée totale de la formation et, partant, de rendre la formation continue plus attractive.
6. Il conviendrait de faciliter la participation des personnes présentant des troubles de la vue ou de l'audition.

Les cours de langue ne sont pas assez spécialisés et sont trop théoriques. Aussi est-il parfois difficile d'établir un lien entre le contenu d'un cours et la réalité vécue par les participants. Il conviendrait donc de centrer les cours de langue davantage sur l'apprenant, l'apprentissage de la langue n'étant pas une fin en soi mais un moyen d'accroître la participation à la vie sociale.

La coopération entre les centres d'éducation pour adultes et les Maisons du néerlandais s'est améliorée ces cinq dernières années. Il serait également souhaitable que les différents centres eux-mêmes se rapprochent afin de partager et de développer les supports pédagogiques, les méthodologies et les bonnes pratiques.

3.4 Participation des parents

Les parents de langue maternelle étrangère n'ont pas toujours les connaissances linguistiques requises pour comprendre parfaitement les informations transmises par les écoles que fréquentent leurs enfants. La langue utilisée dans le contexte scolaire est souvent très spécifique et les compétences nécessaires ne peuvent que rarement être acquises dans le cadre d'un cours général – notamment au niveau élémentaire. Les écoles ont une tendance à utiliser des formulations complexes que les parents de langue maternelle étrangère ne peuvent comprendre.

Participer à un énième cours de langue générale ne permet pas de résoudre les problèmes de communication entre les écoles et les parents. Aussi est-il nécessaire de mettre en place une solution de compromis : d'une part, les parents doivent acquérir les compétences linguistiques spécifiques nécessaires pour comprendre les informations transmises par les écoles et y répondre ; d'autre part, les écoles doivent adapter leur façon de communiquer aux compétences linguistiques des parents.

En septembre 2008 a été lancé, dans des écoles primaires sur l'ensemble du territoire de la Flandre, un nouveau projet qui consiste à organiser des cours de langues pour les parents pendant que les enfants sont à l'école.

Si les cours de langue sont alignés sur le niveau élémentaire du CECR (A1), tous les matériels pédagogiques utilisés en cours restent, en pratique, adaptés au contexte de l'école. En plus des cours de langue, les parents participent à divers projets dans le cadre scolaire, par exemple à l'organisation d'un petit-déjeuner ou d'une manifestation sportive.

Ces projets, qui viennent en complément des cours de langue, permettent aux participants de mettre en pratique, dans des situations de la vie courante, les compétences qu'ils ont acquises, d'entrer en contact avec des personnes clés de l'établissement (les enseignants, le directeur, les autres parents) et d'avoir des échanges avec les locuteurs natifs. Ainsi peuvent-ils améliorer non seulement leurs compétences linguistiques mais également leurs aptitudes relationnelles et leur autonomie.

Dernier objectif de ce projet : adapter les informations transmises par l'école pour que les parents les comprennent mieux. Les textes envoyés par l'école sont par exemple réécrits par les participants et présentés aux enseignants et au directeur, ce qui permet de bien faire comprendre le degré de complexité du message original et d'envisager des pistes d'amélioration.

Le projet ne sera évalué qu'en juin 2008, mais ses effets positifs se font déjà clairement sentir : augmentation du taux de présence aux réunions entre parents et enseignants dans les écoles participant au projet et amélioration de la communication entre parents et enseignants.

Une conférence sur ce sujet, réunissant toutes les parties prenantes, se tiendra à l'automne 2008 et fera l'objet d'un rapport d'évaluation.

De plus amples informations sur ce projet – en néerlandais – sont téléchargeables à l'adresse http://www.steunpuntgok.be/volwassenen/materiaal/school_en_ouders/index.aspx.

